

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo em processo de consolidação no cenário educacional brasileiro é uma dessas demandas surgidas por meio dos movimentos sociais que, no Brasil, têm sido protagonistas de mobilizações que ocupam a cena pública desde os finais do século XX e chegam com vigor no século XXI. Assim é que diversas reivindicações dos movimentos assumem diferentes ênfases, a partir dos anos 1990 com várias organizações da sociedade civil iniciando o movimento pela educação básica do campo no Brasil.

Desde 1990 que o movimento de Educação do Campo tem apontado os problemas relativos à escolarização dos povos do campo: a ausência de escolas na área rural; precária infra-estrutura das escolas existentes no campo; a falta de professores e a escassa existência de professores com qualificação para a docência; a ausência de profissionais qualificados residentes no campo; a não verticalização da educação básica até o Ensino Médio e a total inexistência da Educação Superior no campo. De modo geral a educação sempre apresentou diversas dificuldades, entretanto, são muito mais graves nas áreas rurais.

Os problemas evidenciados pela Educação do Campo questionam o modelo de educação rural desenvolvido no Brasil, em toda a sua história educacional. A educação rural era pensada desde projetos e programas que se preocupavam em superar o “atraso” que assolava o país. (LEITE, 2002). Numa rápida inserção na história da educação brasileira, identificamos que desde a Colônia a escola foi privilégio dos segmentos dominantes. Nesse período eram as gerações dos proprietários de terra e dos comerciantes que podiam ter acesso à educação.

Quando a EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural surgiu em 1948 foi com o objetivo de dar início aos programas de Extensão Rural no Brasil para “combater a carência, a subnutrição e as doenças, bem como a ignorância e outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural” (LEITE, 2002; p.33)

As políticas agrárias brasileiras tiveram seu surgimento a partir dos anos de 1850 com a Lei de terras e sempre se mostrou a favor do latifúndio. Entretanto não podemos perder de vista que em 1530 a Coroa Portuguesa “fatiou” o território brasileiro em uma rede de capitanias e passou o controle a um grupo de nobres. As tais capitanias passaram a ter a características hereditárias e passavam dos pais para os filhos e sucessivamente. Há que se considerar, portanto, que o sistema de capitanias implantado no Brasil colônia influencia os conflitos no campo até o presente dia.

Com a criação do Estatuto da Terra (Lei 4.504/64), documento com caráter de adoção de políticas reformistas voltadas à economia agrária que, no caso do Brasil, confrontava-se com um agravante: as saídas do homem do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida. Desde os anos de 1960 então, a transformação do campo brasileiro tornou-se, sem duvida, um dos grandes desafios a ser enfrentado pela elite política do país.

A emergência da democracia foi o acontecimento mais importante do século XX, segundo Amartya Sen (1999). Da mesma forma Wallerstein questionava a da democracia que saíra de um perspectiva revolucionária para ser um tema de relevância mundial (2001). São duas posições que apontam a democracia com lugar central nos debates políticos a partir do século XX.

Direcionando nosso olhar para o Brasil, podemos afirmar que aqui a democracia foi alvo de intensa disputa. Isso se deve ao fato de que ao entrarmos no século XX, vivemos um intenso processo de modernização que implicou mudanças importantes na infraestrutura do país por meio de lutas pelo poder político que culminaram com o golpe militar de 1964. Rememorar a ditadura militar brasileira, no contexto desta pesquisa, torna-se fundamental na medida em que pretendemos entender a realidade em que vivemos em se tratando do processo educacional, notadamente na educação do campo.

Aarão Reis Filho, em recente publicação *"A Ditadura que mudou o Brasil - 50 anos do golpe de 1964"*, afirma que o melhor não é virar a página no que se refere ao período da ditadura. Escolha mais adequada é empreender uma apropriação crítica desse passado político recente, tanto para consolidar

nossa frágil cidadania quanto para entender a realidade em que vivemos" (2014: p.09).

Em consonância com o método de análise escolhido para o presente trabalho, compreendemos que faz-se necessário rememorar o passado recente brasileiro para situar a emergência dos debates sobre as questões do campo no cenário nacional. A distancia temporal do fato ocorrido com os dias atuais favorece um olhar crítico, ainda que tenhamos interesse político e compromisso com um ideário de repúdio a violência e ao autoritarismo.

Os temas relacionados a ditadura continuam plenos na atualidade, particularmente no ano em que se completou os 50 anos do golpe militar no Brasil. Continuam plenos seus debates considerando que vivemos numa sociedade em que sua democratização se deu incompleta, que vivencia níveis elevados de violência social e policial, que as desigualdade sejam de renda, educação, condições de moradia, trabalho, ainda são características marcantes da sociedade brasileira.

É consenso que o golpe interrompeu um processo político que poderia ter levado ao enfrentamento de algumas dessas questões, já que segmentos populares estavam se organizando e demandavam sua inclusão social e política. Com a ditadura, as políticas implantadas contribuíram para agravar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

A atualidade da ditadura esta no impacto duradouro das políticas de modernização implantadas naqueles anos, um processo de modernização que implicou mudanças importantes no estado brasileiro, com repercussões na economia, política, cultura e sociedade. No dizer de Aarão Reis, "um projeto de Republica perdeu-se em 1964..., o programa das chamadas 'reformas de base' experimentou estranha derrota, saindo de cena sem travar nenhum combate" (2014: p. 11).

A ditadura instaurou-se contra um programa nacionalista e popular, *"perdeu-se um tipo de Republica na qual havia uma democracia limitada, mas em processo de ampliação. Ganhou-se uma ditadura que radicalizaria com o tempo"* (Aarão Reis: 2014, p. 12). A ampliação democrática estava

representada por um dos pilares do nacional-estadismo brasileiro: as alianças com os trabalhadores das cidades e do campo. Entretanto, a repressão aos movimentos populares, concretizada na intervenção em centenas de sindicatos e na perseguição e prisão de lideranças populares, ao lado de uma política econômica antipopular, baseada no arrocho salarial, marcava o rompimento com as alianças estabelecidas junto aos trabalhadores das cidades e do campo.

Na visão de diversos pensadores de esquerda, o país entrara num beco sem saída (Aarão Reis, 1990; Jorge Ferreira, 2001). Para esses autores, a vitória da ditadura era a vitória das forças mais conservadoras, retrógradas e excludentes que assombravam o Brasil: o latifúndio e o imperialismo norte americano. Entretanto o Estado não se entregou, manteve-se conservada a estrutura sindical urbana, denunciando e se opondo ao governo de Castelo Branco, primeiro governo ditatorial, o mesmo ocorria no seio do sindicalismo rural, que continuavam vivos e em franca expansão, muito embora, tanto no campo quanto na cidade tivessem que manter-se em posição subordinada e sob estreita vigilância, mas anda assim, mantinham milhares de lideranças sindicais.

A tendência a vigilância e violência para com as lideranças sindicais e populares seria exacerbada a partir do governo do General Médici, quando se conheceu os tempos mais repressivos do período ditatorial, os chamados "anos de chumbo". Foram realizadas prisões, intervenções em sindicatos e movimentos populares, cassações, expulsão de funcionários civis e militares de seus cargos.

Segundo Ridenti (2010; 2014) os trabalhadores organizados em sindicatos foram os mais atingidos pela repressão. Entre 1964 e 1965, mais de trezentas diretorias de sindicatos foram destruídas, revogaram-se conquistas trabalhistas, associações de empregados sofreram intervenções e praticamente se extinguiu o direito de greve. Juntem-se a isso as prisões e processos contra trabalhadores acusados de subverter a ordem "democrática", como por exemplo, os trabalhadores do campo que lutavam pela reforma agrária liderem do movimento estudantil e outros.

