

STHEFANI LOTI PAIVA LIMA

**A ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES 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*.

Orientadora: Lourdes Helena da Silva

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

STHEFANI LOTI PAIVA LIMA

**A ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES 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*.

APROVADA: 30 de março de 2017.

Laura Pronsato

Marcelo Loures dos Santos

Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

Dedico esse trabalho aos meus pais, que se esforçaram ao máximo para que eu pudesse ter os melhores estudos durante toda a minha vida acadêmica. O apoio, amor e incentivo que me dedicaram foram essenciais para a conclusão dessa nova etapa. Desejo ter sido merecedora desse esforço.

Dedico também ao meu filho Francisco. Agora, todas as minhas batalhas serão para você e por você.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças para nunca desistir dos meus sonhos; Ele me mostrou que tudo na vida tem um tempo certo para acontecer e que paciência e persistência sempre devem estar presente para alcançarmos nossos objetivos.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e deram todo o suporte necessário para que esses sonhos pudessem ser concretizados. Vocês são a maior razão para eu acordar e batalhar por novas oportunidades todo dia. Amo vocês!

À minha orientadora, a professora Lourdes Helena, que com todo carinho, dedicação e competência se comprometeu a orientar meus estudos. As críticas construtivas e as possibilidades de reflexão foram fundamentais para a minha iniciação na área da pesquisa. Com você pude crescer e aprender as verdadeiras características de uma grande profissional da área da Educação. Muito obrigada!

Aos docentes da LICENA/UFV, agradeço a colaboração com a pesquisa, a disponibilidade de tempo, material de estudo e espaço em suas aulas para que essa pesquisa ocorresse. Com vocês aprendi que os desafios existem para serem superados com competência, dedicação e trabalho coletivo.

Aos educandos da LICENA/UFV, que se tornaram grandes amigos nesse processo de aprendizagem. Agradeço pela oportunidade de conhecer pessoas de garra, lutadoras, mães, filhos e pais que mesmo com tantas atribuições do dia a dia não desistem dessa luta diária por melhores condições de vida no campo. A vocês meu eterno agradecimento!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação do número de docentes licenciados por área do conhecimento.....	39
Gráfico 2	Pós-graduação dos docentes da LICENA.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Áreas de Atuação dos Docentes da LICENA.....	43
Quadro 2	Aspectos Marcantes da Trajetória Acadêmica dos Docentes da LICENA.....	46
Quadro 3	Atuação Profissional dos Docentes da LICENA.....	48
Quadro 4	Representação social sobre alternância dos docentes da LICENA...	55
Quadro 5	Contribuições da Alternância na Formação do Educador do Campo.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEFFAs- Centros Familiares de Formação por Alternância
- CFR- Casa Familiar Rural
- CNEC- Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
- CTA-ZM- Centro de Tecnologias Alternativas
- EFA- Escola Família Agrícola
- GAO- Grupo de Agroecologia e Agricultura Orgânica
- IFES- Instituições Federais de Educação Superior
- IFET- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
- LICENA- Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa
- LIFE- Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
- MFR- Meson Familiare Rurale
- OBEDUC- Observatório de Educação do Campo
- PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPP- Projeto Político Pedagógico
- PROCAMPO Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRODOCÊNCIA- Programa de Consolidação das Licenciaturas
- PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- Secadi- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- UFV- Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

Lista de Gráficos.....	iv
Lista de Quadros.....	v
Lista de Abreviações.....	vi
Resumo	ix
Abstract.....	x
APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA	7
1.1 O Movimento de Educação do Campo	7
1.2 As Licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e perspectivas	10
1.3 Princípios e práticas da formação por alternância	12
1.4 A formação por alternância no Ensino Superior.....	17
1.5 As Representações Sociais.....	22
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	25
2.1 Procedimentos de coleta de dados	26
2.2 Procedimento para análise dos dados	30
CAPÍTULO 3: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV	32
3.1 O Projeto Político Pedagógico da LICENA.....	32
3.2 Os docentes da LICENA: Perfil e experiências	38
3.2.1 Características socioprofissionais e áreas de atuação	38
3.2.2 Atuação dos docentes a partir das suas experiências	44
CAPÍTULO 4: A ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	54
4.1 As Representações Sociais dos docentes sobre a formação por alternância na LICENA.....	54
4.2 A construção da alternância na LICENA.....	60

CAPÍTULO 5: O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENA.....	69
5.1 As dimensões políticas e pedagógicas da formação por alternância na LICENA	69
5.2 Limites e perspectivas frente aos desafios do processo formativo	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	77

RESUMO

LIMA, Sthefani Loti Paiva. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março 2017. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva.

A presente pesquisa integra o Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas”, que visa analisar os contornos da alternância construída no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Na especificidade desta investigação nossos propósitos foram caracterizar a formação por alternância na LICENA a partir das representações sociais construídas pelos educadores do curso. Especificamente, buscamos descrever a proposta de formação por alternância do Projeto Político Pedagógico do curso; caracterizar os docentes e suas experiências anteriores que contribuíram para atuação na LICENA; analisar as representações sociais construídas por eles sobre a formação por alternância; relacionar as representações sociais e as experiências vividas, de maneira a identificar os contornos da formação por alternância desenvolvida no curso. A referência central da pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici (1978) no campo da Psicologia Social, que afirma que a maneira como os sujeitos interpretam a realidade, a partir de elementos do seu contexto e das interações sociais que vivenciam, revela elementos orientadores de suas condutas, apresentando contribuições importantes para uma compreensão sobre os sentidos que orientam as práticas pedagógicas construídas na formação por alternância na LICENA. Para a coleta dos dados foram utilizadas a pesquisa documental e bibliográfica e a entrevista. Na análise dos dados foram utilizados procedimentos do Método de Análise de Conteúdo, de Bardin. De maneira geral, nossas análises revelam a presença de uma diversidade de experiências profissionais dos docentes da LICENA, marcada sobretudo pela participação em movimentos sociais, grupos e atividades coletivas, com destaque para a área da Agroecologia. Revela, ainda, um conjunto de experiências na docência, em modalidades diversas de ensino e com utilização de metodologias participativas e expressões culturais, como dança, teatro, capoeira, entre outros que indicam o potencial do grupo de docentes para contribuições importantes no desenvolvimento e na construção de uma formação diferenciada dos educadores do campo. São experiências que, por sua vez, favorecem aos docentes uma ancoragem de novos sentidos, significados e

representações necessárias à afirmação dos princípios da Educação do Campo e da formação por alternância na LICENA.

ABSTRACT

LIMA, Sthefani Loti Paiva. M. Sc., Federal University of Viçosa, March 2017. **The alternation in the Degree in Field Education: social representations of UFV teachers.** Advisor: Lourdes Helena da Silva.

The present research integrates the Program of Studies "The Degree in Education of the Field of the Federal University of Viçosa: Subjects, Representations and Practices", which aims to analyze the outlines of the alternance built around the graduate course of Licenciatura em Educação do Campo (LICENA). In the specificity of this research our purposes were to characterize the alternation training in LICENA from the social representations constructed by the educators of the course, we try to describe the proposal of training by alternation of the pedagogical political project of the course; Characterize teachers and their previous experiences that contributed to LICENA; Analyze the social representations built by them on alternation training; To relate the social representations and the lived experiences, in order to identify the contours of the alternating formation developed in the course. The central reference of the research is the theory of social representations, inaugurated by Moscovici (1978) in the field of social psychology, which states that the way individuals interpret reality, based on elements of their context and the social interactions they experience, Reveals guiding elements of its conducts, presenting important contributions to an understanding about the meanings that guide the pedagogical practices constructed in the alternating formation in LICENA. For the data collection, the documentary and bibliographic research and interviews were used. In the analysis of the data were used procedures of the Method of Analysis of Content, of Bardin. In general, our analysis reveals the presence of a diversity of professional experiences of LICENA teachers, mainly marked by participation in social movements, groups and collective activities, with emphasis on Agroecology. It also reveals a set of experiences in teaching, in diverse teaching modalities, using participatory methodologies and cultural expressions, such as dance, theater, capoeira, among others that indicate the potential of the group of teachers for important contributions in the development and construction of a differentiated training of rural educators. They are experiences that, in turn, favor teachers an anchorage of new meanings, meanings and representations necessary for the affirmation of the principles of Field Education and alternation training in LICENA.

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa é integrante do Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas”, desenvolvido por um grupo de pesquisadores do Departamento de Educação da UFV, com objetivo de analisar os contornos da alternância construída no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A partir da abordagem da pesquisa interdisciplinar (JAPIASSU, 1976), o Programa de Estudos articula um conjunto de investigações sobre o curso, seus sujeitos e suas práticas pedagógicas, integrando abordagens teóricas, metodologias e referenciais teóricos na produção de reflexões e dados sobre a LICENA. O desenvolvimento do Programa tem possibilitado reflexões e análises construídas coletivamente pelos pesquisadores, a partir de suas diferentes perspectivas e referenciais, orientadas para a produção de informações que possam contribuir para a LICENA e os sujeitos envolvidos em sua construção. Nesse sentido, a partir de um estudo que tem como foco os docentes da LICENA e suas representações sociais sobre a formação por alternância, a presente investigação busca a produção de conhecimentos científicos que possam contribuir tanto para subsidiar ações e estratégias do curso, quanto para avançar na compreensão sobre as possibilidades da formação por alternância no Ensino Superior.

O meu interesse pelo tema da pesquisa, por sua vez, teve origem na minha atuação de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como voluntária, no acompanhamento de uma graduanda surda integrante da primeira turma da LICENA. Tendo nascido e sido criada no meio urbano, frequentado escolas de ensino tradicional e, ainda, me graduado na UFV no curso de Licenciatura em Química, nunca tive anteriormente a essa inserção na LICENA nenhum conhecimento e/ou vínculo com a realidade rural em nossa sociedade. Nesse sentido, compreender como seria um acompanhamento de uma formação realizada em diferentes espaços e tempos, em um curso novo na UFV, foi um dos primeiros desafios vivenciados. Compreendia ainda que, para os docentes do curso, a presença de uma estudante surda no ambiente de aprendizagem também se apresentava como um desafio. Nesse processo, além das constantes reuniões para a organização do curso, das aulas e dos instrumentos pedagógicos que seriam utilizados, havia ainda a necessidade de analisar as possibilidades metodológicas possíveis de contribuir para a formação da estudante

surda. Assim, a minha participação nas reuniões da LICENA favoreceu um contato inicial com os estudos e reflexões sobre o Movimento da Educação do Campo, o Programa das Licenciaturas em Educação do Campo e a formação por alternância, possibilitando ainda um contato efetivo com o grupo de docentes do curso. Um contato que revelou que, naquele momento, a presença de uma estudante surda não era a única novidade enfrentada pelos docentes no primeiro ano do curso: o processo de formação proposto pelo Projeto Político Pedagógico constituía, em sua quase totalidade, uma “novidade” para os docentes da LICENA. Foi dessa constatação que surgiu, em um primeiro momento, o interesse por compreender quem são esses docentes e quais suas compreensões sobre a formação por alternância desenvolvida na LICENA.

Uma revisão da literatura sobre as Licenciaturas em Educação do Campo nos indicava que, como essas experiências de formação de educadores do campo são muito recentes em nossa sociedade, são necessárias pesquisas que possam contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento desses cursos. Em termos teóricos, uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹ nos revelou que os estudos sobre a formação de educadores do campo abordam majoritariamente a atuação dos educadores do campo no Ensino Fundamental, analisam as práticas educativas desenvolvidas por eles e destacam a necessidade de formação específica desses profissionais. Poucos estudos analisam o processo de formação de educadores do campo no Ensino Superior, priorizando os processos de implantação e construção dos cursos em diferentes instituições, as práticas educativas construídas, assim como a diversidade dos sujeitos que integram esses cursos. Identificamos, ainda, que estudos específicos sobre os docentes dos cursos de formação de educadores do campo, assim como sobre a dinâmica da formação por alternância no Ensino Superior, são escassos na produção acadêmica nacional. Daí a necessidade de maior aprofundamento sobre a formação de educadores do campo, especificamente uma compreensão sobre os sujeitos que integram esses cursos, suas representações sociais, as dinâmicas de alternância construídas, entre outros aspectos que poderão contribuir para avançarmos nas pesquisas e na afirmação das Licenciaturas em Educação do Campo em nossa sociedade.

¹ Pesquisa realizada pelas próprias pesquisadoras em novembro de 2015 e que será publicada na íntegra em 2017.

INTRODUÇÃO

O movimento da Educação do Campo, construído com o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo, é um movimento que busca reagir ao processo histórico de exclusão social dos camponeses, reivindicando e lutando por novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, principalmente, a construção de uma escola e de uma Educação do Campo que atenda às necessidades formativas desses sujeitos (ARROYO, 2009). Uma das reivindicações desse movimento é a formação de educadores do e para o campo, segundo Arroyo (2007) – direito conquistado a partir de diversas políticas públicas como cursos de magistério, normais de nível médio, Pedagogia da Terra dentre outras experiências, destacando-se na atualidade a criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculado ao Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), foi lançado em 2012 o edital de seleção Nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC que convocou Instituições Federais de Educação Superior - IFES e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para apresentarem projetos pedagógicos desses cursos na modalidade presencial. Nesse processo de seleção, foram implantados 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições Federais de Ensino Superior de diferentes regiões brasileiras (MOLINA, 2015).

Um das exigências desse edital para implantação dos cursos foi de que todas as propostas de licenciaturas devessem apresentar organização curricular em alternância, com a articulação de duas etapas equivalentes aos semestres regulares: Tempo Escola, realizado no período no qual os educandos encontram-se nas universidades; e Tempo Comunidade, período no qual os educandos encontram-se nas comunidades e/ou territórios de origem. Assim, além de possibilitar a articulação entre educação e a realidade das populações do campo, a formação por alternância “intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA e SÁ, 2012, p.468).

A formação por alternância no Brasil, originalmente desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) na formação de jovens agricultores

(SILVA, 2000), atualmente, encontra-se orientando várias experiências, programas e políticas públicas de educação do campo. Uma expansão que, segundo Silva (2015), possibilitou a presença de diferentes finalidades, práticas e modalidades de alternância em nossa sociedade. São diferentes experiências educativas que, emergindo das relações entre os sujeitos e as finalidades atribuídas ao processo de formação, revelam que não há uma única e definida modalidade de alternância, mas sim uma diversidade de práticas que sustentam essa dinâmica pedagógica (GIMONET, 2007; SILVA, 2000).

Apesar dessa diversidade de experiências e de práticas, no Ensino Superior a utilização da alternância na organização curricular é uma inovação em nossa sociedade. E nesse aspecto, os estudos de Barbosa (2012), Santos (2012), Brito (2011), Costa (2012), entre outros realizados sobre a formação de educadores do campo, revelam que a alternância nesses cursos constitui um processo em construção, que varia de acordo com os sujeitos que a integram e, ainda, conforme destaca Silva (2015), de acordo com as representações sociais, objetivos e finalidades compartilhadas pelo grupo. Nesse contexto, se fazem necessários estudos que possibilitem uma melhor compreensão sobre como têm sido construídas e gestadas as práticas de formação por alternância no Ensino Superior, particularmente, as práticas de alternância construídas nas Licenciaturas em Educação do Campo, que também é um fenômeno recente em nossa sociedade.

Na especificidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA/UFV), desenvolvido nos últimos três anos na instituição, dados preliminares sobre o perfil dos seus docentes, obtidos a partir da análise dos Currículos Lattes, revelam a presença de diferentes perfis de profissionais que, se por um lado, majoritariamente não são oriundos de cursos de licenciaturas e/ou não possuem formação pedagógica específica; por outro, expressam percursos profissionais marcados por experiências anteriores que, construídas em diálogo com o campo da Agroecologia, da educação popular, com os movimentos sociais, metodologias participativas, dentre outras, nos revelam a existência de um potencial do grupo de docentes da LICENA para a afirmação dos princípios da Educação do Campo e, sobretudo, para ancoragem das representações sociais construídas pelos docentes sobre a formação por alternância no processo de formação dos educadores do campo.

Assim, partindo dessa hipótese de que os docentes têm em suas experiências anteriores a base para ancorarem suas compreensões e orientarem suas práticas de alternância, buscamos com a presente pesquisa compreender a dinâmica de formação

por alternância construída na LICENA, a partir da análise das representações sociais dos seus educadores e das experiências anteriores por eles vivenciadas.

A análise da formação por alternância na LICENA, a partir das representações sociais construídas pelos seus educadores, tem como referência central a teoria inaugurada por Moscovici (1978) no campo da Psicologia Social. Nela, as representações são compreendidas como teorias do senso comum, ou seja, a maneira como os sujeitos interpretam a realidade, a partir do seu contexto e das interações sociais que vivenciam. As representações, segundo Jodelet (2001), são formas de conhecimento socialmente elaboradas a partir da necessidade do indivíduo de compreender uma nova situação e que contribuem para a construção de uma realidade comum. Por serem consideradas orientadoras de condutas, apresentam contribuições importantes para uma compreensão sobre os sentidos que orientam as práticas pedagógicas na formação por alternância. Portanto, é desse reconhecimento das representações como orientadoras de práticas e das interações sociais, que fazemos a opção de recorrer a teoria das representações sociais como referencial teórico e metodológico para compreensão das lógicas e das práticas de formação por alternância desenvolvida na LICENA. Assim, nesse contexto, as questões do presente estudo podem ser assim apresentadas: Quem são os sujeitos – docentes da LICENA? Quais experiências profissionais foram vivenciadas por eles antes da atuação no curso? Quais as representações sociais dos docentes sobre a formação por alternância? Como se relacionam as representações sociais, as experiências vivenciadas antes da LICENA e a formação por alternância desenvolvida no curso?

Na busca por responder a essas questões, nossa pesquisa tem como **objetivo geral** caracterizar a proposta e o desenvolvimento da formação por alternância na LICENA a partir das representações sociais construídas pelos docentes do curso. Especificamente, buscamos descrever a proposta e caracterizar o desenvolvimento da prática de alternância no curso; caracterizar socioprofissionalmente os docentes; identificar suas experiências anteriores que contribuíram para atuação na LICENA; analisar as representações sociais construídas por esses docentes sobre a formação por alternância; e relacionar as representações sociais e as experiências vividas, visando identificar os contornos da formação por alternância desenvolvida no curso.

Para apresentar o conjunto dos dados e análises oriundos dos objetivos propostos pela pesquisa, esta dissertação foi organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo,

apresentamos uma revisão da literatura sobre os princípios do Movimento da Educação do Campo e o processo de criação das Licenciaturas em Educação do Campo, destacando a proposta de formação por alternância em seus princípios básicos e desafios da utilização dessa dinâmica no Ensino Superior. Ainda nesse capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, como referencial teórico-metodológico que orientou nossa pesquisa. No segundo capítulo descrevemos os percursos metodológicos da investigação, nos procedimentos de coleta de dados, que constou de uma fase exploratória, pesquisa documental e bibliográfica e entrevista, e nos procedimentos de análises, orientados pelo Método de Análise de Conteúdo. No terceiro realizamos uma caracterização da LICENA a partir de uma análise da proposta pedagógica apresentada no Projeto Político Pedagógico do curso e, na sequência, de uma caracterização socioprofissional e das experiências docentes anteriores à atuação na LICENA. No quarto capítulo caracterizamos os contornos da formação por alternância no curso a partir da análise das representações sociais dos docentes sobre essa prática pedagógica em construção na LICENA. Por fim, no quinto capítulo, nos dedicamos a relacionar as representações sociais e as experiências de vida dos docentes, visando explicitar os contornos da formação por alternância e as características dessa prática pedagógica no LICENA, destacando os limites e perspectivas frente aos desafios vivenciados no processo formativo de educadores do campo.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

O objetivo desta revisão de literatura é apresentar brevemente o Movimento da Educação do Campo em seus princípios e proposições, com destaque para a demanda dos movimentos sociais pela formação de educadores, que culminou com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Neste contexto, nosso foco é a formação por alternância, por ser uma proposta recentemente adotada no Ensino Superior e, que nesse contexto expressa uma novidade nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, onde procuramos evidenciar as diferentes experiências que utilizam essa prática pedagógica, a diversidade de concepções e práticas, bem como os principais desafios e limites da formação por alternância no Ensino Superior. Apresentamos, ainda, a teoria das representações sociais, referencial teórico e metodológico que utilizamos para a compreensão da dinâmica de formação por alternância em desenvolvimento na LICENA.

1.1 O Movimento de Educação do Campo

Em nossa sociedade, o meio rural sempre foi historicamente marcado por uma precariedade nas condições educacionais, tanto em termos de infraestrutura de suas escolas, quanto no projeto político pedagógico. Mais recentemente, visando reduzir custos, muitos governos investiram no processo de reorganização escolar, via política de nucleação das escolas rurais, com o fechamento das escolas rurais e a redistribuição dos seus alunos em escolas urbanas (CORDEIRO, 2012). As poucas escolas que ainda resistem no meio rural, apresentam defasagem em infraestrutura, de conteúdos e de metodologias em relação às necessidades locais, assim como a precariedade do transporte escolar, altos índices de evasão e, sobretudo, a carência de educadores formados para uma atuação específica nesse contexto (ARROYO, 2009).