Martins e Langland (apud RIDENTE, 2014) informam que, em que pese a repressão as lideranças estudantis, paulatinamente o movimento recuperou forças, se reorganizou e passou a ser a expressão do descontentamento social, aos poucos, os estudantes foram se tornando os agentes o mais visíveis em termos de oposição e resistência a ditadura. Outro setor da sociedade que fez oposição foi a Igreja Católica que retirou seu apoio ao regime em contraposição as denúncias de desrespeito aos direitos humanos dos opositores presos, constituindo-se, nos anos vindouros, um dos focos principais de oposição ao regime militar.

Por fim, é digno de nota que em pleno governo Médici, o ex-coronel Jarbas Passarinho ocupou o Ministério da Educação e Cultura, sob ciência de uma forte legislação repressiva e, durante alguns anos conseguiu calar o movimento estudantil. Em suas memórias, Passarinho conta que o plano inicial era implantar o ensino superior pago no Brasil, mas isso não ocorreu devido o receio interno da "agitação estudantil" que, conforme citamos antes, ressurgiu nos finais de 1977 com força nas manifestações de ruas. Por força das pressões estudantis, Passarinho levou adiante a reforma universitária e do ensino médio, ampliando o número de vagas. Também ressalta-se que ele implantou em 1971, o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos que havia sido desenvolvido por Paulo Freire antes de 1964.

A prática da Educação Popular aparece de maneira precisa nas ideias de Paulo Freire, Segundo Brandão *É possível que até hoje não tenha havido ainda uma forma de trabalho com os subalternos através da educação tão claramente definida como a do sistema Paulo Freire* (1990; p. 54). Conclui-se que sob a ditadura foi construído um modelo de Estado cujo legado ainda persiste nos dias atuais.

Na conjuntura atual e, após 15 anos de discussões sobre os movimentos por uma educação no Brasil, conclui-se que na composição do campo brasileiro encontram-se contextos, atores e condicionantes diferenciados, bem como inúmeras dívidas sociais herdadas dos governos anteriores e que permanecem até os dias atuais. Dívidas sociais que hoje,

aliás, estão impressas, simbolicamente, nas bandeiras de luta de grande parte dos movimentos populares e sociais.

A Educação do Campo vincula-se a esse movimento da sociedade civil organizada que objetiva a construção de políticas públicas educacionais advindas dos interesses dos povos do campo. Durante muito tempo na história da educação brasileira, os povos do campo foram tratados como sujeitos à margem do processo social, cultural, econômico, educacional e político.

Tratando-se do processo educacional, a exclusão e marginalização contribuíram para o analfabetismo expressivo e um baixo tempo de estudo da população do campo. Torna-se evidente para muitos que estão nos movimentos sociais e na efetivação de políticas educacionais, que esse quadro precisa ser mudado.

Entretanto, que tipo de educação e com que práticas e saberes podem contribuir para formação de valores sociais e culturais que correspondam ao reconhecimento da cidadania camponesa? Esse questionamento surge das minhas observações enquanto docente na Licenciatura em Educação do Campo do IFPA Campus Bragança. A disciplina - Antropologia Cultural – me proporcionou o primeiro contato com a turma e que se estendeu por mais alguns meses quando novamente fui solicitada a assumir a orientação do Tempo Comunidade juntamente com mais dois docentes.

O questionamento acima se formar, paralelo ao entendimento da importância fulcral que o Tempo Comunidade (TC) encerra em si no processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo, bem como possibilita alcançar um dos objetivos do movimento por uma educação do campo que é a produção de conhecimentos sob outra perspectiva epistemológica. O Tempo Comunidade corresponde ao período em que o educando é motivado a partilhar seus conhecimentos com a família e na comunidade. Também no TC o educando desenvolverá pesquisas com auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico de educadores. Sobre o TC abordaremos mais detalhadamente no terceiro capítulo desta dissertação.

De acordo com Luckesi (2006), a educação é um tipo de atividade que se caracteriza por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida, como um instrumento de manutenção ou transformação social. Em se tratando do PROCAMPO, Como isso é possível? De que maneira a estrutura curricular e os processos formativos da licenciatura alcançam tal objetivo?

Com a continuidade de atuações em outros TC's, aumenta o meu interesse em estudar os processos de pesquisa na formação de educadores e educadoras do campo ao longo da formação da primeira turma do ProCampo de Bragança. Tais processos educativos, gestados no interior das ações para a execução das pesquisas, fomentou a curiosidade da pesquisadora por observar como que o TC, no processo de formação de educadores, influencia na produção de conhecimentos, na (des)construção de representações sobre o sujeito do campo e sobre a sociedade camponesa, assim como na sua prática educativa.

Diante desse quadro, o presente trabalho consiste na realização de um estudo sobre o percurso formativo do PROCAMPO em Bragança no Pará. É uma proposta de compreender como a Pedagogia da Alternância (PA) se materializa no escopo de um curso de Ensino Superior. A Pedagogia da Alternância é a metodologia de trabalho da educação do campo. É considerada a matriz pedagógica de organização dos tempos e dos espaços para a efetivação dos processos de ensino e da aprendizagem nas escolas do campo. Partiu-se da premissa que a PA, embora seja uma denominação utilizada em todas as experiências com educação no campo, não se materializa da mesma forma. Inferimos que suas categorias de sustentação permanecem, mas mudam em substância e grau quando da sua aplicabilidade.

A minha inserção na orientação do Tempo Comunidade levou-me a observar os documentos com as propostas de pesquisas que chegavam até os educandos, oriundas do Núcleo Estruturante do Curso composto por 08 (oito) docentes efetivos com lotação no campus Belém e Campus Marabá. As linhas de pensamento impressas e as propostas contidas nos documentos que circulam no âmbito institucional são possíveis de serem entrelaçadas às recomendações do movimento nacional por uma educação do campo?

O interesse pelo tema vem de longa data. A educação do campo, enquanto questão acadêmica está inserida no escopo dos estudos sobre os movimentos sociais. Ressalto que no decorrer da minha inserção acadêmica no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará, tinha como ideal para pesquisa estudos em Movimentos Sociais. Fiz habilitação em antropologia o que me conduziu a vastas leituras antropológicas que enveredavam pelos domínios do pensamento social brasileiro nos quais as questões culturais haviam sido investigadas. Lendo-os, ou seria melhor dizer, “ouvindo-os”, percebia que fazia sentido o “lugar” do negro, do indígena, do camponês, da mulher dentro dos debates da antropologia que tratavam da exclusão, minorias e movimentos sociais.

Na Especialização em Movimentos Sociais na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresentei minha proposta de estudo sobre a condição feminina: da ocultação das mulheres na sociedade rural que estivessem atuando nos movimentos sociais, analisando o potencial de empoderamento das mulheres a partir de um programa de formação para o movimento social de mulheres. Aqui, associei olhar da pesquisadora com a ação da militante visto que já estava engajada no movimento de mulheres em Belém.

Dessa forma, o desejo de estudar os processos de pesquisa na formação de educadores e educadoras do campo, ocorre devido a minha atuação em três dos cinco Tempos Comunidade que foram desenvolvidos no decorrer da formação da primeira turma do ProCampo de Bragança. O contato com o grupo “envolveu” a pesquisadora com as narrativas sobre as suas “aventuras” no processo da pesquisa nos Tempos Comunidade.

Muito sabiamente, Paulo Freire já anunciava que *“A História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de alternativas e possibilidades e não de determinismo.”* Todas estas observações sobre o desejo da pesquisa convergem para o mesmo ponto: situar meu percurso acadêmico por identificar que existe sempre um movimento de ir e vir tanto na minha memória quanto na minha história como pesquisadora e meus objetos investigados.

O texto está composto por esta introdução, que situa o leitor no contexto do tema e da problemática que orientou a pesquisa. Considerando as grandes temáticas que compõem esta dissertação, o texto foi organizado em três partes: A Parte I, cujo título é A QUE VIEMOS? PROBLEMAS, OBJETIVOS E PROCESSOS DE PESQUISA, é composta do Capítulo 1 que trata dos elementos iniciais da pesquisa tais como: problema e objetivos da pesquisa. No capítulo 2 abordaremos todo o processo metodológico da pesquisa enfatizando o tipo de pesquisa, método e todo o trabalho de campo com suas técnicas e instrumentos de coleta de dados. Também neste capítulo saímos no “rastros” da Bragança extrativista e camponesa, compreendendo que as políticas para a Educação do Campo devem encontrar solo fértil para sua execução e desenvolvimento exitoso.

A Parte II traz como título EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS SABERES: TRILHAS DE UMA TRAJETORIA EM COMUM. Aqui exploramos aspectos relativos a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância considerando estes temas como os suportes teóricos do nosso trabalho. No capítulo 1 além de apresentar sumariamente a temática, também nos referimos a atuação dos Movimentos Sociais na luta por um Brasil mais democrático e às políticas para formação de professores do campo. Levamos em consideração que as primeiras turmas e foram compostas de educadores do campo que ainda não tinham formação acadêmica. Trata-se de se fazer uma discussão numa perspectiva histórica apontando elementos da história do Brasil colônia, mas centrando nosso foco na rememoração dos últimos 50 anos. Julgamos necessário considerando que essas políticas são resultados da pressão, exigências e lutas que o Movimento Nacional por Uma Educação do Campo tem realizado nos últimos 18 anos de ações.

O Capítulo 2 procede a uma revisão de literatura sobre a Pedagogia da Alternância apresentando história, origem e concepção sob o referencial de Jean-Claude Gimonet (1986), ao mesmo tempo que elaboramos os quadros com os instrumentais, princípios e objetivos da Alternância. Também aqui se faz um debate sobre a formação de professores no sentido da prática generalista tão recusada nos princípios Pedagogia da Alternância. Discute-se a

PA enquanto metodologia integrativa à luz de Paulo Freire e no contexto da produção do conhecimento numa perspectiva das Sociologias das Ausências e Ecologia dos Saberes totalmente embasada nas teorias de Boaventura de Sousa Santos e Enrique Leff.

A Parte III apresenta A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BRAGANÇA/PA. No Capítulo 1 damos a conhecer o processo de constituição e implementação do Procampo no Estado do Pará, especificamente no IFPA e no campus de Bragança e sua organização curricular: estrutura do currículo, Eixos Temáticos e Organização dos Tempos e Espaços Formativos, embasada estritamente na composição do Projeto Político Pedagógico do curso. No capítulo 2 a apresentamos resultados da pesquisa ao tratar dos modos de produção de conhecimento no interior do PROCAMPO por meio da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, ou seja, a materialidade do percurso formativo.

No fim, apresentamos considerações ainda inconclusas destacando o Procampo que, embora se mostre como uma política pontual e não permanente, mas traz na sua concepção uma importante política pública para afirmação e reconhecimento da formação do educador do campo e, por conseguinte, da educação do campo no Nordeste Paraense.

Espera-se que na maneira como os capítulos estão dispostos possam contribuir com o entendimento do(a) leitor(a). evidente que é desejo de todo mestrandos que seu trabalho possa contribuir, de alguma forma para a Educação. Com esta pesquisadora não é diferente, uma vez que a pesquisa foi feita embasada em muitas leituras, estudo, esforço e dedicação considerando que esta formação foi feita em serviço. Boa leitura!

PARTE 1

A QUE VIEMOS? PROBLEMAS, OBJETIVOS E PROCESSOS DE PESQUISA.

RESUMO

É composta do Capítulo 1 que trata dos elementos iniciais da pesquisa tais como: problema e objetivos da pesquisa. No capítulo 2 abordaremos todo o processo metodológico da pesquisa enfatizando o tipo de pesquisa, método e todo o trabalho de campo com suas técnicas e instrumentos de coleta de dados. Também neste capítulo saímos no “rastros” da Bragança extrativista e camponesa, compreendendo que as políticas para a Educação do Campo devem encontrar solo fértil para sua execução e desenvolvimento exitoso.

CAPITULO 1 – ELEMENTOS INICIAIS DA PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS.

Nesta primeira parte descrevo o problema da pesquisa, a justificativa e os objetivos deste trabalho. O problema está inserido numa concepção sócio-histórica da experiência da Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil, visto se tratar de uma metodologia de trabalho educativo surgido num momento histórico no mundo diante de uma conjuntura social, política e econômica específica. Da mesma forma, quando no Brasil a PA surge, é como resposta a uma dada realidade social que incomoda da mesma forma como ocorre na França e, posteriormente, na Itália.

Abordar esse processo assume um interesse especial nesta pesquisa por nos possibilitar dois movimentos: de um lado nos permite ressignificar às concepções dominantes de campo/rural construídas e reconstruídas no transcurso do tempo, e por outro, fornece subsídios para identificarmos, no presente, valores e referências herdadas que em determinados casos e situações viabilizaram uma representação social enviesada sobre o sujeito morador do campo.

1.1 PROBLEMA

Proponho analisar a ação de educadores na tarefa da pesquisa no âmbito da formação no PROCAMPO, problematizando a Pedagogia da Alternância como elemento que contribui na produção do conhecimento pela pesquisa e sua eficiência para um projeto transformador de sociedade. Procurarei identificar as condições nas quais a PA se materializa no PROCAMPO, identificando se suas características se mantêm em se tratando de um curso acadêmico. O trabalho exige uma incursão no percurso formativo do PROCAMPO.

Partiu-se da premissa que a PA, embora seja uma denominação utilizada em todas as experiências com a educação no campo, a PA não se

materializa da mesma forma. Inferimos que suas categorias de sustentação permanecem, mas mudam em substância e grau quando da sua aplicabilidade.

Na organização pedagógica da divisão dos tempos no percurso de formação reside nosso problema para a pesquisa em nível de mestrado: demandar um olhar analítico sobre as proposições do ProCampo para as pesquisas desenvolvidas no Tempo Comunidade, buscando ressaltar o caráter ideológico de sua proposta de educação e que estabelecimentos há com as experiências dos educadores nas suas práticas pedagógicas bem como a relação estabelecida com o cotidiano social do grupo no qual este educador/educando está inserido.

Dessas proposições, suscito questionamentos que balizarão o problema da pesquisa: As pesquisas desenvolvidas no Tempo Comunidade promovem interlocuções teóricas, estimuladas pelos desafios iniciais comuns à formação, considerando que esta ocorre em serviço? Ao promover, a pesquisa desenvolvida possibilita abertura para que essas interlocuções teóricas dialoguem com a prática, sinalizando outros desafios à formação? É possível identificar tais desafios? Será que essas pesquisas concorrem para uma formação de qualidade dos educadores/educandos do ProCampo? É possível identificar que elementos contribuem para essa qualidade da formação?