É a partir da mobilização dos sujeitos coletivos do campo, no âmbito de seus movimentos e organizações sociais contra o processo histórico de exclusão social, que emerge o Movimento Nacional da Educação do Campo (MUNARIM, 2008). A Educação do Campo nasceu, assim, das lutas, dos movimentos e das reivindicações dos

povos do campo por políticas públicas que melhorem as condições de vida, trabalho e educação, numa perspectiva de reafirmar a identidade camponesa, contribuindo para a formação social e política desses sujeitos a partir de matrizes pedagógicas que valorizem o trabalho, a cultura e a organização coletiva (CALDART, 2009b).

A Educação do Campo, enquanto um movimento e prática social em construção, possui seus princípios fundamentados no direito dos povos do campo à educação de qualidade do e no campo a partir da cultura e do conhecimento por eles produzidos, e uma educação integrada ao projeto de desenvolvimento de campo e sociedade e o respeito à cultura e ao modo de vida desses sujeitos (SOUZA, 2008). Assim, a fim de perpetuar esses princípios, há a necessidade da participação efetiva da comunidade e dos sujeitos coletivos do campo, no desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade do campo e na valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos político pedagógicos específicos (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

Um dos princípios fundamentais da Educação do Campo é o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Trata-se de uma educação construída pelos próprios povos do campo e não para eles, a partir de lutas por políticas públicas que garantam não apenas o direito à educação, mas que esta seja oferecida no campo, compreendendo o direito de ser educado no lugar onde vive, e que, sobretudo, seja do campo, compreendendo uma educação atrelada às culturas, aos modos de vida, ao trabalho e às necessidades humanas e sociais desses indivíduos (CALDART, 2009a).

Apesar de reivindicações diversas, o objeto central das lutas do movimento da Educação do Campo tem sido a escola, bem como as reflexões pedagógicas e as diversas práticas educativas desenvolvidas no campo e pelos sujeitos coletivos (CALDART, 2009b). A escola do campo tem como desafio conceber uma proposta de educação que integra a formação política, econômica e social da classe trabalhadora. Uma das principais características das escolas do campo se refere às relações sociais vividas pelos envolvidos no processo formativo. O trabalho coletivo possibilita cultivar estratégias de trabalho baseadas nas experiências e nas práticas coletivas, valorizando o trabalho manual em conjunto com o intelectual, para que as estratégias de trabalho da comunidade possam integrar-se ao processo formativo. Pensada e construída dessa forma, as escolas do campo, além dos educadores e educandos, reúnem também a comunidade que participa do processo de formação (MOLINA e SÁ, 2012). Assim,

segundo Molina (2015a), para que a Escola do Campo seja uma aliada na luta pelo Movimento da Educação do Campo, é necessário que se articule a formação de educadores que legitima a luta e que se perpetue a formação de sujeitos sociais que continuem atuando na luta em favor de um novo projeto de campo brasileiro.

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

Nesse contexto, era necessária uma política de formação de educadores específica para o campo – política esta conquistada a partir das reivindicações e lutas dos movimentos sociais. Essa política foi pautada desde 1988 na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC) e se consolidou como uma das prioridades de discussão da segunda CNEC, realizada em 2004 (MOLINA, 2015b). Assim, foi elaborada a proposta de ação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que dá suporte à implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas nacionais de Ensino Superior. Porém, era necessário um programa de financiamento para dar materialidade às propostas do PROCAMPO, que foi instituído em março de 2012 através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Com o objetivo de oferecer apoio financeiro e técnico para os estados e municípios a fim de viabilizar políticas públicas no campo, de acordo com o Decreto n^o 7.352, o PRONACAMPO compreende:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012, p. 04).

As ações do PRONACAMPO são orientadas a garantir aos povos do campo o acesso e a permanência na escola a partir da aprendizagem e da valorização de suas

culturas. Essas ações são articuladas em quatro eixos: eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores; Eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Eixo 4: Infraestrutura Física e Tecnológica (Portaria nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013).

Essas ações compreendem a disponibilização de materiais pedagógicos específicos para a valorização dos saberes dos povos do campo, apoio às escolas para dar condições adequadas de funcionamento, a expansão da oferta de educação de jovens e da educação profissional e tecnológica, o apoio financeiro e técnico para construção de novas escolas, melhoria nas condições de funcionamento das escolas do campo já existentes e para o transporte escolar, podendo assim assegurar educação de qualidade no campo e evitar dos estudantes (Portaria nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013).

Todavia, para construir uma escola que contemple a diversidade de lutas e reivindicações que regem a Educação do Campo, os educadores que atuam nessas escolas e que também compõem esse movimento têm sido peças importantes frente às conquistas pelo direito à educação (CALDART, 2009). Porém, além do conhecimento dos princípios educativos da Educação do Campo, é necessário, ainda, que esses educadores tenham o conhecimento do processo formativo e de desenvolvimento do ser humano, conhecimentos e saberes específicos possíveis a partir de uma formação em nível superior. Nesse sentido, o PRONACAMPO apoia a formação de educadores do campo garantindo o acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas rurais – ação colocada em prática através do PROCAMPO.

1.2 As Licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e Perspectivas

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo foi resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo por uma política de formação superior para educadores do campo, sobretudo, para aqueles educadores que já atuavam em escolas do campo sem a formação necessária (MOLINA e SÁ, 2011). Com o objetivo de formar e habilitar educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, a estruturação dos primeiros cursos teve início no ano de 2007, através do PROCAMPO, um programa de apoio a formação de educadores do campo, criado pela Secadi-MEC, a partir das experiências-piloto desenvolvidas em

quatro instituições federais: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe (MOLINA e SÁ, 2011).

As Licenciaturas em Educação do Campo, segundo Molina e Sá (2011), apresentam dois aspectos inovadores: pretendem formar profissionais que, além da docência, possam gestar processos educativos nas escolas básicas do campo e nas comunidades/territórios; almejam a utilização de uma matriz curricular organizada por áreas do conhecimento. Acrescentamos aqui uma terceira inovação, quando comparamos os cursos de formação de educadores do campo às outras licenciaturas tradicionais: a formação por alternância na organização curricular.

Além da formação de educadores para atuação em escolas do campo, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo também habilitam o educador para, simultaneamente, atuar na gestão de processos educativos escolares e de processos educativos comunitários, de forma a possibilitar a organização escolar com a participação da comunidade, da família, dos educadores e educandos (MOLINA e SÁ, 2011). Nas análises dos processos de implantação de cursos superiores para a formação de educadores do campo, os estudos como de Moura (2011), Brito (2011), Costa (2012) e Barbosa (2012), entre outros, revelam que essa inovação se apresenta como um grande desafio tanto para as instituições, quanto para os docentes que atuam nesses cursos.

Em relação à matriz curricular organizada por áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias – a proposta das Licenciaturas em Educação do Campo é que o trabalho do educador seja desenvolvido através de estratégias multidisciplinares. Nesse aspecto, Molina e Sá (2011) reconhecem que a formação por área do conhecimento só é possível através de estratégias planejadas especificamente para o grupo de educandos ao qual se destina, o que exige dos docentes um trabalho interdisciplinar, com articulação do trabalho pedagógico de toda a equipe.

Um dos critérios estabelecidos pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI N° 02/2012 para implantação das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições Federais de Educação Superior e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi que todas essas licenciaturas devessem apresentar organização curricular em regime de alternância, cujas etapas devem ser equivalentes a semestres regulares.

O regime de alternância utilizado na organização curricular é uma inovação em cursos superiores no Brasil, e prevê a articulação de duas etapas: Tempo Escola, realizado na universidade, e Tempo Comunidade, período que os educandos desenvolvem atividades nos territórios que residem, possibilitando a articulação efetiva entre educação e a realidade das populações do campo. Segundo Molina e Sá, o regime de alternância “intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA e SÁ, 2012, p.468).

As propostas de práticas pedagógicas realizadas em alternância foram articuladas nos PPPs de cada instituição selecionada (EDITAL MEC/SESU/SETEC/SECADI Nº 02/2012), o que indica que não existe um padrão de alternância a ser seguido e estruturado. Todavia, como os docentes que integram as Licenciaturas em Educação do Campo não tiveram formação específica para uma atuação com essa estratégia pedagógica no Ensino Superior, existe uma tendência de que as práticas de formação por alternância que estão sendo implementadas nessas Licenciaturas ancorem-se nas experiências anteriores dos docentes e nos contextos sócio-históricos de inserção dos cursos.

1.3 Princípios e Práticas da Formação por Alternância

Uma das propostas dos sujeitos coletivos de melhoria das condições educacionais no campo foi a Pedagogia da Alternância. Ela surge das experiências cotidianas de agricultores franceses e das necessidades educacionais do contexto social emergente no país. Quando a Pedagogia tradicional já não atendia às expectativas formativas dos povos do campo, foi necessária a ação e a experimentação dos sujeitos envolvidos para se colocar em prática uma nova versão da escola (GIMONET, 2007).

Na busca de alternativas educativas para formação agrícola dos jovens, filhos de camponeses, que correspondessem às suas necessidades de vida, trabalho e realidade do campo, teve início na França a primeira experiência educativa por alternância. Os pais desses jovens, junto com o pároco local, criaram a primeira Maison Familiale Rurale (MFR), na qual os jovens ficavam reunidos para os estudos escolares durante uma semana por mês e as outras três semanas os jovens permaneciam em suas propriedades

auxiliando nos trabalhos do campo sob orientação dos pais (RIBEIRO, 2008; SILVA, 2000), havendo uma alternância de tempos e espaços formativos.

Segundo Silva, o princípio dessa prática pedagógica

[...] repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária (SILVA, 2003, p.11).

Além dessa alternância de tempos e espaços, a proposta pedagógica das MFRs visa a formação de jovens agricultores a partir da interação da escola com o cotidiano, cultura e realidade social que estão submetidos. Buscavam nessa nova experiência uma pedagogia que partisse da realidade vivida pelos estudantes no meio rural, que a orientação do professor fornecesse subsídios para que o aluno pudesse compreender a realidade que vive, julgar e refletir sobre essa condição de vida e, por fim, que essa aprendizagem possibilitasse ao aluno organizar e melhorar as condições de vida na propriedade juntamente com a família. Como afirma Queiroz, era necessário pensar na educação para a prática da vida cotidiana.

A escola tradicional com a sua maneira de ensinar é contestada, pois para a Pedagogia da Alternância o saber está, não somente no livro, mas na vida. Aprofunda-se a compreensão de agir primeiro, de fazer primeiro, pois “a gente aprende fazendo” e o conhecimento é apenas suporte, meio (QUEIROZ, 2004, p.78).

Segundo Gimonet (2007), a proposta inova os papéis dos sujeitos envolvidos no processo educacional, havendo a necessidade de cooperação de todos de forma complementar, cada um com seu papel. O educando não é mais passivo: ele deve ser crítico e ativo para relacionar os conteúdos escolares com a sua realidade. A família deve acompanhar as atividades dos alunos, contribuindo com os saberes práticos realizados nas propriedades, cooperando assim com o processo educativo. O educador é responsável por organizar os conteúdos, articulá-los com as experiências e vivências cotidianas dos educandos e acompanhar a aprendizagens dos estudantes nos dois meios de formação. Ele deve apresentar uma postura de mediação pedagógica e não mais de transmissão dos conteúdos.

Buscando articular os conteúdos da escola com o cotidiano dos agricultores e trazendo um diálogo entre teoria e prática, a alternância coloca em relação diferentes

parceiros com identidades, cotidianos e percepções de mundo diferentes. Há necessidade, nesse processo, de uma interação escola-família muito maior que no ambiente tradicional de ensino: educadores, família e educandos tem um relacionamento extremamente essencial no processo educativo, e a qualidade dessa prática pedagógica depende da participação coletiva no processo de construção da alternância (SILVA, 2000).

A partir da década de 1945, as experiências das MFRs se expandiram para além dos territórios franceses e conquistaram espaço também na Europa, na África e na Oceania. Com o mesmo propósito de alternar tempos e espaços para a aprendizagem, porém sob o apoio do poder público municipal e não mais das Igrejas, em 1960 são criadas na Itália as Escolas Família Agrícola (EFAs). Essa dinâmica vinculada a uma instituição municipal contava com professores da rede pública que, por não estarem vinculados a essa construção pedagógica, não estavam inteirados com a proposta das MFRs e construíram sua própria dinâmica, que se diferenciava das experiências francesas (RIBEIRO, 2008).

Essas experiências em alternância tiveram início no Brasil no ano de 1969. Consideradas como uma “experiência pedagógica inovadora” (SILVA, 2000, p.3) no país, as primeiras escolas foram criadas no Espírito Santo, com a denominação Escola Família Agrícola (EFA). Posteriormente, em 1987, tiveram as experiências denominadas Casa Familiar Rural (CFR) em Santa Catarina (SILVA, 2000; RIBEIRO, 2008).

Tanto as EFAs quanto as CFRs assumem a Pedagogia da Alternância como uma possibilidade de garantir não apenas o acesso à educação dos povos do campo, mas a construção de uma escola que atenda às necessidades da agricultura familiar sem, contudo, exigir que para isso os educandos precisem sair do seu ambiente natural. Segundo Silva (2000), percebe-se nessas experiências de formação por alternância que há uma aproximação política, mas não pedagógica. Os sujeitos que participam dessa prática pedagógica na EFA veem a alternância como uma oposição ao modelo tradicional de ensino, onde a sucessão de tempos e espaços é vista como uma estratégia de escolarização, uma adequação da escola às condições de vida da população rural que precisa trabalhar e ajudar na renda familiar. Os articuladores dessa prática na CFR enfatizam a alternância como forma de qualificação técnica dos educandos, uma profissionalização mais qualificada para o desenvolvimento de uma agricultura familiar

mais modernizada que aumente a produtividade familiar através da tecnificação da propriedade. Nesse caso, o educador é visto como um técnico agropecuário (SILVA, 2000).

As experiências de formação por alternância das EFAs e das CFRs são as mais conhecidas hoje no Brasil, porém, com base em seus princípios foram surgindo outras experiências com adaptações para atender as características e necessidades locais. Atualmente no Brasil existem mais de 270 experiências que utilizam a formação por alternância como prática educativa (SILVA, 2015). Essas diferentes experiências se articulam em uma rede nacional denominada Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que tiveram início em 2005. Essas experiências se divergem de acordo com o sistema institucional onde é praticada e com a finalidade formativa dos sujeitos envolvidos. Porém, a fim de manter a originalidade e a identidade dessa Pedagogia, cada instituição “atende alguns traços fundamentais de uma identidade comum” (GIMONET, 2007, p. 14), que são os quatro pilares das CEFFAs: as finalidades, que são a formação integral do educando; o desenvolvimento do meio, em que é praticada a partir de um método pedagógico específico - a alternância de tempos e espaços formativos; e a associação de todos envolvidos nesse processo (família, educadores, escola e educandos).

Considerando que o ser humano não é isolado e vive em comunidade, é necessário que sua formação seja voltada para o desenvolvimento coletivo. Porém, o indivíduo é único e diferente dos demais, sendo necessário também promover a formação do sujeito como um todo. É necessário, por isso, levar em consideração não somente a dimensão coletiva, mas também a dimensão pessoal, afetiva, intelectual, profissional, física, ética e política (GIMONET, 2007). Gimonet afirma que se a comunidade não se desenvolve, o ser humano também não. Por isso a escolarização deve ser um processo que envolve a articulação dos saberes dos sujeitos com as complexidades do contexto social em que vivem, privilegiando assim o desenvolvimento individual e também o desenvolvimento local de forma sustentável.

Esse processo educacional depende de acompanhamento contínuo em todos os espaços formativos, havendo assim a necessidade da participação coletiva dos envolvidos de modo que se busque a cooperação de todos de forma complementar. Na alternância proposta pelos CEFFAs há uma vinculação efetiva do educando com as atividades, que não faz apenas o papel de observação, mas também de reflexão e

produção do conhecimento. Essa prática pedagógica oportuniza uma participação efetiva dos educandos, levando-os a refletirem como e porque as atividades estão sendo realizadas. Essa alternância de forma integrativa, que articula constantemente teoria e prática, vem sendo almejada nos diferentes movimentos educacionais no mundo, e para que isso seja possível é necessário ter claro quais os instrumentos pedagógicos utilizados pelo grupo participante da formação por alternância (QUEIROZ, 2004).

Atualmente, no Brasil, existe uma diversidade de experiências educativas e de políticas públicas que buscam afirmar as concepções e as práticas da educação e da escola do campo e que assim reconhecem a alternância como proposta pedagógica que valoriza a formação do educando a partir dos princípios da educação do campo (SILVA, 2015). Muitas dessas experiências são desvinculadas dos CEFFAs, e algumas, inclusive, não assumem o termo “pedagogia”, mas apenas “alternância”. Segundo Paulo Ricardo Cerioli (2005, apud RIBEIRO, 2008, p. 40), “[...] a pedagogia da alternância não é uma pedagogia: ela é apenas um detalhe da organização do curso e da escola”. Considerando que cada experiência adota um termo que condiz com as características e finalidades do grupo, adotamos nessa pesquisa o termo “formação por alternância”, ou como afirma Silva (2003), “alternâncias”, a fim de abranger as diversas experiências em vigor no Brasil já que estas devem ser consideradas a partir de seu grupo de pertença uma dinâmica, um regime, uma prática ou uma pedagogia. Alguns exemplos de experiências não vinculadas aos CEFFAs são os programas ProJovem Campo-Saberes da Terra, da SECADi/MEC; o Programa Residência Agrária, do PRONERA/MDA; e, mais recente, o Programa das Licenciaturas do Campo, dentre outras.

Reconhecendo a novidade da alternância como eixo formador de futuros educadores do campo no Ensino Superior e que essas práticas de formação por alternância ainda constituem processos em construção, que variam de acordo com a relação e os objetivos dos sujeitos que compartilham dessa prática pedagógica, podemos afirmar que são processos cujas suas marcas são oriundas dos sujeitos, articulações, propósitos e contextos de inserção. É nesse aspecto que se fazem necessários estudos que possibilitem uma melhor compreensão sobre os processos de construção das práticas de formação por alternância no Ensino Superior, principalmente no âmbito de um programa nacional expressivo como o Programa das Licenciaturas em Educação do Campo.

1.4 A Formação por Alternância no Ensino Superior

Segundo Arroyo (2007), uma das especificidades da matriz formadora para educadores e educadoras do campo é a compreensão da importância da articulação entre o território, a comunidade, o lugar de origem do sujeito e a formação social, identitária, cultural e política dos povos do campo. A partir dessa concepção de educação, os movimentos sociais vêm reivindicando políticas de formação de educadores que, ao longo da história, culminaram na criação cursos de magistério, cursos normais de nível médio e, em nível superior, os cursos de pedagogia da terra, os cursos de formação com o convênio do PRONERA (Licenciatura em História, Biologia, Matemática, Pedagogia dentre outros) e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo em âmbito nacional.

Trata-se de aceitar e pensar a formação de educadores concretos (não educadores “em tese”), esses que ali estão, em cada turma reconhecendo-os como sujeitos, pessoas e coletivos, que fazem parte de uma realidade específica, que são detentores de práticas, de conhecimentos, de valores, de concepções de campo, de educação. É preciso inverter a lógica escolar tradicional: exigir que a vida real esteja no curso, fazendo-o parte dessa vida, de modo que as pessoas entrem por inteiro e como sujeitos da produção coletiva do conhecimento e do seu próprio processo formativo (CALDART, 2011, p. 105).

A fim de atender essa especificidade de articular a formação social e política dos educandos com as comunidades e territórios de origem, os cursos de formação de educadores do campo precisam reformular seus currículos a adaptá-los a uma proposta pedagógica que dialogue com os saberes culturais, valorizando-os e permitindo uma formação crítica que favoreça a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento de políticas que melhore as condições de vida no campo. Nesse contexto, as instituições de Ensino Superior são responsabilizadas para atender à demanda de formação a partir da forte reivindicação e questionamentos dos sujeitos coletivos do campo (ARROYO, 2007). As organizações necessárias para atender esta especificidade desafiam as instituições de Ensino Superior e principalmente os docentes que participam desse processo formativo, já que estão acostumados com o modelo tradicional de formação proposto pelas instituições de Ensino Superior.

Como forma de garantir a articulação necessária entre a formação do educando com seu território como proposto na formação de educadores do campo, esses cursos

têm como eixo formador a alternância. Segundo Ferreira (2016), alternar tempos e espaços educativos no âmbito do Ensino Superior tem se constituído como um relevante desafio, na medida em que a produção de conhecimento deve articular uma diversidade de experiências de vida, que requer tanto das universidades e dos docentes, como das escolas do campo e dos educadores em formação, um trabalho coletivo que dialogue o conhecimento científico e os saberes da comunidade local. Sobre esse desafio de articular tempos e espaços de formação, Queiroz afirma que

A grande questão é como se organiza a alternância. Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração [...] (QUEIROZ, 2004, p. 92, grifos nossos).

Assim, se por um lado ocorreram avanços em relação ao acesso e formação de educadores(as) do campo em nível superior, por outro, há necessidade de se preocupar como vem sendo desenvolvidos esses cursos a fim de que estes não se descaracterizem da proposta político-pedagógica defendida pelos Movimentos Sociais do Campo e que se perpetue o protagonismo dos sujeitos no processo de formação (FERREIRA, 2016).

Ao utilizar a dinâmica de formação por alternância para superar a fragmentação do conhecimento, é necessário refletir sobre as possibilidades que contribuem para esse conhecimento integrado. Com o objetivo de problematizar o contexto social e possibilitar uma reflexão crítica acerca da realidade dos educandos e da escola do campo, as universidades, docentes e estudantes dos cursos de formação de educadores do campo apostam na interdisciplinaridade como processo pedagógico necessário e indispensável a formação.