A relevância deste estudo fundamenta-se na constatação da insuficiência de dados disponíveis sobre a educação do campo e, particularmente, sobre a formação superior dos educadores do campo. Enseja-se que os resultados dessa pesquisa possibilitem compreender se os temas de pesquisas indicados no Tempo comunidade (TC) contemplam e contribuem para o reconhecimento e consolidação das identidades campesinas no retorno para as salas de aulas.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 GERAL

Investigar a trajetória e os elementos que compõem a Pedagogia da Alternância na estrutura curricular da Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior, a

partir do regime de alternância e da implementação das Práticas Pedagógicas Acompanhadas.

1.2.2 ESPECÍFICOS

- ✓ Analisar em literaturas específica as trajetórias da Pedagogia da Alternância nas experiências em que foram utilizadas;
- ✓ Apresentar a organização curricular: estrutura do currículo, Eixos Temáticos e Organização dos Tempos e Espaços Formativos do curso;
- ✓ Verificar as características e elementos formativos da PA convergentes ou divergentes na sua materialização no PROCAMPO;
- ✓ Estimar os benefícios sociais que PA proporciona na formação dos educadores do campo.

1.3– Universo e Sujeitos da Pesquisa

1.4.2 – Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa em tela focou sua atenção na primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo iniciada em 2009 pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA¹, Campus Bragança. Em atendimento ao Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, responde a chamada pública do Governo Federal para as inscrições de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROJETO PROCAMPO, apresentando a proposta do projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LPEC. Ressalta-se que o IFPA oferta ainda 05 (cinco) turmas da Licenciatura em Educação do Campo pelo Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, mas que não é objeto dessa pesquisa.

No geral, no âmbito do Instituto Federal do Pará, as Licenciaturas em Educação do Campo começam a ser executadas em 2009, após aprovação de projeto apresentado ao edital supracitado em 06 campi: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá. No ano

¹ Assim denominado no decorrer deste texto.

seguinte, 2010, o IFPA oferta mais 06 (seis) turmas totalizando 12 (doze), o que correspondia a totalidade de *campi* desta Instituição de Ensino Superior – IES naquele período, hoje o IFPA compreende 16 *campi*.

No universo das Licenciaturas em Educação do Campo do IFPA, escolhemos a turma de LPEC do campus Bragança, compreendendo que esta pesquisa, desenvolvida por meio do Estudo de Caso, responde aos questionamentos e características desta turma, não sendo possível, portanto, estender seus resultados as demais turmas.

Nessa perspectiva, a turma da LPEC - IFPA Bragança iniciou com 60 educandos e conclui com 52. O curso teve uma evasão de 13,33%. Em se tratando de curso que trabalha com a Pedagogia da Alternância, deve-se pensar se a metodologia contribuiu para o baixo percentual de evasão.

1.5 - Tipo de Pesquisa

A metodologia desta pesquisa será qualitativa sem, entretanto, prescindir do caráter quantitativo, que se fará necessário quando da construção do perfil dos estudantes. Em seus estudos de Triviños (1987) chama nossa atenção para o fato de não existir dicotomia entre essas duas abordagens, assegurando que os teóricos das novas propostas para educação “decidiram eliminar toda a possibilidade quantitativa na investigação e optar definitivamente pela exaltação do qualitativo na pesquisa em educação”, o que significa, na visão do autor, o princípio da falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. (p. 116)

Para Minayo (2003), a pesquisa qualitativa proporciona trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Por isso o viés teórico-metodológico está direcionado à pesquisa qualitativa, já que não se constitui em um conjugado de técnicas ou métodos fechados, mas por se revelar como uma abordagem flexível, apropriada às

diferenças contextuais no tempo, no espaço e no lugar, comuns na dimensão social, embora sistematicamente negados por um ideal de educação universalizante.

A pesquisa qualitativa visa abordar um contexto social fora dos laboratórios, entendendo, descrevendo e explicando fenômenos sociais a partir de um contexto próprio. Nesse tipo de pesquisa, há a possibilidade de se *“esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo, o que está lhes acontecendo...”* (ANGROSINO; 2009, p: 08). Embora existam muitas críticas, a pesquisa qualitativa leva a sério o contexto para entender a questão em estudo. É o que pretendemos fazer com o estudo do PROCAMPO em Bragança.

Uma grande parte das pesquisas qualitativa se baseia em estudos de caso, pois o caso em questão é importante para entender mais detidamente a temática que está sendo estudada. Por isso escolhemos como procedimento de aproximação junto ao grupo para a obtenção dos dados o Estudo de Caso com a técnica de Observação Direta junto aos educandos do PROCAMPO.

A escolha pelo Estudo de Caso ocorre pelo fato desse tipo de pesquisa se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo, nesta pesquisa especificamente, por se tratar do estudo de uma experiência educativa dentro das várias existentes no universo da Educação do Campo e, mais especificamente, dentro do universo paraense.

Nesta mesma perspectiva, Trivinos (2005) diz que dentre os diversos tipos de pesquisas qualitativas, o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes. Este autor ainda acrescenta que o Estudo de Caso é um tipo de abordagem que pretende analisar o objeto profundamente e, nessa abordagem, há riqueza de detalhes resultantes das diversas técnicas de pesquisas que são utilizadas com vistas a retratar a realidade de forma ampla.

Segundo Markoni e Lakatos (2009) o Estudo de Caso é um levantamento mais aprofundado de determinado grupo sob todos os seus aspectos. Entretanto, pode ser limitado quando se restringir ao caso que se estuda, não podendo ser seus resultados generalizados. Às atuais mudanças

nos paradigmas do âmbito educacional determinaram novas formas de produzir e de pensar e, diante disso, nasce a necessidade de pesquisas que possam responder as essas demandas, e o Estudo de Caso, que surge na sociologia e na antropologia no final do século XIX, cumpre essa exigência na produção de pesquisas no âmbito da educação. O principal propósito nestas áreas do conhecimento era realçar características e atributos da vida social. (ANDRÉ; 2005).

Ludke e André (1986) e Trivínõs (1987), enfatizam as características de estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

1.6 – Técnicas de Observação para a Coleta de Dados.

Na perspectiva de elaboração da pesquisa, além do debate teórico sobre Educação do Campo, vamos explorar outras áreas como, por exemplo, Formação de Professores e nosso foco central, Pedagogia da Alternancia. Se na atualidade a Educação do Campo nos convida a integralização dos saberes, devemos reconhecer que este trabalho estará entrelaçado de outros conhecimentos. Dessa perspectiva, se quisermos construir um processo teórico sólido e condizente com os elementos empíricos observados, diálogos com autores como Molina (2006), Caldart (2008), Brandão (2002-2005), Hage (2006-2007), Arroyo (2009), Freire (1996-1997) serão amplamente utilizados.

Nos procedimentos metodológicos foi utilizada a análise documental, cujas principais fontes foram o Projeto Político Pedagógico do Curso, Planos de Pesquisas do Tempo Comunidade - PPTC, Relatórios das Pesquisas do Tempo Comunidade – RPTC e as Fichas de Matrícula do Curso que, além de fornecer dados gerais quantitativos, contém informações que permitiu conhecer elementos da realidade profissional do docente. A pesquisa bibliográfica foi um procedimento que possibilitou o aprofundamento teórico da temática e referencial de análise dos dados.