Dentro da atual conjuntura acadêmica, quando os estudos de Costa (2012), Santos (2012), Silveira (2012), Barbosa (2012); Brito (2011) e Moura (2011) se referem à valorização dessa dinâmica do Ensino Superior, um ponto convergente entre os sujeitos da alternância (docentes e educandos) é o reconhecimento da importância de poder conciliar os tempos e espaços formativos. Todos concordam que se os cursos não tivessem essa organização dos tempos alternados, muitos não teriam condições de acessar a universidade sem abandonar seu lugar de origem.

Porém, não adianta apenas alternar tempos e espaço, é necessário refletir e articular esses saberes para que o conhecimento adquirido não seja fragmentado. Assim,

não há um currículo rígido e estruturado a ser seguido: a produção do conhecimento parte do contexto social que os educandos, a escola e/ou a universidade estão inseridos (QUEIROZ, 2004). Esse processo exige dos docentes universitários uma organização do trabalho pedagógico muito mais complexa, onde a reflexão do conhecimento científico deve estar articulada com a realidade social, que passa a ser o eixo condutor de todo o processo formativo. Segundo Queiroz, trata-se de uma tarefa complexa e desafiadora, que exige um acompanhamento coletivo.

O desafio pedagógico, para a alternância formativa, é fazer a partilha dos saberes, tanto da realidade do trabalho, quanto da escola, valorizando e aprofundando as diversas experiências. Para isso, exige-se que a equipe pedagógica, tendo clareza das suas diferentes funções, faça um acompanhamento coletivo e pessoal da pessoa em formação. Isso exigirá permanente diálogo, confronto e decisões comuns entre a equipe pedagógica e os outros parceiros na formação (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Esse acompanhamento coletivo dos educandos exige um trabalho de equipe constante. A organização do trabalho pedagógico de forma coletiva exige que as finalidades formativas a serem atingidas estejam bem claras para o grupo, que haja uma definição específica das funções de cada membro da equipe, além de constante acompanhamento, orientação e avaliação por todos que participam do processo (ANTUNES-ROCHA, 2015). Portanto, o trabalho coletivo também se apresenta como um grande desafio para se desenvolver a formação por alternância no Ensino Superior.

Os trabalhos de Moura (2011), Brito (2011) e Costa (2012) evidenciaram a dificuldade da organização do trabalho pedagógico de forma coletiva em alguns cursos superiores de formação de educadores do campo. Esses estudos evidenciaram que a falta desse trabalho coletivo, de reuniões pedagógicas com mais frequência, dificultaram a articulação dos tempos formativos e, principalmente, o desenvolvimento da interdisciplinaridade, o que fez com que esses cursos passassem a ter um caráter disciplinar. A falta de conhecimento dos princípios da Educação do Campo e das propostas pedagógicas dos movimentos sociais do campo fez com que os docentes compreendessem o Tempo Escola como um período de acumulação da teoria, enquanto que compreenderam o Tempo Comunidade o momento para aplicação dessa teoria, havendo separação entre teoria e prática. Assim, há uma falta de acompanhamento do Tempo Comunidade pelos docentes, sendo as atividades desenvolvidas nesse tempo

vistas apenas como uma forma de treinar a teoria (MOURA, 2011; BRITO, 2011; COSTA, 2012).

Da mesma forma, Santos (2012) e Silveira (2012) identificaram que, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente, onde já havia grupos de estudos e debates consolidados antes da implantação dos cursos, as experiências foram bastante significativas e condizentes com os princípios da Educação do Campo e da formação por alternância. Esses estudos evidenciaram ainda que as reuniões, grupos de estudo, o trabalho formativo coletivo e o planejamento do trabalho pedagógico em grupo, se mostraram como importantes ferramentas na articulação dos fundamentos da Educação do Campo e na construção do curso a partir das necessidades dos sujeitos do campo.

De maneira geral, os estudos sobre os cursos de formação de educadores do campo são unânimes em destacar a importância do trabalho coletivo envolvendo a participação dos educandos e dos docentes no processo de desenvolvimento da alternância, com destaque para a responsabilidade dos docentes de efetivarem as transformações necessárias das práticas pedagógicas, sejam nos cursos ou nas instituições (MOURA, 2011; BRITO, 2011; COSTA, 2012; SANTOS, 2012; SILVEIRA, 2012). Isso porque são esses docentes os responsáveis pela mediação e elaboração das propostas iniciais e das atividades desenvolvidas no Tempo Escola, além de responsáveis também pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas nas comunidades/territórios. Nesse contexto, Barbosa (2012) destaca que, assim como no caso dos estudantes, a seleção dos docentes deve considerar o perfil adequado às especificidades dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entre elas: dedicação, facilidade de trabalho em equipe, compreensão sobre os processos de construção coletiva do conhecimento, competência, compromisso com a educação do campo, entre outros.

Ao propor às universidades um método específico na formação de educadores, a fim de romper com a estrutura convencional de ensino, a alternância contribuiu também para resignificar o papel do docente universitário (SANTOS, 2012). Nesse contexto de reflexão e ação na perspectiva de transformação social, o docente está presente em todos os momentos e processos da formação por alternância. Seja na organização dos instrumentos pedagógicos, nas atividades do Tempo Escola e do Tempo Comunidade e

no processo de reflexão das contradições nas quais os educandos e suas comunidades vivem, o docente deixa de ser um instrutor que somente ensina e passa a ser o sujeito que também aprende nesse processo.

O professor da alternância no Ensino Superior é aquele que se preocupa com a formação de conceitos necessários ao exercício da profissão, mas também com a formação da pessoa, do cidadão, do cientista/pesquisador, enfim, com a construção da identidade do povo camponês. Preocupa-se com o currículo que faz e refaz cotidianamente, pois, de acordo com essa pedagogia, nada é cristalizado, nada é estático, tudo está se fazendo, todo o processo está se dando, constituindo-se continuamente. Nisso consiste a ideia de complexidade da alternância (SANTOS, 2012, p.83).

Esse processo requer do docente universitário permanente estudo e formação sobre a constante transformação da vida e realidade do campo. Para acompanhar esse dinâmico processo de conhecimento é necessária a construção de instrumentos pedagógicos e metodológicos que contribuem para a reflexão da realidade e especificidade da comunidade e da compreensão de mundo. Assim, o docente orientado pela prática de formação por alternância deve ser capaz de criar possibilidades para articular teoria e prática em todos os espaços formativos (SANTOS, 2012).

Nesse contexto, podemos afirmar que, para pensar e fazer um curso diferente dos tradicionais na modalidade de Ensino Superior é imprescindível a participação e a colaboração de todos os envolvidos, mas principalmente dos docentes, já que é a partir deles que se efetivam as transformações das práticas pedagógicas na instituição. Segundo Costa (2012), assim como há seleção dos estudantes para os cursos, é necessário também selecionar docentes a partir de um perfil adequado à especificidade da Licenciatura em Educação do Campo. Docentes cientes que o curso exige uma dedicação, crítica constante e autoavaliação no processo de criação de novas propostas de construção do conhecimento. Com base nos estudos analisados (MOURA, 2011; BRITO, 2011; COSTA, 2012; SANTOS, 2012; SILVEIRA, 2012), podemos inferir que a construção das Licenciaturas em Educação do Campo é um processo contínuo que precisa do trabalho coletivo o tempo todo para não haver retrocessos quando deparar com as burocracias tradicionais da instituição.

Assim, considerando que essas habilidades e conhecimentos não são necessariamente adquiridos em cursos tradicionais de formação de professores, podendo, entretanto, serem construídos ao longo da vida dos docentes por experiências

não formais, é que no presente trabalho buscaremos identificar as contribuições das experiências anteriores vivenciadas pelos docentes da LICENA na construção do curso, especificamente buscando compreender a articulação entre essas vivências, as representações sociais e a dinâmica de formação por alternância implementadas no curso.

1.5 A Teoria das Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais surgiu no campo da Psicologia Social, nos anos setenta, designando um fenômeno e um conceito difundido pelo francês Serge Moscovici², após realizar um estudo sobre a representação social da psicanálise (MAZZOTTI, 1994). Como uma forma de contrapor o paradigma psicológico dominante no final dos anos de 1950, que desconsiderava a subjetividade humana, a teoria de Moscovici teve grande repercussão ao enfatizar a importância de se considerar além do objeto em si: considerar também a relação que o sujeito estabelece com o objeto e o mundo. Assim, tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais devem ser considerados para explicar a contribuição dos indivíduos na construção das realidades sociais (SÁ, 1993).

Partindo da ideia de que existem diferentes formas de compreensão do mundo, de conhecimento da realidade e de comunicação entre os diferentes grupos sociais, Moscovici (1978) afirma a existência de duas classes distintas de universos de pensamento: o universo reificado e o universo consensual. O universo reificado corresponde ao mundo das ciências, do pensamento erudito, metodológico, cujos especialistas do conhecimento são autorizados a divulgar e estabelecer teorias sobre um dado objeto de estudo. No universo consensual, o conhecimento surge das interações sociais, onde os indivíduos elaboram as teorias do senso comum a partir de uma lógica natural, nas quais são produzidas as representações sociais (SÁ, 1993).

Foi destacando a importância das teorias do senso comum para a compreensão do mundo que os estudos de Moscovici representaram um avanço para a psicologia social. Isso porque as representações sociais constituem a interpretação que o sujeito

² Serge Moscovici (1928 -2014) foi um psicólogo social nascido na Romênia e radicado na França. Foi um dos fundadores do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale* (Laboratório Europeu da Psicologia Social), em 1975, em Paris (SILVA, 2010).

constrói sobre a realidade que o rodeia e, entre outras funções, orienta seus comportamentos e práticas sociais (MAZZOTTI, 1994).

Apesar de Moscovici não ter apresentado uma definição estrita das representações sociais em seu trabalho inaugural, Jodelet (2001), sua principal colaboradora, foi quem realizou essa tarefa, apresentando a seguinte definição: as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.36).

Os sujeitos constroem as representações sociais a partir da necessidade de compreender uma nova situação ou um objeto novo. Ou seja, pela necessidade de transformar algo estranho, não familiar, em algo familiar. Segundo Sá (1993), a presença do novo, do desconhecido, causa uma estranheza por parte do sujeito que, por sua vez, precisa operar um processo de assimilação de maneira que o estranho se torne familiar.

Uma realidade social, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou o não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real (SÁ, 1993, p. 37).

Nessa dinâmica de transformar o estranho em familiar dois processos orientam a construção das Representações Sociais: objetivação e ancoragem. A objetivação é o processo pelo qual o indivíduo busca transformar o conceito abstrato em uma imagem, em algo concreto para que esse conceito tome uma dimensão real. Já a ancoragem é o processo de reconhecimento do objeto a partir de conhecimentos pré-existentes, no qual o indivíduo procura reproduzir, ancorar o estranho em algo familiar, já conhecido para ele (SÁ, 1993).

Chamon (2006) afirma que a referência do processo de ancoragem é o enraizamento social das representações sociais. Sua função é integrar o objeto ou fenômeno representado através de um processo cognitivo a partir de um sistema de pensamento preexistente cujos significados já estão presentes em uma rede significativa do sujeito.

Por isso o autor afirma que os processos de objetivação e ancoragem são complementares. Enquanto a objetivação busca criar um significado simbólico para os

fenômenos, a ancoragem refere-se à transformação dessas verdades a partir de significados já incorporados pelo sujeito em outros contextos. Segundo Peixoto, Fonseca e Oliveira “Moscovici e Chamon concebem a ancoragem como um sistema de Categorização em que as categorias são socialmente estabelecidas” (PEIXOTO, FONSECA e OLIVEIRA, 2013, p.9).

A ancoragem tem sido um conceito central nos estudos das representações sociais. Segundo Jodelet (1989), a ancoragem serve para instrumentalizar e agregar valor funcional ao saber. Ao naturalizar esse saber os sujeitos agem sobre o mundo com mais clareza e nitidez das realidades que o cercam. Assim, a compreensão da representação social dos sujeitos se apresenta como referência para compreender a realidade.

A representação social relaciona o objeto ou o fenômeno a um sistema simbólico ao qual confere significações, ou seja, interpreta-o a partir do contexto, da construção e expressão própria do sujeito. Assim, os estudos das representações sociais integram na análise desses processos de simbolização e interpretações o pertencimento social e cultural dos sujeitos (JODELET, 1989).

Como um fenômeno cognitivo, as representações sociais “associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados” (JODELET, 1989, p.5). Por essa especificidade baseada no caráter social, os estudos das representações sociais contribuem para a aproximação “mental individual e coletiva” dos sujeitos integrantes da pesquisa, possibilitando compreender como as pessoas apropriam e elaboram psicologicamente e socialmente a realidade ao seu redor.

Na perspectiva de compreender os significados dos processos e das práticas educativas, as representações sociais vêm sendo muito utilizadas em pesquisas na área da educação, contribuindo para compreensão de fenômenos diversos, como o fracasso escolar, as relações educativas, as condutas e práticas no cotidiano escolar, entre outros fenômenos atuais em âmbito educacional (MAZZOTTI,1994).

É nesse contexto, de reconhecimento do potencial das representações como orientadoras de práticas e das interações sociais, que recorreremos em nossa pesquisa à Teoria das Representações Sociais como referencial teórico e metodológico para a compreensão da dinâmica de formação por alternância em construção na LICENA.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Por apresentar caráter exploratório e descritivo, a pesquisa qualitativa se mostrou como a opção mais adequada para caracterizar a proposta e o desenvolvimento da formação por alternância na LICENA, a partir das representações sociais dos docentes do curso. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador é instrumento-chave na investigação e na indução de hipóteses. O pesquisador busca entender de forma indutiva os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes e das análises e interpretações dos fenômenos, seguindo os critérios pertinentes à investigação que vão se desenvolvendo ao longo das análises.

O significado que as pessoas conferem à realidade e à vida é uma questão fundamental na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). Assim como afirma Jodelet (1989), compartilhamos o mundo com outras pessoas e com elas interagimos para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. As representações sociais servem como um guia para nomear e definir diferentes fenômenos do nosso cotidiano, o que interfere na maneira como os interpretamos e conseqüentemente na forma que tomamos uma posição a respeito desse fenômeno. Por esse motivo que a autora afirma que as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana e para uma análise qualitativa. Nesse aspecto, caracterizar a proposta e o desenvolvimento da formação por alternância na LICENA, a partir das representações sociais dos docentes, significa analisar os significados e lógicas utilizadas por eles para compreender essa prática pedagógica, como ocorre a dinâmica de formação no curso e assim colocá-las em prática.

Orientadas por Triviños (1987), entendemos que não é possível estudar e compreender um fenômeno social de forma isolada, sem considerar os fatores históricos, culturais e sociais que permeiam o fenômeno e os sujeitos pesquisados. Assim, já tendo delineado os objetivos e sujeitos da pesquisa, na busca de ampliar as possibilidades das análises do estudo, utilizaremos como procedimento central a Técnica de Triangulação de Dados (TRIVIÑOS, 1987), que indica três dimensões de coleta e análise dos dados:

- Processos e produtos centrados nos docentes: foram utilizados os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas - a fim de identificar e analisar as

experiências anteriores dos docentes e suas representações sociais sobre a alternância; e a fase exploratória - a fim de descrever a dinâmica de formação por alternância do curso.

- Elementos produzidos pelo meio: foram utilizados os dados extraídos das fontes documentais, a fim de compreender o processo de implantação e descrever a proposta de formação por alternância da LICENA; e dos currículos dos docentes - a fim de caracterizar suas experiências socioprofissionais anteriores.
- Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica, cultural e políticos: foram extraídas de produções acadêmicas e análises teóricas sobre a educação do campo as experiências de formação por alternância e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de identificar e compreender as dinâmicas de alternância existentes em nossa sociedade, especialmente a sua utilização no Ensino Superior.

Assim, a triangulação dos dados envolveu um conjunto de procedimentos técnicos tanto para a coleta, quanto para análise dos dados, como a fase exploratória, a pesquisa documental e bibliográfica e a entrevista.

2.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Iniciamos o trabalho de campo com uma fase exploratória a fim de realizar os primeiros contatos com o coordenador do curso, com o grupo de docentes e, posteriormente com os educandos nas atividades que estavam sendo desenvolvidas. Objetivamos, com isto, compreender a dinâmica de formação por alternância em desenvolvimento no curso, aproximar do grupo de docentes e compreender os possíveis indícios sobre os princípios, instrumentos e dinâmicas de alternância utilizadas no curso.

Em termos operacionais, foram acompanhadas no período de março a dezembro de 2015 as atividades do Tempo Escola com visitas de campo, dinâmicas de grupo, apresentações culturais, dentre outras, além das reuniões pedagógicas de planejamento dessa etapa da formação. É importante destacar que o acompanhamento das reuniões e do Tempo Escola somente ocorreu após a pesquisadora apresentar a proposta de pesquisa aos docentes da LICENA, obtendo não apenas a autorização da coordenação do curso, mas também uma melhor definição sobre os espaços e atividades que eles

consideram mais importantes para caracterização da dinâmica de formação por alternância no curso.

Paralelamente à fase exploratória, realizamos a pesquisa documental e bibliográfica. O uso de documentos nas pesquisas qualitativas tende a ser valorizado pelo fato de possibilitar ao pesquisador ampliar a compreensão sobre seu objeto de estudo, com sua contextualização histórica e sociocultural (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Nesse aspecto, a análise das fontes documentais do LICENA contribuiu para a compreensão do processo de implementação do curso, assim como de sua proposta pedagógica.

Tanto na pesquisa documental, quanto na bibliográfica, as fontes analisadas podem ser escritas ou não. O critério se baseia no fato de elas apresentarem em seus conteúdos informações indicações e esclarecimentos sobre a questão proposta para investigação e análise (FIGUEIREDO, 2007). A despeito desse aspecto comum, as duas formas de pesquisa se diferenciam em relação ao tipo de fonte utilizada: enquanto a pesquisa documental é baseada em documentos de fontes primárias, originais, elaboradas especificamente para um fim; a pesquisa bibliográfica é baseada em fontes secundárias, derivados de obras originais. Assim, em nossa pesquisa, foram priorizadas como fontes primárias o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, editais de seleção dos docentes, documentos do MEC referentes ao PRONACAMPO e PROCAMPO, PPP do curso e editais de seleção dos educandos; enquanto as fontes secundárias são oriundas de monografias, teses e dissertações sobre a educação do campo, formação por alternância, Licenciaturas em Educação do Campo, vídeos, artigos e outras publicações sobre o curso da UFV. É importante ressaltarmos que a todo o momento esse material da pesquisa documental foi consultado a fim de sanarmos dúvidas e compararmos a prática que estava ocorrendo no curso.

A pesquisa documental também foi utilizada para caracterização do grupo de docentes da LICENA, a partir da análise dos seus Currículos Lattes. Como alguns currículos não estavam atualizados, os próprios docentes sugeriram que fossem analisados os currículos apresentados por eles no ato do concurso, documento disponibilizado pelos mesmos. Buscamos, com esse procedimento, identificar as experiências socioprofissionais dos docentes anteriores à atuação no curso. A análise desses dados orientou a seleção da amostra para a realização das entrevistas, visando

compreender a relação entre as experiências anteriores desses sujeitos e suas representações sobre a formação por alternância.

Dos 13 docentes da LICENA³ que integravam o curso no período de realização do trabalho de campo, 9 foram selecionados para compor a amostra de entrevistados. Nessa definição, o critério utilizado foi a atuação do docente desde o primeiro ano do curso na UFV. No entanto, como uma docente se encontrava, no período, em licença maternidade, o número de entrevistados foi de 8 docentes. Na apresentação das informações obtidas com as entrevistas dos docentes, os nomes utilizados são fictícios e foram sugeridos pelos próprios entrevistados.

Assim, para obtenção dos dados sobre as experiências vividas pelos docentes da LICENA, a utilização dos procedimentos técnicos da entrevista contribuiu para relacionar e aprofundar os aspectos identificados na análise dos currículos dos educadores. As entrevistas foram utilizadas também para identificação e análise das representações sociais construídas pelos educadores da LICENA sobre a alternância. A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato dela apresentar “maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”, além de oferecer “maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos, etc.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.199).

As questões orientadoras da entrevista foram organizadas para abranger três grandes temas que sustentam os propósitos da pesquisa: as experiências dos docentes anteriores à atuação na LICENA; a compreensão da noção de alternância e suas contribuições no processo de formação; e o processo de construção da alternância no curso.

As questões foram formuladas e organizadas a fim de atenderem aos respectivos objetivos:

- Experiências dos docentes: com o objetivo de identificar as experiências anteriores à atuação na LICENA que contribuíram para atuação dos docentes no curso, os entrevistados foram questionados quanto às experiências mais

³ É importante ressaltar que no momento inicial dessa pesquisa o curso contava com a atuação de 13 docentes. A partir de 2016 o curso conta com 15 docentes em exercício.

marcantes em suas trajetórias como estudantes, trajetória profissional e experiência com alguma prática de alternância;

- A compreensão da alternância: com o objetivo de analisar as representações sociais construídas por esses docentes sobre a alternância, os entrevistados foram questionados quanto ao conceito de alternância e as contribuições dessa prática pedagógica para a formação do educador do campo.
- O processo de construção da alternância no curso: para alcançar o objetivo de caracterizar a alternância que vem sendo construída na LICENA, buscamos com esse tema uma síntese das mudanças que ocorreram desde a implantação da alternância no curso, compreender a alternância desenvolvida hoje e os principais desafios.