Nesta pesquisa utilizamos a técnica da observação Participante dentre as diversas possíveis para a entrada em campo nos momentos em que

houve contato com os educandos do curso. A escolha se deu por esta técnica caracterizar-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

1.6.1 - ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme já anunciamos acima, para a condução da pesquisa adotamos fundamentalmente a análise documental e estudos teóricos com base na pesquisa bibliográfica. A observação participante com técnica de coleta de dados anotadas no caderno de campo será junto aos relatórios de pesquisa dos educandos ou artigos produtos da pesquisa do Tempo Comunidade.

Em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais o uso de documentos em pesquisa tem sido valorizado. A explicação está na riqueza de informações que deles pode-se extrair e resgatar. Outra explicação pode ser porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, por exemplo na reconstrução histórica da luta pela educação do campo, o uso de documentos em pesquisa permite “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Também favorecem para observar comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Os procedimentos de investigação estarão voltados à coleta e tabulação de dados, entretanto, o uso do questionário para um levantamento sobre determinadas características dos educandos se fará necessário, visto que esta técnica permite focar a pesquisa em determinadas variáveis que podem contribuir com o presente estudo.

Após essa etapa, será feita a análise dos dados, buscando-se compreender nas categorias e conceitos surgidos na exploração dos documentos os elementos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

O método dialético nos permite pensar as categorias enquanto processo, na medida em que a conquista de qualquer território se dá por meio

dos elementos culturais simbólicos. Neste caso nossas elaborações serão feitas a luz do referencial de José de Souza Martins e as abordagens teóricas que ele faz sobre a análise histórico-dialética que desenvolve sobre as áreas rurais.

A escolha pelo Método Dialético ocorre por proporcionar um estudo de determinada realidade numa perspectiva da ação recíproca entre os elementos constitutivos da unidade investigada. O método dialético não envolve apenas questões ideológicas, mas abarca as relações de poder estabelecidas entre os bens materiais e os simbólicos.

Utilizar o método dialético se faz necessário em tempos nos quais a academia predominantemente abandona o paradigma cartesiano, um modelo global de racionalidade científica, totalitário e excludente de todas as formas de conhecimento fora das suas regras metodológicas (SANTOS, 2006). Por outro lado, no campo da educação, o abandono do paradigma dominante tem dado lugar ao paradigma pós-moderno cuja característica fundamental é julgar *“ultrapassados todos os referenciais baseados no paradigma iluminista racionalista instaurados com o advento da modernidade”*(BEZERRA NETO, 2002).

A dialética é uma forma de pensamento que está presente desde a antiguidade clássica concebendo que a compreensão da realidade ocorre de modo contraditório e em constante transformação. Hegel, Marx e Engels, nos tempos modernos, superam e, portanto, modificam o conhecimento acumulado sobre a dialética, atribuindo-lhes sentido e significados.

Hegel atribui à dialética uma concepção idealista que afirmava ser a razão que determinava a realidade do indivíduo, pensamento que influencia sobremaneira os axiomas marxianos. Quando constata que a concepção de dialética em Hegel estava “de cabeça para baixo”, Marx (apud Konder, 1994) resolve dedicar-se à construção de uma compreensão dialética que não tivesse uma base idealista, mas sim materialista fundada no modo de vida social de produção e existência humana.

Entende-se, com isso que o método dialético está constituído na realidade, no mundo e na vida. Permite entender a estrutura da sociedade e seu desenvolvimento por meio da sua história, desnudando suas contradições no sentido de promover a transformação social e não somente a mudança.

Dessa compreensão, pretende-se partir, na construção dessa dissertação, do mais particular para nós que é o processo educacional desenvolvido pelo movimento por uma educação do campo, perseguindo o mais geral, ou seja, os movimentos de lutas pela terra e pela participação nas decisões políticas do país.

Partimos do entendimento de que todo objeto sobre o qual se pesquisa é um objeto construído na e pela história. Dessa forma, entender os elementos que provocaram a construção desse objeto historicamente, permite conhecer os fatos que contribuíram para as contradições presentes nas instancias sociais.

As perspectivas acima apresentadas permitem o (re)conhecimento de existências plurais, saberes plurais, contextos sociais e históricos plurais que ao longo dos séculos o *“privilégio epistemológico da ciência tendeu neutralizar, e mesmo, ocultar”*. (SANTOS, P. 152). Assim, enquanto pesquisadora no seio de uma academia de grande reconhecimento no Brasil e no mundo por estar situada na Amazônia Brasileira, não posso mostrar-me desenraizada do processo histórico que apartou os seres humanos da natureza e, conseqüentemente, dos processos produtivos de trabalho no campo, não poderia me ausentar da militância nem me eximir da afirmação que estudos sobre educação do campo ou educação inclusiva como um todo não podem negar a importância do método dialético para sua compreensão e superação.

Estar na militância e manter o foco na objetividade da pesquisa não são elementos que se excluem, ao contrário, nos leva a uma tomada de posição diante de um *status quo* que precisa ser superado.

Reconhecido tal posicionamento, cabe a nós, pesquisadores e mesmo estudantes, desvelar os combates que foram travados na história pelo tema a ser pesquisado e, no percurso desses desvelamento, identificar,

entender e descrever o **porquê** e o **como** o objeto investigado reflete tais antagonismos e contradições (BEZERRA NETO, 2002).

CAP. 2 – O LUGAR DA PESQUISA: A MICRORREGIÃO BRAGANTINA NA AMAZONIA ORIENTAL NO PARÁ.

“...o fato é que o lugar - como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa - Continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento que é mais importante do que queremos admitir, o que faz com que se considere se a ideia de regressar ao lugar ou a defesa do lugar como projeto não são, afinal de contas, questões tão irrelevantes”.

2.1 - Situando o Lugar da Pesquisa.

O conceito de lugar pode ser interpretado de várias formas se nos ancorarmos no senso comum. O termo lugar pode ser usado para se referir a uma área de terra, espaço territorial, a localidade, a comunidade, enfim, lugares concretos, do lugar subentendido como espaço, porém não é esse o sentido de lugar que queremos evocar.

O sentido aqui é aquele atribuído pela antropologia e pelos estudos culturais. O foco é o lugar como vínculos múltiplos entre identidade, da produção de cultura, dos conhecimentos locais, dos modelos de natureza locais, do enraizamento, enfim, das experiências – a práxis do nosso viver.

A ideia de se trazer o lugar no escopo deste trabalho como o lócus da pesquisa é para se considerar o lugar e sua relação com novos pontos de vistas sobre conhecimento local e os modelos culturais.

Inicialmente não podemos perder o foco que estamos na Amazônia e que o campo amazônida é um espaço de vida, de produção de bens materiais, de bens culturais e simbólicos. Bem diz Arroyo (1999), que a terra não é somente cultivo da terra, mas cultivo do ser humano e de suas relações sociais, e que o cultivo da terra produz mais que produção de alimentos, produz projetos e sonhos.

O campo Paraense está inserido na agricultura familiar em contextos diversificados, de acordo com as singularidades da sociobiodiversidade da Amazônia. São povos assentados, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, entre outros, que se inscrevem na cartografia no cenário amazônico.