Como foram privilegiadas as experiências vivenciadas pelos entrevistados - relatos pessoais e individuais que somente podem ser expressos por quem vive - , não se utilizou nessa investigação o critério de veracidade das informações prestadas. Pelos princípios e delineamento da nossa pesquisa, cujo propósito é compreender as experiências vivenciadas pelos docentes como contexto de ancoragem das representações sociais construídas sobre a formação por alternância na LICENA, não se torna necessário uma comprovação da veracidade dessas informações. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são interpretações construídas pelos sujeitos sobre a realidade que os rodeia e que orientam suas condutas e suas práticas sociais. Assim, não nos interessa compreender as experiências relatadas como uma verdade absoluta, e sim, interessa-nos a forma como essas experiências foram anteriormente vivenciadas, apreendidas e interpretadas pelos sujeitos e, na atualidade, de que maneira sustentam os significados e as lógicas que orientam suas práticas de alternância na LICENA.

Após a definição da amostra, e anterior à realização das entrevistas, houve um momento de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos docentes, possibilitando aos entrevistados, a qualquer momento, desistirem de sua participação na pesquisa. As entrevistas foram realizadas no período de setembro e outubro de 2016, com os horários e lugares marcados pelos próprios entrevistados. Todas as entrevistas ocorreram no Departamento de Educação, nas salas dos respectivos docentes e duraram, em média, 60 minutos cada uma. Os áudios foram gravados e posteriormente transcritos.

2.2 Procedimento para Análise dos Dados

Para análise dos dados oriundos das fontes documentais e das entrevistas foi utilizado o Método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Esse método visa a sistematização dos conteúdos dos dados coletados, possibilitando descobrir significações através da classificação e categorização (BARDIN, 1977). Em seu processo operacional, a Análise de Conteúdo envolveu as seguintes etapas: codificação da mensagem; categorização; relação sistêmica; inferências.

- A **codificação das mensagens** é o processo de separação das unidades de contexto - parte mais ampla dos conteúdos analisados, priorizando os pontos centrais do discurso pertinentes à pesquisa e que possibilitaram a análise. Essa primeira etapa consistiu na leitura exaustiva das entrevistas e foi feito o recorte de acordo com os seguintes temas: experiência dos docentes; Representações Sociais sobre a formação por alternância; o desenvolvimento da alternância na LICENA; e os desafios a serem superados. Em seguida, foram extraídos os resumos dos discursos que apresentavam os pontos centrais para análise.
- A **categorização** é processo que utilizamos para classificar e reagrupar as unidades de contexto de acordo com a proximidade contextual. As categorias foram definidas *a posteriori*, seguindo os principais requisitos propostos por Bardin (1977) para sua criação foram: a exclusão mútua, na qual “cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 1977, p. 120); a homogeneidade, na qual a organização das categorias deve seguir um mesmo tipo de organização, garantindo a exclusão mútua; ser pertinente ao material de análise e, conseqüentemente, a pesquisa; a objetividade e a fidelidade na qual “o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria” (BARDIN, 1977, p. 120); e por fim, a produtividade, na qual uma categoria produtiva é aquela que possibilita apresentar resultados férteis para fazer as inferências, apresentar hipóteses e dados confiáveis para a pesquisa.
- Na etapa da **relação sistêmica** relacionamos os registros do conjunto das entrevistas e das fontes documentais às categorias pertinentes e analisamos o que elas têm em comum, em que aspectos se relacionam e quais mensagens foram

mais recorrentes e que possibilitaram caracterizar as representações sociais dos docentes da LICENA sobre a formação por alternância.

- A última etapa, finalidade maior do Método de Análise de Conteúdo, é fazer inferências. A **inferência** é a parte intermediária da descrição à interpretação dos dados, é a comparação dos dados com os pressupostos de diferentes abordagens teóricas. A inferência contribuiu com a triangulação dos dados, possibilitando compreender e relacionar as representações sociais, as experiências vividas e os contornos da formação por alternância desenvolvida no curso.

CAPÍTULO 3

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV

Nesse capítulo, estruturado em duas seções, nossos objetivos são apresentar o Projeto Político Pedagógico da LICENA e caracterizar o corpo docente do curso, a partir da análise de suas trajetórias socioprofissionais e dos relatos das vivências que contribuíram para atuação na LICENA.

3.1 O Projeto Político Pedagógico da LICENA

A discussão apresentada nessa seção é resultado da análise documental do PPP da LICENA⁴ e do acompanhamento das atividades do curso no período da fase exploratória, a fim de compreender o processo de implementação, a proposta pedagógica e a dinâmica de formação por alternância do curso.

O PPP tem por objetivo propor estratégias de organização do trabalho pedagógico através de discussões fundamentadas no contexto de inserção do curso. Estas estratégias orientam a organização do processo formativo definindo princípios organizadores da matriz curricular, da estrutura e do conteúdo a serem desenvolvidos durante os oito semestres regulares do curso.

A UFV tem um notório compromisso com a formação docente. São 18 cursos de licenciatura distribuídos em três campus, além de programas e projetos voltados para a valorização e incentivo a essa formação, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e o Observatório de Educação do Campo (OBEDUC). Além disso, através de sua política extensionista, vem ampliando suas atividades com os povos do campo a partir de uma diversidade de ações dialogais e participativas de projetos e programas que articulam os saberes populares e o saber acadêmico no processo formativo. Como exemplo dessa iniciativa, temos o Programa TEIA/UFV⁵, que é um programa de extensão universitária que une vários projetos de extensão na área da

⁴ A referência utilizada para análise é o PPP da LICENA de 2013 disponível em <http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/ped/www/wp-content/uploads/2011/05/PPP-12.pdf> Acesso dia 18/01/2017

⁵ Para maiores informações sobre o Programa TEIA/UFV acesse <http://www.ufv.br/teia/>

Agroecologia, Saúde, Tecnologias Sociais, Economia Popular Solidária, Educação e Comunicação Populares, Gestão e Sistematização, com intensa participação popular (PPP/LICENA/UFV/2013).

Com o apoio de agricultores familiares na Zona da Mata Mineira e de Organizações Sociais, como o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA-ZM), Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações e Cooperativas de Agricultores Familiares, Movimentos Sociais do Campo e Escolas Famílias Agrícolas, desde 1980 tem se consolidado na UFV um conjunto de programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a Agroecologia, visando o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar camponesa em nossa sociedade (PPP/LICENA/UFV/2013). Segundo Gubur e Toná (2012), a Agroecologia é baseada nos conhecimentos dos povos do campo sobre técnicas e saberes “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 apud GUBUR e TONÁ, 2012, p.59).

Com o compromisso de avançar com os projetos educacionais de formação docente, bem como fortalecer a Agroecologia e o desenvolvimento rural sustentável a partir de uma educação contextualizada, a UFV apresentou o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo para o processo seletivo do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012, visando atender à necessidade de formação superior de professores para uma atuação mais qualificada na Educação do Campo. Nesse contexto, teve início no primeiro semestre de 2014, a primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV (LICENA) em caráter permanente.

A LICENA tem como objetivo formar educadores habilitados em Ciências da Natureza para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo, além de gestar processos educativos e propor estratégias pedagógicas que possibilitem a formação de sujeitos autônomos e criativos (PPP/LICENA/UFV/2013). A habilitação em Ciências da Natureza possibilita os licenciados atuarem nas escolas do campo nas áreas de Ciências, Biologia, Química e Física a partir de uma formação transdisciplinar e integradora dos conhecimentos acadêmicos com as experiências populares. Assim, pretende atender à demanda de profissionais da educação para atuarem de acordo com as necessidades de sua

comunidade, interligando as ciências da natureza com as ciências humanas e sociais, enfatizando a agroecologia e a importância desta para o campo e para as cidades.

A formação de educadores por áreas do conhecimento proposta pelas Licenciaturas em Educação do Campo tem como objetivo, além de ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica do campo, contribuir com uma formação que possibilite uma compreensão total do contexto social no qual os educandos estão inseridos, dos sujeitos e dos processos sociais que estão envolvidos e assim proporcionar mudanças na lógica de compreensão e utilização dos conhecimentos adquiridos (MOLINA, 2015). Nesse contexto, a finalidade da habilitação em Ciências da Natureza proposta pela LICENA é superar a formação disciplinar e fragmentada para professores da educação básica (necessidade esta já apontada pelo Parecer 2/2015 CNE/CP do Conselho Nacional de Educação, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁶) a partir de ações formativas que possibilitem pensar a educação para além do espaço escolar, contextualizando com aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais dos educandos a fim de compreender a diversidade e especificidade dos povos do campo. Assim, pretende-se desenvolver uma estrutura curricular que contemple a docência multidisciplinar e que articule as Ciências da Natureza, a Licenciatura do Campo e a Agroecologia, fazendo dessa experiência um instrumento importante na construção de outro projeto de campo e de sociedade, potencializando os saberes populares a partir do diálogo com o saber acadêmico (PPP/LICENA/UFV/2013).

O curso é destinado aos diferentes sujeitos do campo, como professores das escolas do campo que não possuem formação superior, filhos de trabalhadores rurais ou agricultores, educadores populares, assessores de movimentos e organizações do campo, quilombolas, monitores de Escolas Famílias Agrícolas e atingidos por barragem. Pretende-se formar educadores capazes de gerir processos educativos dentro ou fora do ambiente escolar, a partir de estratégias pedagógicas que conduzam a formação de educandos críticos, autônomos, participativos e criativos. Intenciona-se formar educadores capazes de construir e implementar projetos políticos pedagógicos na área das Ciências da Natureza, preferencialmente na lógica da Pedagogia da Alternância, que atendam à especificidade e à diversidade do campo principalmente da comunidade que

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso dia 18/01/2017

vivem, utilizando a concepção agroecológica e os saberes populares para a construção dos conhecimentos acadêmicos através de uma formação transdisciplinar (PPP/LICENA/UFV/2013).

Atualmente, a LICENA se encontra com três turmas em processo de formação, em cuja terceira turma foram iniciadas as suas atividades no primeiro semestre de 2016. A seleção dos licenciandos ocorreu de duas formas diferentes, de acordo com os editais dos processos seletivos⁷: o primeiro processo seletivo para a turma que ingressou em 2014 ocorreu através da aplicação de prova de múltipla escolha elaborada exclusivamente para essa seleção; o segundo e o terceiro processo seletivo, 2015 e 2016 respectivamente, ocorreram a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos candidatos inscritos no curso e posteriormente do edital específico da LICENA. Foram disponibilizadas 120 vagas para turma.

Segundo Molina (2015), o ingresso desses estudantes nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo através do Enem está sendo um desafio enfrentado por várias universidades. O objetivo maior dessas licenciaturas é ampliar o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior, ao estabelecer o ingresso por vestibular universal impossibilita a seleção específica de sujeitos do campo e abre possibilidades dessas vagas serem ocupadas por qualquer pessoa sem critério específico de seleção.

Pensando nesse desafio, nas seleções dos estudantes das turmas de 2015 e 2016 da LICENA, após uma classificação pelas notas obtidas no ENEM, os candidatos passaram por outra seleção cujo critério foi de atuação no meio rural. Assim, por ordem de prioridade, foram selecionados os candidatos que, em primeiro lugar, atuavam como docentes ou já atuaram em escolas do campo; em segundo, educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo; em terceiro, sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; em quarto, egressos de escolas do campo; em seguida, trabalhadores do campo; posteriormente, índios e quilombolas; e, como última prioridade, os candidatos com outros ou nenhum vínculo com o meio rural, caracterizados como demanda social.

⁷ Edital de seleção dos estudantes da LICENA 2014 disponível em: <http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/edital-educacao-do-campo-2014.pdf> acesso dia 18/01/2017.

Edital de seleção dos estudantes da LICENA 2015 disponível em: <http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/edital-educacao-do-campo-2015.pdf> acesso dia 18/01/2017.

Edital de seleção dos estudantes da LICENA 2016 disponível em: http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/Edital-da-LICENA_2016ULTIMO.pdf acesso dia 18/01/2017.

Como exigido no Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, o curso ocorre em regime de alternância. De acordo com as orientações do PPP, essa alternância ocorre com as cargas horárias divididas entre os Tempos Escola, realizados nas dependências da universidade com as datas previamente agendadas de acordo com o calendário da instituição, e entre os Tempos Comunidade, onde os licenciandos desenvolvem as atividades previstas no curso em sua comunidade. Mas a alternância proposta no PPP não é somente alternar tempos e espaços formativos: propõe desenvolver um processo de formação baseado na interação entre esses dois tempos formativos em todos os níveis do campo educativo. Essa alternância integrativa (SILVA, 2000) possibilita o educando a refletir suas ações formativas com os conteúdos nos dois tempos e espaços da formação. Busca-se nesse processo uma prática de alternância que promova um processo formativo significativo para os educandos, para os docentes e para o desenvolvimento da realidade do campo (PPP/LICENA/UFV/2013).

Para essa interação e acompanhamento da formação por alternância, o PPP do curso propõe a utilização dos seguintes instrumentos: Projetos de Estudo, Colocação em Comum/Círculos de Cultura, Caderno da Realidade, Viagens e visitas de estudo, Intervenções externas, Atividades de retorno e experiências, Projeto profissional e Serão.

Os Projetos de Estudo são atividades que potencializam as discussões dos conteúdos com os eixos norteadores que articulam a experiência e observação reflexiva do educando. Após a realização das atividades do Plano de Estudos, os resultados são discutidos com os demais educandos na Colocação em Comum/Círculos de Cultura. Nesse processo, os docentes incentivam o debate, problematizam o tema e propõem os pontos de aprofundamento durante o período de estudos. No caderno da realidade, o educando registra as reflexões que emergiram nos estudos do Plano de Estudo e da colocação em comum, relacionando as informações e experiências vivenciadas no tempo escola e no tempo comunidade. As viagens e visitas de estudo possibilitam conhecer realidade e ambientes diferentes daqueles que os educandos vivem, oportunizando conhecer novas realidades e técnicas educativas (PPP/LICENA/UFV/2013).

Outra forma de conhecer novas experiências e técnicas são as intervenções externas que, como proposto pelo PPP, consiste em palestras, cursos e seminários que complementam os temas discutidos no curso. As Atividades de Retorno e Experiências

contribuem com a conclusão de um tema do Plano de Estudo, onde os educandos sob a orientação de um docente, planejam formas de dar o retorno da pesquisa para o meio onde ela foi realizada. O Projeto profissional busca a inserção do educando no ambiente de trabalho e na sua atuação como professor diante da realidade de sua comunidade. E por fim, o Serão que são as atividades culturais, artísticas, científicas, políticas e acadêmicas realizadas à noite e que complementam a matriz curricular (PPP/LICENA/UFV/2013).

Concebido como um espaço de formação múltipla, o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV é uma inovação em cursos superiores na instituição no que diz respeito aos tempos e espaços formativos. A fase exploratória possibilitou presenciarmos atividades dentro das salas de aula e em diferentes espaços pedagógicos de interação, como museus, espaços abertos como parques e gramados⁸, instalações pedagógicas, visitas de campo e a construção coletiva e participativa do conhecimento. Percebemos que a superação dos espaços e tempos tradicionais do ensino é um desafio para a instituição, docentes, educandos e demais envolvidos no processo já que exige planejamento de metodologias e estratégias que propiciem a construção do conhecimento diferentes das tradicionais formas de ensino o que exigem espaços que possibilitem essas metodologias. Esse é um desafio para a instituição no sentido de disponibilização de espaços para o atendimento de um grupo muito grande de estudantes e da disponibilização de salas com carteiras e cadeiras móveis para facilitar as atividades em grupo; para os docentes esse é um desafio pela responsabilidade de articular e planejar essas propostas pedagógicas e, ao mesmo tempo, pensar em espaços estratégicos que possam reunir esse grande número de estudantes; e para os educandos o desafio maior era compreender e colaborar com essa dinâmica de alternância que vem sendo construída no curso, já que muitos deles vieram de dinâmica tradicional de escolarização. Os que vieram de uma formação por alternância percebiam que essa dinâmica era diferente da que havia experienciado.

A partir da observação das atividades da LICENA percebemos que, na prática, a construção da alternância no curso apresenta algumas diferenças quando comparada com a proposta do PPP, principalmente nos instrumentos da alternância, que vêm mudando ao longo do trabalho pedagógico e na dinâmica de execução dos tempos e

⁸ Os espaços abertos e maiores como os gramados do Itaú, atrás do barzinho DCE, Recanto das Cigarras foram utilizados pelos docentes como espaços para realização de dinâmicas, místicas, Serões e foram batizados por eles como Gramado-Escola.

espaços formativos. Nessa perspectiva, muitas possibilidades, questionamentos e desafios são vivenciados pelos docentes da LICENA. A equipe pedagógica realiza reuniões semanais e encontros de planejamento a fim de discutir, organizar e aprofundar sobre as diferentes estratégias de ensino, dificuldades, conteúdos, disciplinas e atividades que podem ajudar no aprofundamento das questões levantadas durante as aulas. Esses desafios são enfrentados pelos docentes na busca da interdisciplinaridade e do trabalho conjunto integrado, como proposto pela alternância.

Assim, compreendemos que a LICENA ainda se constitui um espaço formativo em construção, com práticas pedagógicas flexíveis, porém ancoradas na proposta pedagógica da alternância tomando como ponto de partida, além das orientações do PPP, a realidade dos educandos e articulando com as experiências que os docentes trazem de suas vivências. Por essas razões, o curso apresenta um currículo diferenciado, que busca contemplar a formação por alternância e que se encontra em construção na tentativa de se adequar à realidade concreta do campo, visando atender às necessidades formativas dos educandos que passam a ser agentes ativos no processo educacional.

3.2 Os Docentes da LICENA: Perfil e Experiências

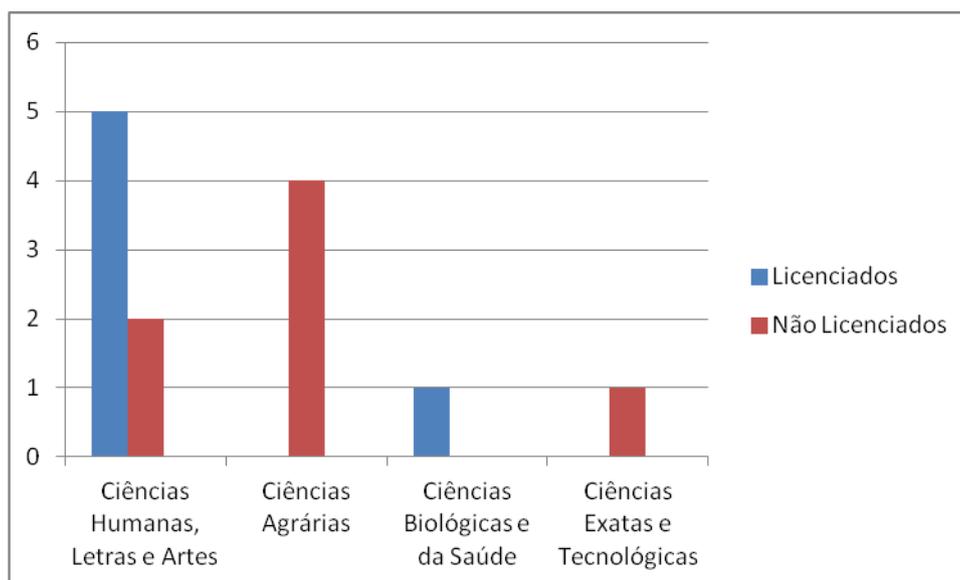
3.2.1 Características Socioprofissionais dos Docentes da LICENA

A fim de caracterizar socioprofissionalmente os docentes da LICENA, realizamos a análise dos seus Currículos Lattes e/ou dos currículos disponibilizados pelos docentes, identificando as experiências anteriores à atuação no curso. É importante salientar que o levantamento desses dados foi realizado no segundo semestre de 2015, quando o curso contava com 13 docentes em exercício. Foram os dados desses docentes que subsidiaram as análises da pesquisa.

Desses 13 docentes, 07 são mulheres e 06 são homens, com formação e experiências profissionais bastante diversificadas. São profissionais oriundos de diferentes áreas de conhecimentos: 06 docentes das Ciências Humanas, Letras e Artes; 05 das Ciências Agrárias; 01 das Ciências Biológicas e da Saúde; e 01 das Ciências Exatas e Tecnológicas. Em relação à formação acadêmica, dentre os 06 docentes das Ciências Humanas, 05 realizaram cursos de licenciaturas, sendo 02 em Pedagogia, 01 em Geografia, 01 em História e 01 Educação Artística e o docente não licenciado é graduado em Comunicação Social/Jornalismo. Dentre os 05 docentes oriundos das

Ciências Agrárias, 04 são formados em Agronomia e 01 em Cooperativismo. Enquanto que da área das Ciências Biológicas e da Saúde, o docente é formado em Educação Física (Bacharel e Licenciatura); das Ciências Exatas e Tecnológicas o docente é formado em Engenharia Ambiental. Assim, em um panorama geral das áreas de formação dos docentes da LICENA, um primeiro aspecto a ser destacado é que 6 dos 13 docentes (46,15%) possuem formação pedagógica para atuação na docência. A relação do número de docentes e suas respectivas áreas de formação foram sintetizadas no gráfico 1, a seguir.

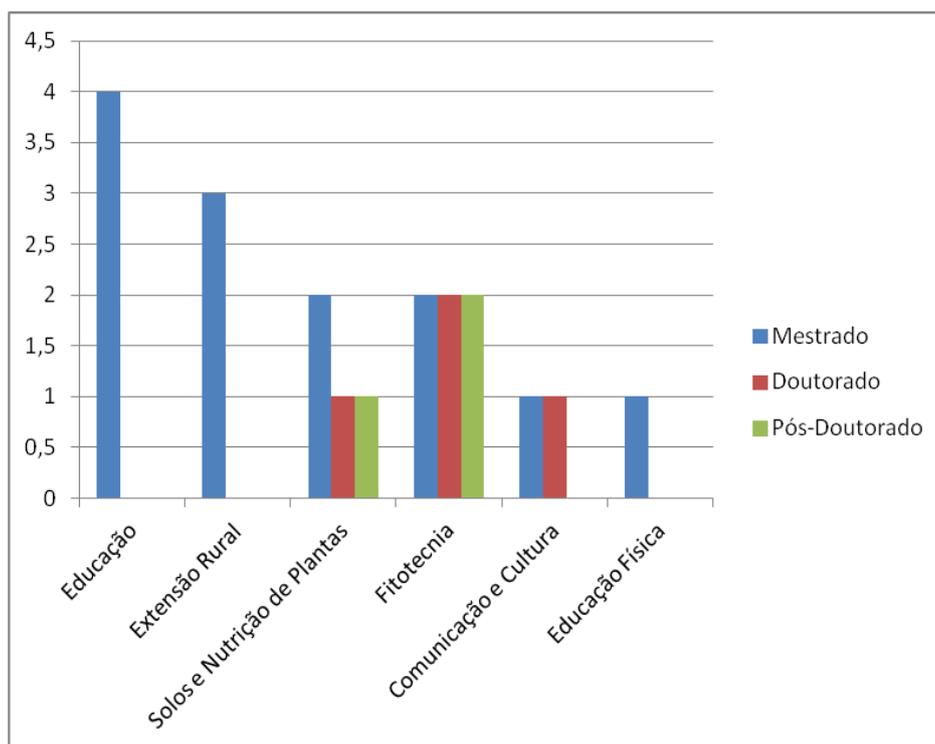
Gráfico 1: Relação do número de docentes licenciados por área do conhecimento.



Fonte: Pesquisa direta/Currículo dos docentes 2015.

Ainda em relação à formação acadêmica dos docentes da LICENA, identificamos que todos (13) realizaram cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 100% deles em cursos de mestrado, nas seguintes áreas: Educação (04); Extensão Rural (03); Solos e Nutrição de Plantas (02); Fitotecnia (02); Comunicação e Cultura (01); e Educação Física (01). Desse conjunto, apenas 04 docentes (aproximadamente 31%) realizaram cursos de doutorado, em áreas também diversificadas: Solos e Nutrição de Plantas (01), Fitotecnia (02) e Comunicação e Cultura (01) e um está em doutoramento. Três docentes possuem curso de pós-doutorado, todas na área das Ciências Agrárias com foco em Fitotecnia, Agricultura Familiar e Mudanças Climáticas, todos na UFV, como explicitado no gráfico 2.

Gráfico 2: Pós-graduação dos docentes da LICENA.



Fonte: Pesquisa direta/Currículo dos docentes 2015.

Em termos das instituições, considerando o curso de mestrado, a maioria dos docentes (10/13) realizou a formação na Universidade Federal de Viçosa. Os demais (03) realizaram a formação nas seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Segundo Tardif (2007), além da formação acadêmica, as vivências dos docentes, o cotidiano de sua prática e as experiências em atividades diversificadas também contribuem para a produção dos saberes docente. Esses saberes apropriados a partir dessas experiências, segundo o autor, “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2007, p. 48). Eles são oriundos das histórias de vida dos docentes, a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas, nas relações com outros docentes e com os educandos, do trabalho coletivo e das trocas de experiências. Assim, ao analisar a formação acadêmica e identificar que a maioria dos docentes não possui formação pedagógica para atuar na docência, procuramos identificar quais as experiências desses

profissionais na formação complementar e nas práticas de ensino, pesquisa e extensão que possam subsidiar suas ações na atuação no LICENA.

Além da formação acadêmica, buscamos identificar nos currículos dos docentes as experiências vivenciadas antes do ingresso na LICENA, especificamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foram consideradas atividades de ensino: a atuação dos docentes como regentes de turma, seja em escola básica, técnica ou no Ensino Superior, a coordenação de disciplinas, cursos e programas de ensino, a orientação de estudantes em projetos, os trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação e participações em bancas examinadoras de concursos ou defesas de trabalhos. Como atividades de pesquisa foram consideradas, além de projetos desenvolvidos pelos docentes como coordenadores ou membros, artigos publicados em revista ou anais de congressos, publicação de livros, participação em revisões científicas e publicações, bem como apresentações de trabalhos em eventos. Para análise das atividades de extensão foram consideradas organizações de eventos, palestras, cursos e minicursos ministrados, estágios extracurriculares, organizações de eventos e atividades de assessoria e consultorias.

Em relação às experiências no ensino, identificamos que 11 docentes indicaram experiências anteriores em atividades de docência. São experiências que revelam atuações em níveis de ensino diferenciados: enquanto 06 docentes indicam atuação anterior na Educação Básica, sendo 03 docentes com atuação no Ensino Fundamental e 03 docentes com atuação no Ensino Médio, em disciplinas como artes, educação física, história e educação ambiental; 05 docentes indicam atuação anterior no Ensino Superior, sendo 02 em Institutos Federais, em disciplinas como agroecologia e educação ambiental, e 03 em universidades com disciplinas sobre o meio ambiente e desenvolvimento sustentável e comunicação. Apenas 02 docentes não apresentam experiências anteriores na docência.

Em termos das experiências prévias em pesquisas, identificamos que 07 do total dos 13 docentes (53,8%) informam em seus currículos serem integrantes ou coordenadores de pesquisas que contaram com algum tipo de apoio financeiro. São pesquisas que abordam temáticas diversificadas, como: Comunicação e linguagem (01); Nutrição e melhoramento de plantas (02); Homeopatia e plantas medicinais (01); Manejo de solos e recursos hídricos (01); Processos Pedagógicos na Educação do Campo e Agroecologia (02).

Quanto às atividades de extensão, identificamos um conjunto de projetos coordenados pelos docentes da LICENA que, mesmo sem apoio financeiro, indicam temas de interesses e experiências que extrapolam os limites das áreas de formação acadêmica desses docentes. São projetos que, entre outros aspectos, indicam o desenvolvimento de atividades de intervenções socioeducativas em diversas áreas, como agroecologia, homeopatia e plantas medicinais, economia popular solidária, práticas artístico-pedagógicas, atividades lúdicas e culturais, expressão afro-brasileira, desenvolvimento social coletivo e educação ambiental.

Analisando o conjunto das informações nos currículos dos docentes da LICENA em relação à formação acadêmica e atividades no ensino, pesquisa e extensão, foi possível identificar que as áreas de atuação dos docentes se concentram em atividades relacionadas à agroecologia (4 dos 13 docentes), solos e nutrição de plantas (2), homeopatia na agricultura (1) expressões culturais (2), alternância (1) e ações coletivas (3).

A atuação dos docentes na área da Agroecologia é oriunda da participação desses sujeitos em grupos de extensão e pesquisa da UFV. Dentre os grupos identificados os mais frequentes foram o GAO (Grupo de Agroecologia e Agricultura Orgânica); o programa Teia, que propõe a integração de diferentes projetos na área de Agroecologia, como economia popular solidária, tecnologias sociais, dentre outros; atividades vinculadas ao CTA-ZM (Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata), que é um espaço de articulação, promoção e fortalecimento da Agroecologia na região da Zona da Mata mineira⁹ e a atuação como docente em curso superior e técnico em Agroecologia.

Os docentes que evidenciaram a atuação com maior frequência na área de solos e nutrição de plantas desenvolveram atividades de pesquisa sobre a qualidade e caracterização ambiental, recursos hídricos, caracterização de diferentes tipos de solos e ecossistemas, além da atuação profissional em assessoria técnica e consultorias ambientais. Já a docente que predominantemente teve seu percurso formativo na área da homeopatia na agricultura desenvolveu pesquisas, ministrou diversos cursos e oficinas e atuou em disciplinas nessa área, tanto no Ensino Superior quanto no curso técnico.

⁹ Para mais informações sobre o CTA acesse <http://ctazm.org.br/>

Os docentes que apresentam uma atuação mais expressiva em manifestações culturais atuaram com pesquisas, oficinas e projetos de teatro – com destaque para o Teatro do Oprimido, a dança e ações da cultura afro-brasileira. Nesse contexto, as atividades que indicam uma atuação dos docentes em ações coletivas estão relacionadas com estudos, pesquisas e cursos na área da comunicação colaborativa, facilitação de grupos e metodologias participativas, intervenções sociais e projetos de economia solidária. A docente que tem a alternância como área de atuação mais expressiva apresenta pesquisas, participação em grupos de estudos e atuação em outro curso de Licenciatura em Educação do Campo, elementos que propiciaram o maior acompanhamento dessas práticas de alternância.

Assim, analisando o conjunto das experiências indicadas pelos docentes em seus currículos, identificamos dois campos de atuação que englobam as diferentes áreas que caracterizam o perfil do grupo. São elas: meio ambiente e desenvolvimento sustentável; e processos colaborativos em práticas educativas. No tocante à área meio ambiente e desenvolvimento sustentável, ela se desdobra nas seguintes subáreas: agroecologia; homeopatia; solos e nutrição de plantas. Em relação à área de processos colaborativos em práticas educativas, ela se desdobra nas subáreas expressões culturais; alternância e ações coletivas (Quadro 1).

Quadro 1: Áreas de Atuação dos Docentes da LICENA.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DOCENTES	% DOCENTES
Meio ambiente e desenvolvimento sustentável	*Agroecologia	04	30,8%
	*Solos e nutrição de plantas	02	15,4%
	* Homeopatia na agricultura	01	7,7%
Processos colaborativos em práticas educativas	*Expressões culturais	02	15,4%
	*Ações coletivas	03	23,0%
	* Alternância	01	7,7%

Analisando o Quadro 1, identificamos que a maioria dos docentes da LICENA (7) apresenta experiências em atividades na área de meio ambiente e desenvolvimento sustentável. São atividades direcionadas para o manejo de solos e plantas, orientadas por uma perspectiva teórica de defesa de práticas sustentáveis e ecológicas. Também nesse grupo se inserem atividades relacionadas à homeopatia e plantas medicinais, sob a mesma perspectiva teórica, mas com ênfase a processos de saúde das plantas e dos homens. Os demais docentes (6) apresentam experiências em atividades relacionadas a processos e práticas socioeducativas, como teatro, dança, organizações populares, movimentos sociais, entre outras ações realizadas em torno de temas como cultura, processos educativos e ações coletivas.

3.2.2 Experiências de Atuação dos Docentes da LICENA

A análise dos currículos dos docentes da LICENA revela, entre outros aspectos, a presença de diferentes perfis de profissionais que, se por um lado, majoritariamente não são oriundos de cursos tradicionais de formação de educadores e/ou não possuem formação pedagógica específica; por outro, expressam indícios de percursos marcados por experiências construídas em diálogo com o campo do meio ambiente e desenvolvimento sustentável e processos colaborativos em práticas educativas. Nesse contexto, para uma melhor compreensão sobre essas experiências, foram realizadas entrevistas com oito docentes que integram o curso, desde o seu primeiro ano na UFV.

Na apresentação dessas experiências, nosso ponto de partida foram os aspectos que os entrevistados consideraram marcantes em suas trajetórias de estudante. Nesse aspecto, enquanto todos os entrevistados foram unânimes em destacar os contatos e vivências realizadas no período da graduação, apenas alguns apresentaram aspectos da vivenciados durante o período da Educação Básica. Outros, ainda, destacaram momentos marcantes no período da pós-graduação. Em relação às experiências marcantes no período da graduação, esse foi o período da formação acadêmica que todos os docentes entrevistados (8/8) destacaram como relevante para a atuação nas áreas de interesse. E nesse período, a maioria deles (5/8) destaca que foram as atividades extracurriculares as principais bases empíricas da formação humana e social realizada. Dentre elas, a participação no movimento estudantil, em grupos de estudos e/ou grupos de extensão – como os de Agroecologia, grupos de teatro e capoeira, foram as atividades indicadas como uma importante base de formação para o grupo.

[...]desde o primeiro semestre fiz um monte de estágios buscando entender aonde eu tava chegando, mas o que mais me marcou durante toda minha passagem aqui na UFV, na verdade, foram as atividades extracurriculares [...]esse percurso dentro dos grupos de agroecologia e de capoeira que foi muito importante pra mim [...]através da capoeira aprendi a escrever um projeto, que eu aprendi a conversar com professor sem ser na sala de aula, que eu aprendi a fazer reunião na reitoria, foi através da capoeira que eu fui aprendendo como a administração da universidade se organizava [...]E aí foi nesse processo que eu fui me formando, então acredito que o GAO, o Teia e a capoeira são os três projetos que eu participei que me proporcionaram essa formação extracurricular (SILVIO).

[...] me formei em Agronomia e os grandes aprendizados que eu tive aqui foram com grupos externos, com grupos alternativos que tinham na universidade. [...] Eu conheci o grupo Entre Folhas de plantas medicinais, então ali eu comecei a trajetória de dar oficinas, de dar cursos, de fazer a pesquisa com plantas [...] o curso em si eu tinha pouca motivação porque era bem voltado para essa coisa da agricultura convencional, mas o que eu me encontrava era nesses grupos paralelos, participava desses grupos de teatro de fantoches aqui em Viçosa, o circo sem lona, depois eu participei de uma banda de reggae [...]e ali foi meu primeiro tablado pra perder a timidez, outro foi o Entre Folhas porque você tinha que dar oficinas, dar cursos então tinha que quebrar essa coisa da vergonha (MARCELA).

Outro momento das experiências de formação ressaltado pelos docentes como marcante foi no período da Educação Básica. Nesse aspecto, 06 dos docentes (75%) destacaram experiências vivenciadas nesse período de vida como marcantes em sua formação. São referências a vivências diversas, como a formação sólida religiosa, escolar e familiar que, indicadas por 4 dos entrevistados, revelam as marcas das contradições vivenciadas nesses espaços de formação; assim como as experiências marcantes – positivas e negativas, decorrentes dos movimentos e das mudanças de espaços escolares e sociais, conforme destacado por 2 entrevistados.

Estudei em escola particular, e quando eu tinha 10 anos a gente foi morar em Cingapura por 3 ano. Então, morei 3 anos fora e estudei em uma escola de língua inglesa e sempre tive uma certa facilidade nesse sentido, não tinha que preocupar, só dependia de mim mesmo (ESPÍRITO).

Uma coisa marcante foi que eu estudava numa escola no bairro em que eu morava [...] o bairro era um bairro periférico que praticamente toda a população que morava naquele bairro era gente que tinha saído da zona rural [...] excelente a escola com atendimento de dentista e

tudo, e uma coisa que marcou foi quando eu saí dessa escola [...] Saiu daquela coisa local de bairro, depois foi pra um bairro vizinho e depois foi pro centro da cidade. Então foi um choque muito maior de vivência (JOÃO MOTA).

Em relação às experiências marcantes vivenciadas como estudantes da pós-graduação¹⁰, 5 entre 6 entrevistados (62,5%) destacaram aprendizados relacionados à vida acadêmica – realização de disciplinas, leituras, aprofundamento teórico em temas específicos, como a agroecologia, agricultura familiar, sociologia da educação, homeopatia e teatro; como experiências significativas em suas trajetória acadêmica. O quadro 2 ilustra o conjunto de aspectos considerados como marcantes pelos docentes da LICENA em suas trajetórias.

Quadro 2: Aspectos Marcantes da Trajetória Acadêmica dos Docentes da LICENA.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DOCENTES	% DOCENTES
EDUCAÇÃO BÁSICA	*Contradições entre meio escolar e o meio familiar.	4/6	66,7%
	*Mudanças de espaços e modo de vida.	2/6	33,3%
GRADUAÇÃO	*Atividades extracurriculares	6/8	75,0%
	*Atividades curriculares	2/8	25,0%
PÓS-GRADUAÇÃO	*Aprofundamentos teóricos.	5/5	100%

Quando questionados sobre suas atividades profissionais mais significativas, 50 % dos entrevistados relataram experiências técnicas vivenciadas em assessoria na área ambiental, consultorias para Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cursos e oficinas na área de homeopatia e facilitação de grupos, além de outras experiências

¹⁰ Outros entrevistados também realizam referências a pós-graduação em outros momentos da entrevista, todavia são relatos relacionados as atividades profissionais realizadas pelos sujeitos nesse período de formação.

como balconista, vendedor, dentre outras que contribuíram na formação, por permitirem o contato com os sujeitos do campo e influenciarem na escolha da formação acadêmica.

Eu acho que o que me faz ter facilidade de trabalhar com esse público tem a ver não com a questão teórica que eu li, mas com essa vivência. Então, eu trabalhei como carpinteiro, já trabalhei como servente de pedreiro, depois com 21 anos eu entrei num restaurante beira de estrada, onde trabalhei durante 5 anos, aí trabalhei como faxineiro, balconista e depois no caixa desse restaurante [...] Mas antes disso eu fiz uma viagem pro Nordeste como vendedor de rifa. Eu saí de Divinópolis fiquei 45 dias viajando, passei em 49 municípios atravessei o sertão de Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Paraíba, com uma mochila de perfume nas costas com mais 11 pessoas. Passamos o Cerrado, Caatinga, Zona de Mata Atlântica, no Rio São Francisco, vi gente morrendo de fome, tudo quanto é tipo de realidade com essa mochila nas costas. Batendo de porta em porta, com um bicho de pelúcia debaixo do braço (se a pessoa vender aquele kit de perfume ela tem como brinde aquele bicho de pelúcia) foi a minha primeira ação educativa: convencer as pessoas de que aquilo valia a pena (JOÃO MOTA).

É interessante destacar que, mesmo as experiências relatadas tendo sido realizadas no âmbito da assessoria técnica, elas revelam o reconhecimento e a valorização existente entre os docentes entrevistados dos saberes dos povos do campo, além de uma compreensão sobre os valores, a cultura, as diferentes formas de relação com a natureza, que constituem a identidade desses sujeitos sociais. São relatos que, em comum, evidenciam um conjunto de experiências e práticas vivenciadas pelos entrevistados que são reconhecidas como marcantes pela contribuição direta para o contato e envolvimento com os sujeitos do campo que, entre outros aspectos, possibilitaram uma compreensão sobre os princípios do Movimento da Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao lado da indicação das experiências de natureza técnica, os demais docentes entrevistados (50%) destacaram as atividades da docência como sendo as mais marcantes em suas trajetórias profissionais. Neste aspecto, suas referências são as experiências de atuação docente nos diferentes níveis de ensino: na Educação Básica (3 docentes) com a Educação Infantil, Fundamental e Médio, inclusive como monitor de EFA e no Ensino Superior (1 docente). É importante ressaltar que os demais entrevistados, apesar de indicarem experiências na carreira docente, fazem referências a essas experiências como experiências pontuais, que não tiveram influências

significativas em seus processos de formação quando comparadas com as experiências técnicas vivenciadas.

Eu participei de vários trabalhos de Assessoria Técnica na área de mapeamento de solo, na área de planejamento territorial, planejamento rural e zoneamento ambientais, estudo de aptidão agrícola das áreas, situação de recursos naturais, mapeamento de planejamentos ambientais, unidades de conservação, tenho vários trabalhos em áreas protegidas de parques [...] e aí nos últimos anos antes de eu virar professor, eu comecei a envolver mais com a parte de facilitação de grupos e metodologias participativas para criação de projetos coletivos. Isso foi me aproximando do campo mais da educação, não no sentido da Educação de ter estudado teorias da educação, mas do processo educativo, mais talvez no campo da educação popular (ESPÍRITO).

O quadro 3 ilustra essas áreas de atuação profissional anteriores dos docentes da LICENA.

Quadro 3: Atuação Profissional dos Docentes da LICENA.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Nº DOCENTES	% DOCENTES
Carreira Técnica	* Assessoria e Consultoria Técnica *Cursos e Oficinas	04	50,0%
Carreira Docente	* Educação Básica * Ensino Técnico * Ensino Superior	04	50,0%

Em relação à origem dos docentes entrevistados, identificamos que 100% deles são oriundos do meio urbano. Todavia, é interessante destacar que todos os entrevistados salientaram a importância e resgataram os primeiros contatos com a realidade rural, seus sujeitos e problemáticas político-sociais. Nesse aspecto, a maioria dos relatos dos docentes (7) são convergentes na identificação desse primeiro contato com a realidade rural – seja como objeto de estudo, como espaço de luta, de produção e subsistência, como decorrente de atividades vivenciadas na UFV, sejam em experiências de ensino, pesquisa e extensão. No contato com o meio rural a partir de

atividades de extensão 04 docentes foram caracterizadas pela participação em grupos como o GAO, em programas de extensão como o Teia e, ainda nas parcerias com o CTA-ZM, no desenvolvimento de assessoria aos agricultores em Agroecologia, em atividades de educação popular, homeopatia na agricultura. Das experiências na área de pesquisa foram decorrentes da pesquisa de mestrado através da participação no Observatório da Educação do Campo e na extensão rural ao estudar políticas educacionais em assentamentos de escolas rurais foram identificados 02 docentes, e a experiência na área de ensino 01 docente, por ter sido decorrente do Estágio Interdisciplinar de Vivência na graduação ao ter contato com a realidade de agricultores e atuação dos sindicatos. Apenas 01 docente relata o seu primeiro contato com a realidade rural fora do âmbito das experiências vivenciadas na UFV, destacando a sua inserção no Movimento das Ecovilas na origem do contato com o rural, definido-o como sendo “um movimento global de assentamentos humanos que buscam a sustentabilidade” (ESPÍRITO). Na avaliação dos entrevistados, é notório o potencial da UFV para oportunizar experiências culturais e sociais diversas que possibilitam os estudantes escolhas profissionais que ultrapassam os limites da formação acadêmica e técnica.