A Amazônia, conhecida internacionalmente pela complexa biodiversidade que abriga, da heterogeneidade de suas populações, também precisa ser compreendida nas contradições engendradas pela ação antrópica. Diferentes grupos sociais na região estabelecem relações diferenciadas com o meio ambiente, produzindo, portanto, impactos distintos. Fearnside (2003) afirma que:

As relações dos seres humanos com o resto do ecossistema na Amazônia dependem estritamente do grupo humano em questão, já que diferenças culturais e diferenças na riqueza e poder político de cada, resultam em grandes diferenças no impacto ambiental das atividades de cada grupo. Povos indígenas têm a melhor atuação na manutenção da floresta, embora seja importante reconhecer que os seus padrões de comportamento podem mudar com o passar do tempo por força do contato com a economia maior. Extrativistas tradicionais (tais como caboclos ribeirinhos) têm relativamente pequeno impacto comparado a outros grupos, tais como migrantes recentes, fazendeiros, madeireiros e operações de agroindústria (2003, p. 2).

O autor em sua análise aborda o desmatamento, a exploração madeireira, as mudanças climáticas, a poluição do ar, por óleo ou mercúrio, a ameaça de extinção de espécies, como problemáticas da antropização do meio perpassada por práticas predatórias, que contribuíram para degradação ambiental dos ecossistemas na região.

A Amazônia exige dinâmicas de desenvolvimento sustentáveis para sua sobrevivência, o que requer entre outras ações, investimentos em educação, qualificação social e profissional da população amazônida.

Pensamos ser importante situar territorialmente nossa área de estudo, ou seja, a cidade de Bragança no contexto amazônico pela pertinência de nossa temática: Educação do Campo. É preciso entender o motivo para que uma IES ofereça entre seus cursos uma licenciatura em Educação do Campo. Entende-se que a particularidade desse curso encerra em si as particularidades do lugar no qual o curso está sendo ofertado.

Entretanto, a referida turma não é composta somente de educando do município de Bragança, mas de outros municípios que compõem o território conhecido como Zona Bragantina, conforme tabela abaixo.

Tabela 01 – Municípios representados na turma PROCAMPO

Município	Representatividade por educando
Bragança	22
Viseu	07
Augusto Correa	11
Tracuateua	06
Quatipurú	02
Capanema	04
Sta Maria do Pará	02
Sta. Luzia do Pará	02
Peixe Boi	01
São João de Pirabas	01
Nova Timboteua	01
Bonito	01
TOTAL	60

Fonte: Pesquisa de Campo: julho/13

*Levantamento produzido a partir da ficha de inscrição.

A **microrregião Bragantina** é pertencente à mesorregião Nordeste Paraense com população foi estimada em 374.907 habitantes (IBGE, 2010) e

está dividida em treze municípios (Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Capanema, Igarapé-Açu, Nova Timboteua, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Santa Maria do Pará, Santarém Novo, São Francisco do Pará, Tracuateua) dispersados em uma área total de 8.710,774 [km²](#). Excetuando da tabela 01 os municípios de Vizeu, Santa Luzia do Pará e São João de Pirabas, todos os demais municípios estão na área de estudo.

IMAGEM 01 – MAPA DA ZONA BRAGANTINA



A Zona Bragantina é uma frente de colonização antiga, com um histórico de crescimento populacional resultante da migração provocada pela construção da antiga Estrada de Ferro de Bragança. A consequência desse crescimento populacional foi o desenvolvimento das cidades, da rede rodoviária e dos diversos tipos de produção agrícola.

Bragança está inserida no Nordeste Paraense, território no qual a maior parte da agricultura é exportadora e a pecuária abastece os mercados regionais. A agricultura familiar é diversificada, associando o cultivo de culturas anuais (arroz, mandioca, feijão etc.) com perenes (frutas, pimenta e dendê), sendo a pecuária predominante de dupla finalidade (leite e carne).

O município de Bragança/PA se localiza no nordeste paraense, entre os estuários dos rios Taperaçú e Caeté. Sua vegetação é predominantemente dominada por mangues que, segundo Domingues², as “florestas de mangue são caracterizadas por bosques bem desenvolvidos, com árvores alcançando mais de 20 metros de altura” (2008; p. 14). Distante 220 km da capital do estado, tem 173 comunidades rurais e agro pesqueiras. Atualmente, tem aproximadamente 113.863 mil habitantes, distribuído entre campo e cidade, onde 35,9% residem no meio rural e 64,1% residem na sede do município, e 15,7% dos habitantes de Bragança são analfabetos. (IBGE; 2010).

Por estar situada à margem esquerda do Rio Caeté, Bragança tornou-se conhecida como a “pérola do caeté”. Palco do primeiro pólo de ocupação europeia da Amazônia, que logo se estabeleceu como a segunda cidade mais antiga do Pará, com 401 anos. Comentada pela sua hospitalidade e pela diversidade de atrativos naturais e culturais, a arquitetura de época reflete a organização europeia dos séculos XIX.

A produção econômica de Bragança está baseada na agricultura, que possui uma diversidade de cultivos como a mandioca, o feijão caupi, o milho, e numa diversidade de frutos; na produção da farinha, na pesca artesanal e industrial; no extrativismo do caranguejo; no funcionalismo público e no comércio local que movimenta a feira livre de Bragança.

No território bragantino está situada a Reserva Extrativista Marinha Caeté Taperaçú – Resex, que abrange aproximadamente uma área de 42.068 hec., nas quais estão 46 comunidades. Essas comunidades criaram a Associação dos Usuários da Reserva – ASSUREMACATA. A Resex é uma área formada por campos, capoeiras, manguezais, rios, igarapés e lagos sazonais. As comunidades internas à Resex fazem a exploração dos recursos naturais baseado na pesca, pecuária, agricultura (milho, feijão e mandioca)

² DOMINGUES, Denis. *Análise do Conhecimento Ecológico Local e do Sistema Produtivo como Subsídio para Gerar Instrumentos de Gestão da Atividade de Exploração do Caranguejo-Uçá nos Manguezais da Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçú, Bragança-PA*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental da Universidade Federal do Pará Campus de Bragança.

fruticultura (abacaxi, laranja, caju, bacuri) e, mais recentemente a exploração do mel, por meio da apicultura (Oliveira, 2005; Domingues, 2008).

Em levantamentos realizados por Araújo (2006) e Domingues (2008), sobre a quantidade de coletores de caranguejo que exploram a Resex, chegou-se a 1.195 coletores de cinco comunidades camponesas e da cidade, respectivamente, Acarajó, Bacuriteua, Caratateua, Tamatateua, Treme e Bragança. Entretanto, outras comunidades no campo também participam na extração do caranguejo, embora sua contribuição seja pequena, a exemplo de Acarajozinho, Aciteua, América, Bacuri Prata, Perpétuo Socorro, Patalino, Pontinha, Porto da Mangueira, Retiro, Rio Grande, Taperacú Campo, Taquandeuá, Vila do Meio, Vila Qui-Era e Vila São Benedito. Excetuando Perpétuo Socorro que fica no limite da cidade de Bragança, as demais ficam nos campos bragantinos.

Observe o leitor, que tratamos acima somente de uma dimensão do extrativismo praticado em Bragança, da produção de caranguejos. Esse tipo de extrativismo colocou o município, desde 2004, como o terceiro colocado na produção do caranguejo, alcançando 1.002,88 toneladas, superado pelos municípios de Quatipuru e São Caetano de Odivelas, municípios pertencentes também ao estado Pará³.

Atualmente a RESEX Caeté Taperacú tem 7.863 associados. Não foi possível se obter os dados de quantos homens e quantas mulheres, quantas associações existem dentro da área de usuários da reserva, sendo que os recursos naturais econômicos mais explorados dentro da reserva são o peixe, o caranguejo, o camarão, o mexilhão, a farinha de mandioca, o artesanato feito de conchas de mariscos e sementes de cipó e de barro. A Zona Bragantina é conhecida como o cinturão verde de Belém, PA, uma vez que a produção das hortas é quase totalmente destinada a essa cidade.