[...] logo que eu cheguei em Viçosa eu me envolvi muito com movimento estudantil, depois com os grupos de agroecologia que estavam começando nessa época, a gente criou o GAO, na verdade foi um processo de formação técnica, que eu não posso negar que foi importante, mas de formação política também, de formação bem na linha da agroecologia que foi muito forte para mim. Em Viçosa tem essa coisa da vida cultural e social muito forte que diferente de outras universidades que isso não tem. Isso para mim foi importante viver num grupo aqui e também essa questão dessa participação nos grupos, no movimento estudantil e nos grupos de agroecologia pra mim foram as coisas mais marcantes da minha trajetória (ALICE).

Em relação às experiências anteriores na formação por alternância, os entrevistados, em sua maioria (05 docentes), fazem referências a um conhecimento ou atuação prévia junto as EFAs, enquanto que 02 docentes participam nas modalidades de intervenções externas – como convidados para apresentarem temas específicos da atuação; 2 docentes estão ligados à formação, no desenvolvimento de atividades diversas como teatro, formulação do PPP; e 01 como monitor. Além de atividades de

intervenções externas nas EFAs, uma docente entrevistada destaca em seu relato que o primeiro contato com a alternância ocorreu por meio de um curso ministrado de homeopatia na agricultura que, apesar de não ser denominado de alternância, apresentava uma dinâmica com características de alternância pedagógica, como alternar tempos e espaços e de formação, vincular os conhecimentos técnicos com a realidade dos agricultores, favorecer momentos de partilha das experiências, entre outros aspectos.

[o curso] tinha que ser final de semana, porque ele queria atingir os agricultores. Então ele começou a se modular em função da disponibilidade deles [...]. A gente se reunia uma vez por mês presencialmente, mas até o próximo encontro a gente passava um monte de atividade para esses estudantes [...] de intermódulo que era como se fosse uma alternância, mas a gente não usava esse termo [...]. Muitas dessas atividades envolvem diagnóstico dos locais, e uma característica do curso também era de sempre o encontro se inicia com a partilha de um momento daquilo que foi pra casa pra fazer é como se fosse uma colocação em comum (MARCELA).

Dois entrevistados relataram não terem experiências anteriores com experiências de formação por alternância, sendo suas referências sobre essa dinâmica pedagógica apenas de natureza teórica, a partir dos estudos e reflexões construídas por ocasião da realização do concurso para docente da LICENA e, na especificidade desse contato teórico, as EFAs se destacam como principais referências de formação por alternância.

Questionados sobre a experiência que mais contribuiu para sua atuação na LICENA, os docentes destacam experiências significativas baseadas na área de: ensino (3 docentes), pesquisa (1 docente) e extensão (4 docentes). Na área da extensão, os docentes afirmam que as experiências que mais contribuíram para atuação no curso aconteceram no CTA-ZM, com a organização de processos coletivos e a vivência na disputa entre projetos de campo, no trabalho desenvolvido na unidade de conservação na Amazônia e no processo de formação propiciado pelos cursos de homeopatia na agricultura. A organização de processos coletivos é citada pelo entrevistado como sendo uma contribuição para a LICENA no sentido de contribuir com as reuniões do grupo, uma contribuição para a atuação docente. Já a vivência na disputa por projetos de campo citada pelo segundo docente baseia no argumento da necessidade de formação dos educandos para fortalecer a construção de um novo projeto de campo baseado na

agroecologia, seja para atuar na escola ou em outros espaços da comunidade, experiência vivenciada por ele anteriormente com agricultores no CTA-ZM.

Quando eu penso, por exemplo, no acompanhamento do Tempo Comunidade, o que é o plano de estudo que eles têm que fazer e como isso se relaciona com os conteúdos do curso, é exatamente construir essa visão que o campo brasileiro hoje está em disputa, há uma disputa entre projetos de campo muito distintos, que é o projeto do agronegócio e o projeto da Agricultura Familiar Camponesa das populações tradicionais, essa disputa está acontecendo nos territórios e é em torno dessa disputa que a gente organiza o nosso processo de formação (DIADORIM).

Outra experiência importante e que contribuiu para atuação na LICENA foi o trabalho desenvolvido em uma unidade de conservação na Amazônia, que proporcionou a convivência comunitária de forma sustentável. As unidades de conservação são “espaços territoriais e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídos pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção” (art. 2º, I, da Lei 9.985/2000). O convívio com as pessoas dessa unidade possibilitou o aprendizado do plantio e manejo de plantas de forma sustentável e o modo de vida coletivo e de respeito à natureza e às pessoas. Essa experiência contribuiu para atuação na LICENA no que diz respeito ao novo projeto de campo que se vem discutindo na formação desses educadores, projeto baseado na Agroecologia, nas experiências coletivas e na formação humana de forma integral.

A ênfase no processo de formação propiciado pelos cursos de homeopatia na agricultura, principalmente pelo contato com os agricultores e a possibilidade de aprendizagem mútua foi outra experiência significativa que contribuiu para atuação na LICENA. À medida que os agricultores têm acesso a esses cursos, eles levam consigo aprendizados da prática adquiridos a partir da relação com seus pais, familiares, comunidades e movimentos sociais. Essas aprendizagens muitas vezes não têm embasamentos teóricos, mas embasamentos práticos e experienciais de longos anos carregados da cultura dos povos do campo. A partir do momento em que esses povos chegam a esses cursos, eles passam a exigir, além de aprendizados novos, o reconhecimento de seus saberes, bem como passam a desejar conhecer os saberes dos outros cursistas. Assim, além de ensinar, há possibilidade de aprendizagens de todos os

envolvidos e o reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, dos saberes sociais e coletivos passam a fazer parte dos componentes teórico dos currículos (ARROYO, 2012).

Em relação às experiências em ensino, os docentes citam que a atuação no Ensino Superior, a atuação como monitor na EFA, na capoeira e a atuação nos cursos superiores e técnicos no IFET foram as experiências que mais contribuíram para sua atuação no curso. A contribuição da experiência com a atuação no Ensino Superior é orientada no sentido que possibilitou a compreensão da dinâmica e da lógica dessa modalidade de ensino, já que apresenta características diferentes da Educação Básica. A experiência de atuação na EFA foi crucial para um dos docentes, principalmente para a compreensão da alternância. A compreensão do funcionamento das EFAs se mostrou bastante significativa para todos os docentes, uma vez que essas experiências, mesmo que teóricas, foram referências para se fazer um trabalho pedagógico diferente das tradicionais formas de ensino, bem como adaptar essa dinâmica de formação para o nível superior. A capoeira também se apresentou como uma experiência significativa para atuação na LICENA, pois a participação nesse grupo possibilitou o processo de intensificação de relações sociais, diálogo e respeito ao próximo, aprendizados que possibilitaram a aproximação e a relação com os educandos.

[...] a capoeira contribuiu muito, não tenho dúvida, é uma grande escola pra mim, porque eu aprendi a dar aula, fui desinibindo, falar em público, fui aprendendo a lidar com a situação do momento [...] essa coisa da sensibilidade de perceber o estudante que tá com dificuldade, de perceber que outra que é mais extrovertido, de saber dialogar com um estudante, de conhecer o estudante pra poder se aproximar. Então a capoeira proporciona muito isso, essa sensibilidade (SILVIO).

A experiência de atuação em um curso novo de Agroecologia no IFET foi de importante contribuição para atuação no curso da UFV, como compreende uma das entrevistadas. Essa contribuição se apresenta não somente na docência, mas também na vivência de “embates políticos” de um curso novo, que, assim como outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ainda enfrentam em função do processo de construção. Como cita a docente Alice, são “questões políticas, estruturais, resistência da própria instituição, resistência do MEC para reconhecimento dele, então esses embates políticos de organização que é muito parecido com o que a gente vivencia aqui”.

Outro relato de experiência citado foi na área da pesquisa através do Observatório da Educação do Campo. O Observatório da Educação do Campo é um programa de estudos que articula os grupos de pesquisas de três universidades públicas mineiras (UFV, UEMG e UFSJ) e os movimentos sociais e sindicais do campo. As pesquisas giram em torno de três temas: Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento e Alternâncias Educativas. Todos esses temas buscam aprofundar nas reflexões e análises sobre as experiências de EJA na Educação do Campo¹¹. A participação nesse programa de estudos possibilita aos participantes discutirem e refletirem sobre a problemática do campo, embates políticos, disputas e aspectos identitários, o que contribui para uma formação crítica de um novo projeto de campo do docente que atua na LICENA.

¹¹ Para mais informações sobre o Observatório da Educação do Campo acesse <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/foros/completo/praticas-em-educacao-de-jove.pdf>. Data do último acesso: 20/02/2017.

CAPÍTULO 4

A ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

No presente capítulo apresentamos a formação por alternância na perspectiva dos docentes da LICENA, destacando os aspectos centrais das representações sociais construídas sobre essa prática pedagógica, de maneira a identificar os contornos da alternância desenvolvida no curso, assim como as mudanças e os caminhos percorridos em direção à formação por alternância desenvolvida na atualidade do curso.

4.1 As Representações Sociais dos Docentes sobre a Formação por Alternância na LICENA

Como um dos principais pilares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a representação social da formação por alternância constitui uma dimensão importante para uma melhor compreensão sobre os contornos que essa prática pedagógica vem assumindo ao longo de sua construção na LICENA.

As representações sociais sobre a alternância construídas pelos docentes do curso, de maneira compartilhada, revelam uma tendência de enfatizar tanto a dinâmica de formação alternada, quanto a importância de articular diferentes tempos e espaços nos processos formativos. O quadro 4, a seguir, ilustra a representação social construída pelos docentes sobre a alternância. Expressas a partir de dois níveis de referências, essas representações revelam duas dimensões argumentativas: a dimensão pedagógica que enfatiza a alternância como uma possibilidade de diálogo entre teoria e prática e favorece a aprendizagem significativa; e a dimensão política, cujos argumentos baseiam-se em estratégia de acesso a Educação Superior, além da permanência e vínculo com o campo.

Quadro 4: Representação social sobre alternância dos docentes da LICENA.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DOCENTES	% DOCENTES
Dimensão Pedagógica	*Valorização dos saberes populares * Aprendizagem significativa	5	62,5%

Dimensão Política	*Estratégia de acesso à educação superior *Estratégia para manter o vínculo com a realidade	3	37,5%
----------------------	--	---	-------

Nesse aspecto, o papel da formação por alternância é compreendido e significado por 62,5% dos docentes entrevistados pela perspectiva do seu potencial no estabelecimento de diálogos entre os conhecimentos científicos e populares. Assim, em seus relatos, os docentes destacam a importância dessa articulação dos conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos produzidos na realidade de vida dos estudantes, a partir de diálogos articulados com a realidade dos educandos, de maneira a considerar “o conhecimento que essas pessoas já trazem para poder ser a matriz da discussão curricular” (JOÃO MOTA). Dessa forma, é por meio desse diálogo que ocorre oportunidade de vincular o processo formativo no meio acadêmico às vivências dos educandos em suas comunidades. Sob essa mesma lógica, que valoriza o diálogo entre os conhecimentos, os docentes também compreendem a relação entre os diferentes espaços da formação alternada como sendo uma relação que ocorre de forma “entrelaçada”. Assim, os diferentes espaços não podem ser pensados de maneira desconectada, exigindo uma complementaridade entre eles, tal como um “**entrelaçando** experiências de vida e todo o arcabouço teórico que ele tem acesso aqui na universidade” (MARIA, grifo nosso).

Dessa compreensão sobre a alternância como entrelaçamento entre os espaços formativos, especificamente da vinculação da formação teórica do educando com sua realidade social, emergem indícios sobre as formas de condução dos processos de aprendizagens. Nesse aspecto, “ancorados em anseios e intencionalidades”, a compreensão da alternância encontra-se associada a processos de práticas de aprendizagem significativa, afirmando uma concepção de que “a aprendizagem acontece o tempo todo” e não somente no espaço escolar (ESPÍRITO). A partir dessa perspectiva, a valorização de que os conteúdos da formação tenham como ponto de partida o interesse dos educandos também possibilita que o processo formativo seja mais motivador e interessante e, ainda, oportunize os estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos de transformações sociais.

Quando você começa dentro de uma coisa que tem uma intencionalidade, um desenho pedagógico, você começa a incorporar esse fato de que a aprendizagem acontece o tempo todo, você consegue conectar isso através de instrumentos pedagógicos, a um currículo que se deseja, que se precisa trabalhar aí eu acho que isso fica muito mais prazeroso e efetivo [...] O Tempo Comunidade é um tempo de pesquisa da realidade, de se reconhecer também de novo, resignificar com outro sujeito aquele espaço (ESPÍRITO).

A fala de Espírito nos leva a entender que é importante articular os conhecimentos científicos com o cotidiano dos educandos e suas diversas experiências. A aprendizagem precisa ser valorizada em todos os espaços de convivências dos educandos para que os conhecimentos adquiridos sejam apropriados de forma significativa, prazerosa e que sirva para resignificar o espaço em que vivem e trocam experiências com os demais sujeitos.

Essa concepção do processo formativo vinculado à realidade do educando tem suas bases na abordagem teórica de Ausubel (*apud* MOREIRA, 2012), para quem uma aprendizagem significativa ocorre tanto pela articulação entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos incorporados ao processo de ensino, quanto pela dinâmica de tornar os novos conhecimentos adquiridos significativos e os conhecimentos prévios com novos significados ou mais.

Ilustrada pela fala de Espírito, a lógica construída pelos docentes da LICENA permite compreendermos, com mais ênfase, o potencial da alternância enquanto prática que possibilita e valoriza, na formação dos estudantes; uma articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos das realidades dos territórios, visando a formação integral do educando.

Tal representação da formação por alternância revela uma concepção necessária de valorização dessa dinâmica pedagógica, que tem como base os conhecimentos construídos pelos educandos em suas comunidades, em seus territórios, na participação em movimentos sociais, dentre outros espaços. Conhecimentos estes que são considerados a base da matriz curricular do curso. E, nesse aspecto, na perspectiva dos docentes da LICENA, não se trata apenas de uma compreensão da realidade de vida dos educandos e/ou simplesmente de utilização dessa realidade ou conhecimentos para análises na ótica do conhecimento científico. Os docentes ressaltam a necessidade de um trabalho de articulação entre esses saberes que possibilite ao educando uma compreensão de sua realidade, em uma análise crítica e orientada para sua transformação social. Nessa perspectiva, os docentes reconhecem o papel que

desempenham e a contribuição para o desenvolvimento dessas capacidades dos educandos.

Paralelo a isto, emerge no grupo de docentes da LICENA outra representação que associa alternância a uma estratégia de acesso à educação pelos sujeitos do campo. Nessa lógica, a compreensão dominante é de que a alternância de tempos e espaços formativos permite aos sujeitos que moram e trabalham no campo um acesso ao ensino universitário sem ter a necessidade de abandonar seu lugar de origem. Nessa perspectiva, a possibilidade de acesso dos estudantes a universidade sem a perda dos vínculos com a sua realidade social sustenta essa representação da alternância como uma estratégia de manutenção da inserção do educando em seu mundo de vida durante o processo de formação acadêmica.

Na verdade a gente não quer perder o vínculo com a vivência, com o social desses estudantes que pra gente é muito importante [...] tem esses tempos diferentes e pra gente isso é muito importante para não perder o vínculo com a comunidade, com o social, com as pessoas [...] e eu sempre questiono assim: quando o estudante vem de fora e vem ficar na universidade durante 4 anos ele se desloca da sua comunidade, da sua vivência, da sua família como se fosse um boneco que foi colocado aqui e não existe mais nada ao redor dele e que pra gente isso não existe (ALICE).

Essa representação da alternância como uma estratégia de acesso à educação e manutenção do vínculo com a realidade do campo é muito presente e referenda a afirmação de ser essa prática pedagógica uma proposta para garantir a permanência dos estudantes do campo no campo ao passo em que manter o acesso à Educação Superior. Essa lógica, compartilhada por 37,5% dos docentes entrevistados, ou seja, 3 deles, revela indícios de uma dimensão política da alternância que, aliada à possibilidade de um acesso e permanência dos sujeitos do campo na formação escolar, reafirma a necessidade de processos de aprendizagens vinculados à vida desses sujeitos e orientados para processos de intervenção e transformação social dessas realidades.

A partir das representações sociais dos docentes percebemos que essa dimensão política da formação por alternância está baseada na gênese do Movimento por uma Educação do Campo. A alternância do educando do meio universitário com o meio comunitário é percebida pelos docentes como uma estratégia de acesso dos povos do campo à educação superior devido a essa possibilidade de convívio familiar e comunitário e não abandono de sua propriedade. Nessa perspectiva, a alternância na

LICENA constitui uma estratégia de acesso dos povos do campo ao Ensino Superior, com uma proposta de formação que, inserida na realidade de vida dos educandos, pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de campo. Este se baseia essencialmente na oposição ao latifúndio, na produção agrícola em grande escala, e se posiciona também contra o agronegócio, assumindo uma outra concepção de campo: um espaço de produção de vida, de identidades culturais próprias compartilhadas pelos povos que vivem ali e um espaço de luta pelos direitos sociais. Sob essa dimensão política, a formação por alternância é compreendida pelas possibilidades de propiciar aos educandos o acesso à educação sem perder o vínculo com sua realidade social e com as lutas camponesas, sobretudo, as lutas por direitos, políticas públicas e por um outro projeto de campo em nossa sociedade.

Em relação às contribuições da alternância na formação do educador do campo, as opiniões dos docentes entrevistados destacam dois aspectos centrais: as contribuições para uma atuação dos docentes em seu local de origem e as contribuições referentes ao processo formativo do educando. A alternância como um processo formativo que possibilita o vínculo dos educandos com a realidade social, a aprendizagem em ambientes diferentes e com diferentes visões e referências para uma formação crítica e atuante em suas comunidades é destacada por 50% dos entrevistados (4) como sendo a principal contribuição da alternância na formação humana dos educandos. Os outros 50%, por sua vez, destacam as contribuições da alternância em termos de um processo de formação do educando que, estimulando uma nova visão de campo, contribui para estimular processos de intervenção e transformação social.

Quadro 5: Contribuições da Alternância na Formação do Educador do Campo.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Nº DOCENTES	% DOCENTES
Formação para o desenvolvimento local	*Vínculo e permanência no campo *Aproximação do sujeito com a sua comunidade	04	50,0%
Formação humana	*Aprendizagem reflexiva *Diálogo entre o saber	04	50,0%

	acadêmico e o saber popular		
--	-----------------------------	--	--

Em seus relatos sobre as possibilidades da alternância para os sujeitos continuarem com suas atividades no campo paralelamente ao seu processo formativo, assim como por permitir com que eles possam “continuar vivendo essa realidade do campo” (YUNI), 50% dos docentes entrevistados (4) destacam a contribuição da formação por alternância para o desenvolvimento das comunidades dos estudantes em seus aspectos sociais, como a formação dos educandos nas escolas básicas a partir da sua cultura, e em seus aspectos econômicos como o desenvolvimento do campo que possibilita o trabalho e a sustentabilidade dos povos locais.

Esse aspecto [o social] é reiterado na ênfase de que a alternância possibilita aos sujeitos participarem de um processo de formação superior sem perder o vínculo com o meio rural, o que favorece continuar com sua família, seu trabalho e compreensão de sua comunidade a partir de outra perspectiva possibilitada pelo processo de formação ao qual estão inseridos.

[...] permite o sujeito dialogar o conhecimento acadêmico com conhecimento que ele tem do campo e **continuar vivendo essa realidade do campo**. Então ele vai fazendo esse diálogo, essa linguagem acadêmica que ele vai aprendendo aqui na universidade, que ele vai tendo um maior contato [...] e continua vivendo no campo, ele continua presenciando aquela realidade só que agora com um outro olhar que ele não tinha antes que é o olhar acadêmico, que é um outro formato (SILVIO, grifos nossos).

Sob outra perspectiva, 50% dos docentes entrevistados (4) consideram que a alternância permite uma prática reflexiva que, ao dialogar os tempos e espaços formativos, favorece outra concepção de aprendizagem, uma aprendizagem baseada na realidade dos educandos, na sua prática cotidiana para uma formação crítica e participativa, destacando, assim, suas contribuições para a formação humana e social do educandos. Nesse aspecto, a preocupação expressa com o desenvolvimento social dos educandos e com um aprendizado que possibilite o estudante atuar na sua comunidade, destacam como contribuição da alternância a formação integral do educando.

Por possibilitar a problematização do processo educativo em diferentes espaços formativos, a contribuição da alternância é comparada a uma “ponte” que possibilita

fazer a ligação desses diferentes espaços e territórios, contribuindo para uma diversidade de experiências e aprendizagens, favorecendo a formação humana e social do educando. Essa ideia é apresentada por Yuni e ilustra perfeitamente nosso entendimento:

[...] é justamente essa **ponte que interliga esses espaços** e que permite trazer essa confluência dos conhecimentos, problematizá-los a partir da realidade do estudante, então ele se forma tendo chão a sua realidade e poder refletir sobre essa realidade a luz dos conhecimentos teóricos, questionando os conhecimentos teóricos a partir da realidade e vice-versa, a troca entre os estudantes de diferentes territórios quando nesse acompanhamento do tempo comunidade eles não estão só no seu território, mas vão a outro território, quando tem essa alternância traz a colocação em comum, permite então uma outra forma de construção, partilha de conhecimento também [...] (YUNI, grifos nossos).

4.2 A Construção da Alternância na LICENA

Analisando o PPP da Licenciatura em Educação do Campo na UFV, dentre outros aspectos, em relação à formação por alternância, identificamos diferenças entre o proposto e o executado na organização curricular do curso, principalmente no tocante aos instrumentos da alternância e à dinâmica de alternar espaços formativos. A fim de compreendermos essas divergências e, sobretudo a dinâmica de alternância que tem sido desenvolvida na LICENA, buscamos informações nas entrevistas realizadas. Com base nesses dados serão descritos nesta seção os caminhos que os docentes estão percorrendo no desenvolvimento da alternância no curso.

Os docentes entrevistados são unânimes em destacar que a LICENA é um curso em construção, exigindo mudanças e adaptações constantes para atender a diversidade de sujeitos que a cada ano ingressam no curso. As adaptações e mudanças vão ocorrendo paulatinamente e, com isso, muitas vezes o vivido na alternância se distancia da proposta de formação descrita no PPP. Acrescente-se, ainda nesse processo, que vai ocorrendo na construção da alternância na LICENA o contexto e os sujeitos envolvidos nessa prática não são os mesmos que elaboraram a proposta de criação do curso.

Uma coisa muito significativa que tem que lembrar que a LICENA é um curso em implantação, a gente não tem nem uma turma formada, a gente tem um curso que foi criado, concebido, projetado, talvez tenha

começado a ser projetado e terminou de ser projetado e foi submetido esse projeto a 5 anos atrás e a gente vive um mundo hoje que as coisas mudam muito rápido. Então a proposta de alternância ela tem uma proposta teórica para ela lá no PPC que não delimita, por exemplo, a frequência dessa alternância, qual que vai ser o ritmo dessa alternância, esse ritmo, por exemplo, a gente que foi estabelecendo (ESPÍRITO).

Analisando os relatos dos docentes, identificamos que até o momento o desenvolvimento do curso passou por três fases que marcam as mudanças e transformações implementadas: a primeira fase, caracterizada por mudanças e adaptações ocorridas em função das condições de existência do curso; o segundo momento, marcado por mudanças ocorridas a partir da avaliação dos educandos e das experiências adquiridas pelos docentes no trabalho coletivo; e, na terceira fase, marcada pela melhor compreensão sobre os instrumentos pedagógicos e por ajustes em relação aos objetivos formativos do curso.

Na primeira fase, momento no qual o curso contava apenas com três docentes e dois professores colaboradores para o atendimento de 120 alunos, foi um período marcado por descobertas, interações, desafios e novidades para o grupo que, frente aos desafios de implementar a formação dos educadores, buscava ancorar suas práticas pedagógicas nas experiências vivenciadas antes da condição de docentes da LICENA. Como afirma João Mota, nesse primeiro momento, os professores já ancoravam suas práticas em suas experiências, porém, ainda sem dialogar com as propostas do PPP do curso com o qual ainda não estavam familiarizados.

[...] primeiro momento ficou muito mais ancorada no que a gente conseguia fazer do que numa elaboração... “a alternância é isso então a gente precisa fazer” não foi! A gente fez o que a gente dava conta e ancorado na nossa trajetória e na concepção nossa de educação popular. A primeira coisa que teve: atividade de campo. Isso é uma prática muito de entidade, do CTA, de movimento, que é levar o povo pra conhecer experiência, discutir a partir das experiências [...] (JOÃO MOTA).

Após esse primeiro momento de inserção na LICENA, os docentes tiveram momentos de estudo e reflexão sobre o PPP do curso para conhecer as propostas pedagógicas, com momentos de discussão e socialização com os responsáveis pela proposta original do curso, assim como com representantes de EFAs da região para uma compreensão sobre a prática de formação por alternância. E nesse aspecto, é importante ressaltarmos que, como muitos docentes já tinham contatos anteriores com as EFAs,

eles tiveram então inspiração para as atividades, o ritmo e os instrumentos pedagógicos inicialmente utilizados na LICENA.

Eu acho que no início era muito parecido com a Escola Família Agrícola, a gente tinha o Plano de Estudo, tinha a Colocação em Comum, mas ao mesmo tempo a gente não conseguia se apropriar da Colocação em Comum, era meio pro forme, porque tinha a Colocação em Comum, era importante para nós educadores entendermos como estava havendo essa análise que ele tinha feito no Tempo Comunidade, mas a gente não conseguia se apropriar daqueles momentos, principalmente no primeiro semestre, daquela análise e discussão que vinha no primeiro dia para aquele Tempo Escola, era sempre atrasado, a análise daquele momento vinha as vezes no próximo Tempo Escola que a gente conseguia apropriar daquilo (ALICE).

[...] a gente meio que foi incorporando alguns instrumentos da EFA a medida que a cada semestre ia encerrando a gente ia tentando fazer algo mais estruturado, mas o primeiro Tempo Escola foi muito difícil. A gente pegou ali aquela coisa das metodologias colaborativas, era muita gente, ninguém tinha experiência, trabalhar com 120 pessoas, cada um falava que tinha que ser de um jeito (JOÃO MOTA).

Essa aproximação com a dinâmica de alternância proposta pelas EFAs vem do fato desta ser a principal experiência que todos os docentes conheciam antes de atuar na LICENA, mesmo os que não tinham experiência com essa prática pedagógica, tinham como referência teórica as experiências de formação por alternância das EFAs. Porém, como reconhecido pelos entrevistados, essa primeira fase do curso e, conseqüentemente da formação por alternância, não foi muito exitosa. Uma das dificuldades apontadas foi o grande número de estudantes atendidos, diferentemente das EFAs que tem grupos menores, os monitores por conhecerem melhor esses estudantes e suas famílias, conseguem fazer um Acompanhamento do Tempo Comunidade muito mais satisfatório, nesse contexto tiveram que ser repensados os instrumentos e as práticas que estavam sendo desenvolvidas no curso. Assim, uma das primeiras dificuldades de implantação citada por todos os entrevistados foi referente aos Instrumentos da alternância.

[..] foram feitos vários movimentos em torno da busca pela proposta da alternância, mas eu acredito que em alguns momentos esses movimentos foram em torno dos instrumentos da alternância. Por alguns momentos também nós nos sentimos frustrados, porque queríamos que alternância estivesse ocorrendo na prática, mas estávamos mais presos ao instrumento do que a proposta da alternância (MARIA).

O primeiro instrumento citado pelos professores foi o Plano de Estudo (PE). No decorrer das atividades, eles perceberam que esse instrumento não estava dialogando com as disciplinas e nem fazendo o vínculo da teoria com a prática como era esperado ser promovido. Através dos trabalhos que foram entregues ao longo do período pelos educandos, os docentes constataram que o PE na LICENA era mais um trabalho para ser feito em casa e entregue no próximo Tempo Escola, sem uma reflexão crítica da realidade das comunidades a partir dos conteúdos sistematizados, como afirma o Diadorim.

No começo com muitas dificuldades, muito desvinculado, a gente não conseguia fazer o vínculo dos conteúdos das disciplinas com Plano de Estudo, ele caminhava quase como uma coisa paralela ao processo de formação, até porque a gente tinha muito pouco domínio da grade curricular. A gente recebeu uma grade curricular que ao longo do tempo que a gente foi se apropriando dela identificando inclusive muito sombreamento, falta de algumas coisas que a gente percebia que não tinha e no início, principalmente, primeiro ano foi o plano de estudo e ele corria de um lado paralelo às disciplinas e aos poucos a gente foi buscando essa articulação maior (DIADORIM).

Ao buscar alternativas que fizessem esse vínculo mais efetivo com a realidade e dialogassem com as necessidades dos estudantes e suas comunidades, teve início a segunda fase da formação: o esforço para trabalhar com projetos. Na primeira experiência com projetos, os estudantes buscavam em suas comunidades uma situação problema sobre a qual tivessem interesse em investigar e buscar soluções, e todo o seu estudo e esforço era baseado em estudar aquela situação problema e buscar soluções através dos conteúdos. Com o tempo, os professores perceberam que esse tipo de projeto estava muito desvinculando das disciplinas, tendo ele chegado mesmo a ser o centro da formação e a sobrepôr a matriz curricular. Era necessário achar um equilíbrio entre as propostas do PE e da perspectiva dos projetos, como esclarece Alice:

O Plano de Estudo em vez de ter o caráter muito disciplinar, passou a ter um caráter integrador das disciplinas e de análise da realidade de acordo com aquele eixo [...] No primeiro momento tava muito as disciplinas e as disciplinas dialogando pouco entre si, apropriando pouco do que vinha da comunidade. No segundo momento eu vejo que a gente conseguiu ter um avanço em integrar as disciplinas e fazer uma análise não disciplinar no Tempo Comunidade, mas uma análise por **eixo** e que foco a gente tava dando para aquele semestre. A gente deu um foco muito grande e a gente se apropriou do que vinha da comunidade, mas o foco daí virou um extremo, o foco virou esse eixo

e teve uma deficiência de conteúdos e das disciplinas, então a gente teve um extremo de não dialogar e um outro extremo que a gente focou a problematização e agora eu acho que a gente tá num equilíbrio um pouco melhor [...] (ALICE).

O “eixo” citado pela entrevistada é considerado pelos professores como o “fio condutor” das atividades da LICENA. Para organização do processo pedagógico, foram estabelecidos quatro Eixos Temáticos: Sujeitos e Territórios; Territórios Educativos; Processos e Práticas Educativas; Ser Educador do Campo. Esses eixos, subdivididos em dois temas geradores cada um, são a base de articulação dos conteúdos e das disciplinas e norteiam o trabalho pedagógico ao longo dos quatro anos do curso. Os Temas Geradores norteiam e articulam as disciplinas do semestre. São eles: Diagnóstico e Autorreconhecimento do Território e Modelos de Desenvolvimento e Experiências Contra Hegemônicas no primeiro eixo; Socioagrobiodiversidade e Produção de Conhecimento e Qualidade de Vida, no segundo eixo; Ecologia de Saberes e Agroecologia na Educação do Campo no terceiro eixo; e Formação do Educador do Campo em Ciências da Natureza e Sujeito Educador do Campo no quarto eixo¹².

Atualmente, na terceira fase de desenvolvimento das atividades da LICENA, tem-se trabalhado com os Projetos de Estudo Temáticos na perspectiva de integrar as disciplinas e fazer o vínculo com os quatro eixos temáticos e com os temas geradores do semestre a partir da análise que os estudantes trazem da comunidade e da articulação com os conteúdos propostos pela matriz curricular.

O Projeto de Estudo Temático que orienta por um tema semestral e pelo eixo do ano trazendo perguntas de pesquisa na comunidade, perguntas mais sistêmicas não tão fragmentadas das disciplinas, mas que permite também que quando eles retornam a gente ter um espaço de Colocação em Comum para a gente ir também permitindo que um vá conhecendo o território do outro, as especificidades dos movimentos naqueles territórios, as escolas e ele permite também que cada professor aproveite daquilo ali para contextualizar as suas aulas [...] (MARCELA).

Outro ponto bastante discutido pelos professores e que se encontra em constantes mudanças e adaptações são os ritmos da alternância. No início, até por influência dos ritmos das EFAs, esses encontros eram realizados uma vez por mês. Por motivos financeiros, dificuldades dos estudantes que vêm de territórios distantes se

¹² As informações sobre os Eixos Temáticos e seus respectivos Temas Geradores foram retiradas do material de planejamento apresentado para os alunos no Embarque do segundo semestre de 2016.

locomoverem e tempo hábil para acompanhamento do tempo comunidade, esses ritmos ocorrem atualmente em comum acordo com os estudantes, como descreve o professor Silvio:

A gente tem feito isso por vários motivos. É muito comum aqui no LICENA a gente fazer uma avaliação com os estudantes, [...] de como está sendo o processo deles aqui, o que eles estão achando, como eles estão se sentindo, o que eles têm de sugestão pra gente alterar. E muitos trazem sugestão justamente do ritmo da alternância [...] Mas assim, muita gente que trabalha, tem a colheita de café, então eles vão trazendo pra gente a realidade local, apresenta a realidade dos sujeitos que fazem o LICENA e a gente vai entendendo quem são as pessoas e quais as necessidades dessas pessoas. Então a gente tem muita necessidade de não ter um tempo escola quando eles estão fazendo colheita de café porque senão eles não vão para o Tempo Escola e aí eles não cumprem a frequência de atividades que precisa (SILVIO).

Nesse sentido, a fala de Silvio evidencia que há uma preocupação em ouvir os estudantes e adequar as atividades do curso a realidade dos mesmos, fazendo jus a proposta do Movimento da Educação do Campo de uma educação baseada na necessidade dos povos do campo e que dê condições de acesso ao Ensino Superior.

Outra dimensão citada pelos entrevistados foi o Acompanhamento do Tempo Comunidade. Na primeira fase não havia esse acompanhamento, por questão de o corpo docente ainda ser pequeno para o grande número de estudantes, recurso financeiro e tempo para organizar as aulas, espaços e processos burocráticos da UFV, ou seja, as condições de implantação do curso ainda não permitiam esse acompanhamento. Na segunda fase, o acompanhamento foi marcado por participações pontuais em eventos de algumas comunidades, como festas, encontros, atuações dos movimentos aos quais os estudantes estavam envolvidos ou promovendo. Nessa fase, outra oportunidade que também utilizada como acompanhamento do tempo comunidade foram as Caravanas Agroecológicas organizada pela Rede de Núcleos de Agroecologia da Região Sudeste (R-NEA) e pelo Projeto Comboio Agroecológico Sudeste que prevê a interação entre os vários grupos agroecológicos da região¹³. Os estudantes da LICENA foram divididos em grupos e puderam vivenciar outras experiências agroecológicas, bem como refletir sobre as possibilidades dessas experiências em suas comunidades. Porém, essa estratégia não foi uma tarefa fácil, levando os docentes a perceberem as limitações

¹³ Para maiores informações sobre o Projeto Comboio Agroecológico Sudeste acesse <https://agroecologiasudeste.wordpress.com/sobre-3/> (Data do último acesso: 06/02/2017).

do ponto de vista de logística para se deslocar em longas distâncias com todos os educandos, levando em consideração que os estudantes da LICENA estão em territórios muito distantes um dos outros. Nesse contexto, o grupo foi tentando adequar as estratégias de Acompanhamento do Tempo Comunidade a partir dessa experiência inicial, percebendo a importância desse acompanhamento também para a prática dos docentes.

Eu acho que é um elemento fundamental da alternância esse momento em que os professores também tomam esse contato com os territórios, com essa realidade, e os próprios educandos vão conhecendo mais a fundo os seus territórios, os territórios dos outros e tentando fazer uma reflexão daquilo que está sendo um processo de formação nesses territórios (DIADORIM).

Para organizar e facilitar o processo de Acompanhamento do Tempo comunidade, o grupo de professores resolveu regionalizar o processo. Os educandos foram organizados em grupos de acordo com as proximidades dos territórios e os próprios estudantes propõem espaços para serem visitados e discutidos em suas comunidades, possibilitando no ano de 2016 dois acompanhamentos (um por semestre), o que favoreceu uma melhor articulação desse momento com os conteúdos do curso. A docente Alice destaca a importância do Acompanhamento do Tempo Comunidade para o processo de ensino e aprendizagem e para a compreensão dos sujeitos e de suas relações sociais:

[...] ao mesmo tempo a gente vai vivenciar outras coisas que não seja conteúdos, porque se a gente quer entender aquele sujeito e aquela localidade como processo social, a gente vai conhecer a cultura, vai conhecer os costumes, a tradição daquele povo, como se organizam, então tudo isso é subsídio pra a gente quando a gente volta e isso que eu acho que é importante, entender aquele sujeito que estão ali como sujeitos individuais e coletivos, mas como aquela realidade nos subsidia para trabalhar aqui, porque quando eles trazem é uma coisa, quando a gente vai lá vivenciar é um processo importante para eles formativo, mas é mais importante pra gente, educadores, como processo formativo ir para as comunidades do que eles imaginam (ALICE).

Como articular o Tempo Escola com o Tempo Comunidade é uma preocupação constantes do grupo de docentes, conforme pudemos perceber. As adequações dos Instrumentos Pedagógicos, das disciplinas e dos ritmos da alternância ocorrem com o objetivo de priorizar e aperfeiçoar constantemente essa articulação. A professora Maria

expõe de forma clara como foi esse processo na busca da melhor forma de articular esses tempos formativos e conclui como foram as experiências e aprendizados nas três fases de desenvolvimento do curso:

Eu acho que na verdade o grupo de professores da LICENA o tempo todo ficam inquietos tentando encontrar um caminho, mas isso é uma experiência positiva de crescimento. Então fomos pro lado do Plano de Estudo, foi uma experiência positiva, mas não nos trouxe essa articulação de forma tão aprofundada; então vamos para o projeto e o projeto, talvez, traz umas lacunas conceituais para os estudantes que nos preocupa; então vamos para o Projeto de Estudo Temático, vamos dar um nome pro eixo do ano (porque a gente tem um eixo em cada ano, a gente tem um título que vai direcionar a proposta de trabalho) e vamos ter um eixo de estudo e dentro desse eixo a gente cria esse projeto de estudo temático que vai nos ajudar a relacionar esses conteúdos. Então eu acredito que agora, talvez até pelo amadurecimento que a gente vai tendo, a gente tem conseguido trabalhar de uma forma mais dialógica essa relação da teoria e prática, mas eu acho que ainda temos muito a crescer e a construir esse processo a medida que a gente vai percebendo as lacunas que vão ficando (MARIA).

Um dos pontos que está sendo pauta de discussão nas reuniões é a necessidade de aproximação das atividades da LICENA com as escolas e com os movimentos sociais. Estão sendo discutidas possibilidades de melhor articulação e aproximação para que estes também possam contribuir com a formação dos estudantes. Sendo assim, foram propostas atividades de acompanhamento do Tempo Comunidade que interagassem mais com as escolas, seminários e discussões com a presença dos professores, superintendências e secretarias de educação.

[...] a gente também está indo pra dentro das escolas, como que a maior parte do grupo não tem essa formação pedagógica de licenciatura, a gente via a escola como espaço importante, mas não tão importante quanto hoje a gente vê. Principalmente nessas comunidades rurais a escola acaba sendo o centro, junto com a Igreja, o sindicato, ela é o centro de disseminação e organização daquela comunidade e a gente não tinha isso tão forte (ALICE).

Segundo Molina (2015), essa aproximação com as escolas das comunidades de origem dos educandos ainda é um desafio para essas Licenciaturas. A articulação das escolas existentes nos territórios de origem dos educandos com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso é importante para se construir de fato uma Escola do Campo, com a participação dos movimentos sociais e sindicais para garantir o

protagonismo desses sujeitos no processo formativo, tal como reivindicado pelo Movimento da Educação do Campo.

A aproximação com os movimentos sociais é um ponto preocupante desde a elaboração do curso. Para que o curso não perca sua proposta original e atenda a formação a qual foi criado, a presença constante do movimento é importante. Essa participação na LICENA vem crescendo, mas ainda há necessidade de explorar com mais intensidade, como argumenta a docente Alice.

Eu acho que é o nosso grande problema, a gente está mais próximo dos movimentos sociais e das demandas das comunidades e das organizações, mas acho que a gente ainda está longe, já se aproximou mais, mas ainda tá longe e eu vejo outras licenciaturas muito mais próximo (ALICE).

Como forma de articular e refletir mais a formação proposta pela LICENA com os movimentos sociais, está em processo de construção o Conselho de Cooperação. A nova proposta tem como objetivo organizar encontros de diálogos da LICENA com os movimentos sociais da região para debater o andamento do processo, avanços, limites e sugestões para melhoria do curso.

CAPÍTULO 5

O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENA

A análise das representações sociais dos docentes sobre a formação por alternância a partir das suas experiências ao longo da vida nos coloca frente a um conjunto de ideias e informações que nos possibilitou compreender os contornos da formação por alternância em desenvolvimento na LICENA. Buscamos, neste capítulo, relacionar as representações sociais e as experiências vividas pelos docentes a fim de compreendermos os contornos da formação por alternância no curso e, na exploração desses dados desvelados, alcançar nosso objetivo que é caracterizar a proposta e o desenvolvimento da formação por alternância na LICENA. Além disso, buscamos discutir os limites e perspectivas apresentados pelos docentes frente aos desafios do processo formativo no curso.

5.1 As dimensões políticas e pedagógicas da formação por alternância na LICENA

A análise das representações dos docentes sobre a formação por alternância nos colocou frente a uma diversidade de percepções que refletem as experiências formativas, os valores e os contextos sociais em que estes docentes estão envolvidos. Além disso, as representações sociais como um sistema que possibilita a interpretação e a relação com o mundo, que orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais, intervêm no desenvolvimento individual e coletivo das pessoas, e, conseqüentemente, na identidade e expressão de grupos e proporcionam transformações nas relações e nas formas de agir dos envolvidos.