³ Ver Territórios e territorialidades no extrativismo de caranguejos em Pontinha de Bacuriteua, Bragança, Pará. Marcelo do Vale Oliveiral, Maria Cristina Alves Maneschy. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 9, n. 1, p. 129-143, jan.-abr. 2014. Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil

Bragança detém o título de melhor farinha da região, e isso se reflete no cenário nacional com a exportação do produto para todo o Brasil, não foi possível estimar neste texto a quantidade de mandioca ou retirada anualmente, mas a julgar pela presença o ano todo da farinha em Bragança e da paisagem que a cada km nos apresenta uma plantação de mandioca, a produção não é baixa. A farinha, juntamente com a festividade de São Benedito, realizada de 18 a 26 de dezembro – reconhecida nacional e internacionalmente - é a maior manifestação religiosa e cultural do povo bragantino e a marujada é um atrativo à parte durante a festividade.

Diante do cenário de Bragança, inserida na região do Nordeste Paraense, observamos que há um contexto propício para a educação do campo. São 108 escolas no campo, cada uma delas em uma comunidade. Cerca de 630 professores estão em formação na cidade de Bragança, mas esse número se refere ao total que estão matriculados e muitos vem de outros municípios tanto da região bragantina quanto da região do salgado.

Com isso o número de professores do município de Bragança em formação é muito baixo se considerarmos o número de escolas no campo. Com isso, é pertinente a oferta de um curso nos moldes do ProCampo, pois responde às particularidades da região por uma educação que fortaleça a identidade do lugar e fomenta a ideia da defesa do lugar como projeto de vida como uma questões tão irrelevantes

PARTE II

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS SABERES: TRILHAS DE UMA TRAJETORIA EM COMUM.

RESUMO

Explora aspectos relativos a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância considerando estes temas como os suportes teóricos do nosso trabalho. No capítulo 1 além de apresentar sumariamente a temática, também nos referimos a atuação dos Movimentos Sociais na luta por um Brasil mais democrático e às políticas para formação de professores do campo. Levamos em consideração que as primeiras turmas e foram compostas de educadores do campo que ainda não tinham formação acadêmica. Trata-se de se fazer uma discussão numa perspectiva histórica apontando elementos da história do Brasil colônia, mas centrando nosso foco na rememoração dos últimos 50 anos. Julgamos necessário considerando que essas políticas são resultados da pressão, exigências e lutas que o Movimento Nacional por Uma Educação do Campo tem realizado nos últimos 18 anos de ações. O Capítulo 2 procede a uma revisão de literatura sobre a Pedagogia da Alternância apresentando história, origem e concepção sob o referencial de Jean-Claude Gimonet (1986), ao mesmo tempo que elaboramos os quadros com os instrumentais, princípios e objetivos da Alternância. Também aqui se faz um debate sobre a formação de professores no sentido da prática generalista tão recusada nos princípios Pedagogia da Alternância. Discute-se a PA enquanto metodologia integrativa à luz de Paulo Freire e no contexto da produção do conhecimento numa perspectiva das Sociologias das Ausências e Ecologia dos Saberes totalmente embasada nas teorias de Boaventura de Sousa Santos e Enrique Leff.

CAP. 01 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO PARA O EDUCADOR(A) DO CAMPO.

“O campo brasileiro está em um desses tempos politicamente densos. Tempos propícios para políticas públicas movidas à lógica dos direitos”. (Miguel Arroyo).

A licenciatura em referencia faz parte de um processo que marca a história da educação brasileira. Esse processo, de transformação social que acompanha a implantação de um modo de educação diferenciado para os povos do campo, se constitui um elemento imprescindível para a elaboração de um contexto histórico da gênese dos estudos sobre questões rurais no Brasil e, no vértice dessas questões, a Educação do Campo.

Diversos autores nos informam, entre esses podemos citar Mônica Castagna Molina, Antonio Munarim, Bernardo Mançano Fernandes, Miguel Gonzalez Arroyo, Pedro Ivan Christófoli, Sérgio Pereira Leite, Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus e Salomão Hage – que foi lá, no lugar das lutas sociais, da definição das lutas coletivas - de fato, no seio da sociedade civil que se deu o aparecimento de agrupamentos de indivíduos que reivindicam um lugar equitativo na sociedade brasileira como é o caso do movimento social por educação do campo.

Arroyo⁴ corrobora afirmando que vivemos um momento especialmente favorável para a tarefa de construção de uma política nacional de Educação do Campo. Segundo ele “o campo brasileiro está em um desses tempos politicamente densos. Tempos propícios para políticas públicas movidas à lógica dos direitos”. (II Conferência Nacional de Educação do Campo).

As disparidades de formação dos docentes que atuam na zona rural e os da zona urbana são grandes. De acordo com o INEP (2006), a época da elaboração de propostas que contribuíssem para mudar a realidade campesina, 21,6% dos professores de 1^a a 4^a série das escolas rurais

⁴ Arroyo, Miguel. In: Molina, Mônica e Meire Santos Azevedo de Jesus, Sônia. Orgs. Por uma Educação do Campo, vol. 5. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

possuíam formação superior, contra 56,4% dos docentes de escolas urbanas; 11,3% dos docentes possuem escolaridade de nível médio, enquanto na zona urbana esse percentual é de 4,2%. Mais grave foi constatar que funções docentes eram exercidas por professores que tinham apenas o ensino fundamental.

Isso era apenas a ponta do *iceberg*. De acordo com pesquisas levantadas (Inep/2003), a remuneração dos professores das áreas rurais era bem inferior à dos que lecionavam em escolas urbanas. Esses professores, em sua grande maioria, são também os menos qualificados.

Nesse viés, propomos uma reflexão das políticas públicas de educação do campo que surgiram a partir da pressão dos movimentos sociais centrando o foco dos nossos estudos no programa de formação de educadores das escolas do campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - ProCampo, cujo objetivo é apoiar a execução de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, direcionado à formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas rurais.

A partir desse movimento, as iniciativas institucionais para o encaminhamento de políticas para a educação do campo surgem e, em 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2003, o Ministério da Educação com o firme propósito de discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendam às necessidades imprescindíveis dos povos do campo instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, criando, assim, um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e atores governamentais, considerando que a educação deve ser o instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.

Em resposta aos pleitos advindo dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação, em 2004, criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Com esta ação, o Estado integra definitivamente a modalidade educação do campo na agenda educacional nacional.

A pressão junto ao Estado gestor surte um efeito positivo, pois ao incorporar a educação do campo entre as suas políticas educacionais, o MEC⁵ impulsiona as transformações no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino, e a Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, paralelamente, decide priorizar a educação do campo como assunto da ordem do dia de suas agendas políticas.

Diante e a partir do histórico acima, diversas questões práticas tem desafiado os Movimentos Sociais – (MSs) a avançar na luta a favor da educação do campo e, questões teóricas se impõem às iniciativas governamentais por uma educação do campo, como ocorre na constituição da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, assim denominada na sua origem.

De acordo com Munarim,

convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, (...) se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo. Ressalte-se que, tal como reivindicado, essa função vem sendo executada **levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos do campo** que protagonizam e reivindicam esse espaço de política. (*grifos meus*) (Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. 2006.)