As diferentes concepções sobre a formação por alternância, além da sucessão de tempos e espaços formativos, evidenciam que a percepção desses docentes perpassa principalmente por duas dimensões: a dimensão pedagógica e a dimensão política. A partir da análise por essas duas dimensões, há a necessidade de pensar em qual educador se objetiva formar nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Segundo Tafarel e Molina (2012), na área educacional a dimensão política pode ser compreendida como um campo de estudos que analisa os interesses sociais e

econômicos presentes nos programas e ações governamentais. O Movimento da Educação do Campo exige uma política diferenciada baseada no direito dos povos do campo e definida a partir da participação e protagonismo desses movimentos - direitos estes, segundo Molina (2012), que se materializam principalmente nos direitos sociais como educação, trabalho, moradia, segurança e assistência aos desamparados. Assim, pelo fato dessas políticas garantirem os direitos sociais, elas também podem ser consideradas além de uma dimensão política: uma dimensão social (MUNARIN, 2008).

A matriz curricular proposta pelo PPP da LICENA tem por objetivo formar educadores capazes de compreender e interagir em diferentes espaços e situações, capazes de articular a escola e a realidade da comunidade, compreender a educação como prática social, que relaciona o conhecimento como possibilidade de desenvolvimento dos territórios, das lutas dos movimentos pela possibilidade de vida e permanência no campo. Assim, como também propõe o Movimento Nacional por uma Educação do campo, a formação do educador do campo deve propiciar um embasamento pedagógico, mas, principalmente, político, já que são essas duas dimensões que demarcam a ação desses educadores, seja na docência ou na gestão de processos educativos escolares ou comunitários.

A formação por alternância a partir da dimensão pedagógica nos componentes curriculares do PPP é vista como possibilidade de resignificação e transformação social, além de uma formação crítica do educando. Ao atender a demanda de profissionais da educação para atuarem de acordo com as necessidades de sua comunidade, interligando as ciências da natureza com as ciências humanas e sociais e a Agroecologia a partir da formação por alternância, percebemos que há uma preocupação com a formação pedagógica desses educandos. Intenciona-se com essa formação possibilitar a compreensão total do contexto social no qual os educandos estão inseridos, dos sujeitos e dos processos sociais que estão envolvidos, além de superar a formação disciplinar e fragmentada através da alternância integrativa, onde o educando possa refletir as diferentes ações formativas e os conteúdos nos dois tempos e espaços da formação.

Ao revelarem uma dimensão pedagógica da formação por alternância, os docentes enfatizam a importância dessa prática pedagógica baseada na realidade e na vida do educandos para estimular o diálogo, a visão crítica e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, princípio básico da Educação Popular. Segundo Brandão (2006), a Educação Popular se baseia na aprendizagem que parte do conhecimento

prévio do educando, a partir de contextos e temas concretos da realidade deles, reconhecendo a importância de relacionar o saber popular e o saber científico no processo de formação. Assim, na concepção dos docentes, a formação por alternância viabiliza a formação dos educandos baseada no contexto em que vivem a partir da alternância de tempos e espaços formativos e da problematização da realidade dos territórios possibilitada pelo trabalho com o Projeto de Estudo Temático e articuladas a partir do eixo formador do semestre.

A representação social sobre a formação por alternância como uma dimensão pedagógica é ancorada nas experiências de atuação desses docentes. São experiências significativas de atuação e convívio com as atividades desenvolvidas no CTA-ZM; atividades de docência na EFA, no Ensino Superior e no Instituto Federal; cursos de homeopatia na agricultura; participação no Observatório da Educação do Campo; experiência na Unidade de Conservação na Amazônia e a Capoeira. Algumas experiências não foram diretamente com a docência, mas baseado nos princípios da educação popular que também contribuíram com a dimensão pedagógica da formação por alternância.

[...] o trabalho que a gente sempre fez é um trabalho de educação popular. Tanto que na hora que eu fui fazer meu currículo eu pensei: o que eu tenho experiência em docência? De docência eu não tenho [...] Mas o trabalho que a gente fazia nas comunidades é um trabalho puramente de educação popular [...] era um processo de educação popular: ajudar as pessoas refletirem sobre a realidade que elas viviam. Então, eu entendo que essa foi a minha experiência com educação e hoje eu percebo que é um trabalho com educação e que me serve muito aqui na LICENA, mas com a docência propriamente dita eu não tive (DIADORIM).

Segundo Molina e Hage (2015), a formação do educador do campo deve propiciar a compreensão das contradições dos processos de acumulação do capital no campo e das lutas dos movimentos contra esse modelo hegemônico de produção. Há a necessidade, nesse contexto, além de uma formação pedagógica, de uma formação política nas propostas das Licenciaturas em Educação do Campo.

Elementos presentes na dimensão política da concepção de alternância dos docentes revelam a contribuição dessa prática pedagógica na formação crítica dos educandos e passível de transformação social, que forme educadores capazes de compreender e promover a articulação das lutas dos movimentos do campo e a luta por

uma educação crítica, reflexiva e que possibilite a formação integral dos educandos e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos seus territórios.

Para isso, é imprescindível a seleção dos educandos para dar prioridade aos sujeitos que atuam no campo. A LICENA, mesmo utilizando o exame nacional para selecionar os educandos, utiliza como segundo critério de prioridade os candidatos que possuem vínculo com o campo. Essa seleção garante o protagonismo dos sujeitos que, segundo Molina (2015), é um dos principais desafios das Licenciaturas em Educação do Campo atualmente.

Através da análise curricular foi possível identificar que a seleção dos docentes priorizou, além da didática e conhecimento específico na área, a formação profissional que contemplasse a dimensão política e a dimensão pedagógica necessária a formação do educador do campo. A formação dos docentes baseada em atividades relacionadas à área de meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável, direcionada para o manejo de solos e plantas, orientada por uma perspectiva teórica de defesa de práticas sustentáveis e ecológicas, ou relacionada à homeopatia e plantas medicinais, contribui para uma formação técnica dos educandos através do aperfeiçoamento das habilidades para o desenvolvimento das comunidades e das técnicas de subsistência e preservação ambiental, que possibilitam uma autonomia dos educandos frente às necessidades de sua comunidade, enfraquecendo a dependência do capital hegemônico e da agricultura em larga escala.

Essa formação possibilita a autonomia dos educandos frente aos processos de produção e desenvolvimento local e indica o favorecimento de uma dimensão política e social. Os demais docentes que apresentam em seus currículos um conjunto de experiências em atividades relacionadas a processos e práticas sócio-educativas como teatro, dança, organizações populares, movimentos sociais, entre outras ações realizadas em torno de temas como cultura, processos educativos, ações coletivas, contribuem para formação pedagógica e humana dos educandos.

Segundo Antunes-Rocha (2012), a realidade do campo exige dos educadores um compromisso com as lutas, com a cultura e com a escola dos povos do campo o que exige uma formação profissional ampla, que abranja essas dimensões presentes na realidade dos educandos. Para tanto, é imprescindível a formação do educador do campo que habilite a reflexão dessas competências além de propiciar o desenvolvimento do modo de vida, do trabalho com a terra, com a água e com as plantas, ou seja, uma

formação que compreenda a educação como uma prática social. Portanto, aliar o conhecimento técnico e docente dos docentes da LICENA faz com que a formação dos educandos abranja essas exigências necessárias à formação integral do educador do campo.

Nesse contexto, a compreensão do conjunto das representações sociais dos docentes sobre a formação por alternância se dá desde a construção política, a partir da compreensão da importância dessa formação para o acesso dos povos do campo à educação de qualidade e que contemple suas culturas e modo de vida além de permitir a permanência em seus territórios de origem; assim como uma formação pedagógica que contempla a formação integral dos educandos a partir da reflexão crítica dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais que estão envolvidos. Essas duas dimensões reforçam a importância e a particularidade da formação do educador do campo a partir dos referenciais teóricos estudados e revelam a partir da nossa pesquisa que os docentes da LICENA compreendem a importância e a necessidade dessa formação reivindicada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Tais dimensões estão sendo contempladas no desenvolvimento da formação por alternância no curso. Assim como afirmam os docentes entrevistados, que são unânimes, a LICENA é um curso em construção, que exige mudanças e adaptações constantes para atender a diversidade de sujeitos que a cada ano ingressam no curso. As adaptações e mudanças principalmente de ordem pedagógica vão ocorrendo e muitas vezes se distancia da proposta de formação descrita no PPP, até porque o momento, o contexto e os sujeitos variam com o ingresso de novas turmas e, de acordo com a concepção política, essas mudanças devem estar de acordo com o perfil social e cultural dos educandos.

A primeira fase marcada por mudanças e adaptações que ocorreram em função das condições de existência do curso foi o momento de adaptar as condições disponíveis como o número reduzido de docentes, falta de uma matriz curricular clara, espaço na instituição para aulas com o número grande de alunos. O segundo momento marcado por mudanças ocorridas a partir da avaliação dos educandos, foi um momento de aprendizado dos docentes, com trocas de experiências e trabalho coletivo e forte empenho para o desenvolvimento das dimensões pedagógicas de acordo com as necessidades dos educandos. No terceiro momento, marcado pelo equilíbrio e entendimento dos instrumentos pedagógicos, os docentes compreenderam que utilizar

os instrumentos por si só não garante a alternância integrativa. Foram necessárias adaptações constantes para conseguir um diálogo entre a realidade e cultura dos educandos, os conteúdos curriculares e as reflexões na prática dos conhecimentos adquiridos. Porém, para alcançar a alternância integrativa ainda há caminhos a prosseguir e desafios a superar.

5.2 Limites e perspectivas frente aos desafios do processo formativo

A implementação da LICENA na UFV representou um avanço no ponto de vista institucional e na democratização do ensino. No entanto, ele é um curso em desenvolvimento que passou e ainda passa por diversos desafios de ordem política, pedagógica e institucional.

Em relação aos desafios políticos, os docentes citaram a importância da aproximação, compreensão e participação de todos os docentes na luta do Movimento da Educação do Campo, além de manter a aproximação e participação dos Movimentos Sociais no decorrer do curso. De acordo com a análise de alguns estudos como o de Molina (2015, 2010) e Caldart (2009), nos últimos anos houve uma diminuição da participação dos Movimentos Sociais do Campo nas políticas públicas do/para o campo. Para que se perpetuem esses cursos de licenciatura do campo é imprescindível resguardar e estimular o protagonismo dos sujeitos para que não se perca o vínculo com as lutas dos povos do campo e com as Escolas do Campo. Nesse contexto, é necessário também que os docentes não percam o contato com as lutas desses movimentos para que não se perca essa realidade da matriz curricular do curso.

O desafio maior que a gente tem é conseguir despertar futuros educadores que possam fazer realmente uma revolução no campo da aprendizagem. Na minha opinião, não adianta a gente aumentar o acesso à educação, se essa educação é uma educação manipuladora, que limita os potenciais humanos, que trabalha com aprendizagem racional, um nível só do ser humano, é realmente trazer para eles essa noção de que aprendizagem e educação é uma coisa mais ampla (ESPÍRITO).

Outros desafios citados pelos docentes são de ordem pedagógica, como a importância de manter o ritmo da alternância, bem como o Acompanhamento do Tempo Comunidade. Assim como o Tempo Escola, o Tempo Comunidade também é um

espaço formativo de grande importância na dinâmica de formação por alternância e nenhum desses tempos deve ser suprimido. Quando se materializa a presença dos docentes nas comunidades, acompanhando as atividades nas Escolas do Campo em parceria com os educadores em exercícios e os educandos em formação, há a possibilidade de desenvolver a ressignificação dos conhecimentos e múltiplas trocas de saberes que enriquecem o processo formativo. De igual forma, diminuir os encontros no Tempo Escola pode acabar levando o curso a um caráter de curso a distância, sem acompanhamento da realidade e sem aprofundamentos dos conhecimentos científicos.

Esse desafio foi citado por Molina e Hage (2015) como sendo um desafio da formação por alternância no Ensino Superior no geral. É imprescindível preocupar com o tipo de prática de Tempo Comunidade que tem se materializado na formação superior de educadores do campo para que esse tempo formativo não se desvincule das condições de vida e trabalho no campo e se apresente para os educandos com uma intencionalidade formativa, planejada para participação individual e coletiva como propõe o Movimento por uma Educação do Campo.

Outro fator citado como sendo um desafio pedagógico é o trabalho coletivo dos docentes para manter a interdisciplinaridade e o processo formativo dos próprios docentes. A interdisciplinaridade como uma articulação entre os diferentes conhecimentos exige dos docentes intensa comunicação e diálogo - exercício este difícil a partir de tantos afazeres docentes frente as ações burocráticas e organizacionais da instituição. Trata-se de um exercício de produção de conhecimento teórico-prático que envolve as escolas, as comunidades e os movimentos sociais dos educandos. De acordo com Molina e Hage (2015), um dos riscos dessa estratégia é a precarização da formação dos educandos, já que se não houver um planejamento minucioso e coletivo pode ocorrer o acesso superficial ou até mesmo a supressão de conteúdos importantes para formação dos educandos. Assim, para uma formação baseada na dinâmica da alternância exige um amplo trabalho coletivo de organização e planejamento, além de uma concepção clara da interdisciplinaridade almejada pelo grupo. Na LICENA ainda é perceptível esse desafio e, à medida que aumenta o número de estudantes, a interdisciplinaridade está cada vez mais difícil de estabelecer, embora o trabalho coletivo e a discussão para superar esses desafios sejam constantes.

As atividades extracurriculares na vida acadêmica dos docentes foram as principais bases empíricas de sua formação humana e social e onde eles ancoraram a

atuação na LICENA. Devido ao tempo reduzido dos educandos no Tempo Escola, essas atividades não são tão frequentes para eles. Há necessidade em investir um tempo maior para que eles possam buscar atividades de seus interesses, visto que essa formação foi de grande importância na formação dos docentes, mas esse desafio ainda está sendo discutido.

Os principais desafios citados pelos docentes são os de ordem institucional. Há dificuldades em adaptar o sistema da instituição com a dinâmica de alternância, como, por exemplo, o sistema de lançamento das notas, prazos para fechamento do período, alojamento para todos os educandos durante o Tempo Escola e infraestrutura para as aulas dinâmicas e Serões.

Nesse contexto, depois de todos os desafios elencados pelos docentes no desenvolvimento da formação por alternância na LICENA, podemos concluir que o curso permanece em constante processo de mudanças, transformações, de enriquecimento, de estudos e de abertura para novas demandas e sugestões. Frente à novidade acadêmica dessa prática pedagógica, é necessário buscar um equilíbrio entre as exigências institucionais e práticas pedagógicas necessárias para a formação integral do educando, baseado nas lutas e reivindicações do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das especificidades da matriz formadora para educadores e educadoras do campo é a compreensão da importância da articulação entre o território, a comunidade, o lugar de origem do sujeito e a formação social, identitária, cultural e política dos povos do campo. A partir dessa concepção educacional, os Movimentos Sociais do Campo vêm reivindicando políticas de formação de educadores que, ao longo da história, culminaram na criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A fim de atender essa especificidade de articular a formação social e política dos educandos com as comunidades e territórios de origem, esses cursos utilizam como prática pedagógica a formação por alternância.

Por mais que essas experiências em alternância no Brasil ultrapassem 40 anos, no Ensino Superior ela ainda se constitui como uma novidade. As organizações necessárias para utilização da formação por alternância desafiam as instituições de Ensino Superior e principalmente os docentes que participam desse processo formativo, na medida em que a produção de conhecimento deve articular uma diversidade de experiências de vida, que requer tanto das universidades e dos docentes, como das escolas do campo e dos educadores em formação, um trabalho coletivo que dialogue o conhecimento científico e os saberes da comunidade local.

Se por um lado ocorreram avanços em relação ao acesso e formação de educadores do campo em nível superior, por outro, há a necessidade de se preocupar como vem sendo desenvolvidos esses cursos e a formação por alternância, a fim de que estes não se descaracterizem da proposta político-pedagógica defendida pelos Movimentos Sociais do Campo. Há também a preocupação de que se perpetue o protagonismo dos sujeitos no processo de formação. Esse processo exige dos docentes universitários uma organização do trabalho pedagógico muito mais complexa, onde a reflexão do conhecimento científico deve estar articulada com a realidade social que passa a ser o eixo condutor de todo o processo formativo.

Assim, reconhecendo a importância da alternância na formação de educadores do campo, bem como o papel primordial dos docentes universitários nesse processo, buscamos com esta pesquisa caracterizar a proposta e o desenvolvimento da formação por alternância na LICENA a partir das representações sociais construídas pelos educadores do curso.

Utilizamos como referência central para nossa pesquisa a teoria das representações sociais. As representações sociais servem como um guia para nomear e definir diferentes fenômenos do nosso cotidiano, o que interfere na maneira como os interpretamos e conseqüentemente na forma que tomamos uma posição a respeito desse fenômeno. Assim, por serem consideradas orientadoras de condutas, apresentaram contribuições importantes para uma compreensão sobre os sentidos que orientam as práticas pedagógicas na formação por alternância.

Para alcançar o objetivo proposto, buscamos descrever a proposta e caracterizar o desenvolvimento da prática de alternância no curso; caracterizar socioprofissionalmente os docentes e identificar suas experiências anteriores que contribuíram para atuação na LICENA; analisar as representações sociais construídas por esses docentes sobre a formação por alternância e por fim relacionamos as representações sociais e as experiências vividas, para identificar os contornos da formação por alternância desenvolvida no curso.

Na especificidade da LICENA, a análise dos currículos e das experiências dos docentes revelou a presença de diferentes perfis de profissionais trilhados em direção a práticas holísticas, transdisciplinares e coletivas, como participação em grupos alternativos principalmente na área da Agroecologia, metodologias participativas e expressões culturais como dança, teatro e capoeira o que indica que o perfil do grupo apresenta contribuições importantes no desenvolvimento e na construção de uma formação diferenciada dos educadores do campo. São experiências diversificadas que, como fontes de construção de saberes, também indicam vivências dos docentes em processos de autoformação, como atividades de organização de processos e projetos, troca de saberes em cursos e oficinas, vivências em Ecovilas, atividades na docência em diferentes níveis de ensino que, por sua vez, favorecem a ancoragem de novos sentidos, significados e representações necessárias à afirmação dos princípios da educação do campo e da formação por alternância na LICENA.

A partir da análise do desenvolvimento da formação por alternância no curso, concluímos que além da alternância de tempos e espaços formativos, os docentes representam essa prática pedagógica através de duas dimensões: a política e a pedagógica. A compreensão do conjunto das representações sociais como uma construção política partiu da compreensão dos docentes da importância dessa formação para o acesso dos povos do campo à educação de qualidade e que contemple suas

culturas e modo de vida além de permitir a permanência em seus territórios de origem; já a compreensão dessa prática como uma dimensão pedagógica partiu do entendimento dos docentes sobre a importância da formação integral dos educandos a partir da reflexão crítica dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais que estão envolvidos. Essas duas dimensões reforçam a importância e a particularidade da formação do educador do campo a partir dos referenciais teóricos estudados, e revelam a partir da nossa pesquisa que os docentes da LICENA compreendem a importância e a necessidade dessa formação reivindicada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Mesmo com todos os desafios elencados pelos docentes no desenvolvimento da formação por alternância na LICENA, podemos destacar o potencial do grupo para o desenvolvimento de processos e práticas de formação construídas coletivamente. As constantes reuniões administrativas e de planejamento colaboram para a troca de experiências e sugestões entre o grupo, tornando o grupo cada vez mais forte frente aos desafios para o desenvolvimento do curso de forma plena e satisfatória.

É importante ressaltar que o curso permanece em constante processo de mudanças, de estudos e de abertura para novas demandas e sugestões. Frente à novidade acadêmica dessa prática pedagógica, os docentes buscam um equilíbrio entre as exigências institucionais e práticas pedagógicas necessárias para a formação integral do educando baseados nas lutas e reivindicações do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf

BARBOSA, Ana Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Brasília. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BARDIN, L. A análise da enunciação. In: **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Persona, Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Parecer CEB/CNE n. 1/2006, do Conselho Nacional de Educação. Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação Superior de Educadores do Campo: Análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In:_____. MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95-121.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 2, jul. 2006.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo. **O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação do campo**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia-MG, 2012.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; MOLINA, Mônica Castagna. **Ensino Superior e alternância de tempos educativos - entrelaçando perspectivas para a formação de educadores do campo**. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123, Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

GIMONET, Jean- Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto e TONÁ, Nilciney. Agroecologia In: CALDART, I. B. P. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

JODELET, D. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. **Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU- Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MARQUES, Emiliana Maria Diniz et al. **Concepções e práticas da Licenciatura em Educação do Campo/LICENA/UFV**. Anais do XXIV Seminário Nacional

UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123, Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

MOLINA, Mônica Castagna e HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015

MOLINA, Mônica Castagna e SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, I. B. P. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna e SÁ, Lais Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**. Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG;UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, Editora UFPR, 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A Formação de professores no curso de Pedagogia do campo**: o caso da Unimontes. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. 2008. 17f. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 05 març. 2016.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira e OLIVEIRA, Ramony M. S. R. Ancoragem. **Cadernos Cespuc**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC, Minas Belo Horizonte, n. 23, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. Brasília, 2004. 2004. Tese Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 027-045, na./abr. 2008.

SÁ, C. P. A. **Construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In. SPINK, M. J. (Org) O conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **A teoria das representações sociais na pesquisa interdisciplinar.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 44, Número 2, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** 2000. Tese doutorado PUCSP, São Paulo, 2000.

SILVA, Lourdes Helena da. A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EcoS-Ver. Cient.**, São Paulo, n. 36, 2015.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação por alternância de jovens do campo: alternância ou alternâncias.** Viçosa: UFV, 2003

SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira. **Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo In: CALDART, I. B. P. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.