A leitura desse processo de reivindicação dos sujeitos camponeses deve ser feita nos rastros das ações, programas e projetos voltados para a

⁵ Para saber mais sobre as ações do MEC referentes à legitimação da Educação do Campo na agenda política educacional brasileira, ver CADERNOS SECAD 2 - **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, Fevereiro de 2007. Ver também Molina, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Ambas literaturas, destacam os pontos mais relevantes até o momento, sejam de avanços, dificuldades ou eventuais tropeços, na dinâmica dessa construção que tem envolvido diversos sujeitos das esferas do Estado e da sociedade civil organizada no campo.

educação do campo e que tem o objetivo de anular as disparidades entre as condições de escolaridade dos sujeitos que vivem no campo e os que vivem nas cidades, nitidamente evidenciada nas pesquisas populacionais e educacionais.

Em todos os indicadores sociais e educacionais as populações do campo estão em desvantagem, sejam eles concernentes à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais de educação ou à infraestrutura física das escolas, ou ao currículo. Por isso é urgente a adoção de políticas que revertam à situação da educação oferecida aos moradores do campo em idade escolar. Para isso o Governo Federal vem implantando Programas e Projetos com e ações no intuito de impedir que esta problemática e perpetue.

3.1 PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Ativa começa a ser desenvolvido no Brasil a partir de 1997 pelo Ministério da Educação ME através do Projeto Nordeste do Ministério da Educação estabelecido com o Banco Mundial, com propósito de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisséries, um dos maiores entraves na educação pública no país. Mais tarde, em 2007 foi realocado do Fundo de Fortalecimento da escola FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ficando atualmente sua responsabilidade a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Em meio a realidade social do povo do campo é referenciada a metodologia do Programa Escola Ativa, em que se baseia na articulação entre planejamento, prática e apropriação do conhecimento. Sendo assim, é uma metodologia problematizadora, centrada na figura do aluno, sendo o educador como condutor do estudo da realidade, aprendizagem cooperativa, uso da avaliação contínua e flexibilidade no processo de formação. Segundo Brasil/ME in Melo e Sousa (2013, p.8), esta metodologia se realizará no tocante as seguintes etapas,

I) Levantamento de problemas da realidade; II) Problematização, em sala de aula, das questões identificadas na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada; V) Proposição de ações de intervenção na comunidade.

Em relação as demandas de formação de professores do programa escola ativa, as Secretarias Municipais e Estaduais ao assinarem o termo de adesão do programa recebem recursos, formação e orientações quanto ao processo de formação das equipes. Também, em cada estado há uma instituição pública de ensino Superior que participa da gestão do programa, e dessa forma assumem as atribuições de oferecer e coordenar a formação dos professores e orientações aos professores - formadores para atuarem nos momentos presenciais com os participantes e também realizarem o acompanhamento das turmas a distancia. As capacitações abordam temas como Educação do campo, Alfabetização e letramento entre outros, trabalhando com aquilo que é vivenciado no ceio das comunidades do campo, transformando estes saberes em novos conhecimentos.

O Programa Escola Ativa obteve excelentes resultados em sua trajetória, no entanto, este programa também recebeu fortes críticas principalmente vindas dos movimentos sociais em relação a suas referencias econômicas de base neoliberais e construtivistas, além de sua ineficácia no desenvolvimento dos índices de qualidade do ensino básico no campo. O Programa em meio as severas critica e pressões passou por reformulações, mas sem atingir um nível de reformulação capaz de identifica-los com os fundamentos de educação do campo que tem suas identidades ligadas as raízes de lutas sociais e reforma agrária. Considerando isso, a forma como se conduziu o programa prejudica a formação humana do povo que vive no campo, e não leva em consideração as experiências acumuladas por estes.

O Programa escola ativa deu lugar ao Programa Escola da Terra para que se aprimore ainda mais os resultados com o programa anterior que há tempo tinha se consolidado em todo país. Hoje, o novo programa do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) do MEC, busca promover

melhorias no acesso, permanência e aprendizagem de estudantes do campo, também povos quilombolas em suas respectivas comunidades, por meio de formação continuada de educadores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas quilombolas, e dessa forma fortalecer o vínculo destes com seus espaços de vivência social e cultural.

Em relação a formação do Programa, visa promover a formação de Educadores que trabalham com estudantes que estudam em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas; além de assessores pedagógicos que terão a função de tutores. Os Educadores e tutores passam por um processo de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas. Sendo assim, a formação compreende tanto o período de frequência no curso, como as atividades práticas nas comunidades, sob o acompanhamento e apoio dos tutores.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), é uma das ações do estado, resultado das reivindicações históricas dos movimentos sociais, para a construção de um sistema público de educação do campo, no entanto, este segue desarticulado da proposta do povo do campo contrariando e contrapondo aos anseios do direito de uma educação de qualidade.

Segundo Rosana Fernandes do setor de educação do MST no Fórum Nacional de Educação do Campo, ocorrido no dia 27 de agosto de 2012 em Brasília, expõe que o manifesto dos movimentos sócias em relação à implementação do programa é que o mesmo fere os princípios da LDB, por não instituir uma gestão democrática em que valorize as experiências políticas inovadoras que ultrapasse os povos do campo da situação de beneficiários para de sujeitos na construção de políticas públicas. Outra questão que recebe severas críticas é em relação à formação profissional e formação inicial de educadores, que é feita através da modalidade a distância que é considerada falha pelas instituições de ensino dos professores e ao cabo que desconsidera as instituições de formações presenciais localizadas no campo.

Os movimentos sociais também questionam o Pronatec Campo criado pela SENAR/CNA, pois, o programa ignora as experiências de educação

profissionais produzidas nas instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's.

3.2 – PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

O grupo Permanente de Trabalho da Educação do campo é um grupo colegiado criado pelo MEC sobre portaria nº 1.374/03, cujo objetivo é estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica em condições igualitárias de acesso e permanência, rompendo com formas seletivas de privilégio ainda vigentes na educação escolar.

Essa proposta de formação sugere a reestruturação das escolas para que estas participem de um novo projeto social de campo, economicamente justo e ecologicamente sustentável. O Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, entre muitos de seus objetivos uma política nacional de formação, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade dos sujeitos presentes na escola do campo, é importante considerar ainda que o plano visa também aproximar instituições de ensino, pesquisa e extensão das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades, visto que a Educação do Campo conta com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico.

O art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96), estabelece o direito da população camponesa a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais de vida. Com isso a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, o processo escolar deve adequar e reconhecer à diversidade sociocultural e o direito a igualdade e a diferença.

Outro respaldo é a Resolução CNE/CEB nº 01/02, art. 12 § único recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promover aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Nesse contexto, a formação de uma política nacional de formação específica para a Educação do Campo é aspecto central na consolidação de uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo.

3.3 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- LEI Nº 10.172/2001.

Com o intuito de tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade a CGE/Secad juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) elaborou uma proposta para corrigir as distorções apontadas no PNE, visto que educadores e representantes de movimentos sociais apontam equívocos e omissões em grande parte do diagnóstico e nas metas definidas a quais não correspondem às demandas reais dessas populações, propostas definidas como a “oferta de quatro séries regulares” deve substituir as “classes isoladas unidocentes” parte de uma compreensão equivocada porque atribui valor negativo a esse tipo de organização escolar, a mesma diretriz se limita a estabelecer como meta a ser perseguida a oferta de apenas quatro séries do ensino fundamental em descumprimento ao preceito constitucional que estabelece o ensino fundamental de oito anos como obrigatório e gratuito, além de direito público subjetivo, também as metas proposta reforça a prática de nucleação escolar, onde as pequenas escolas são agregadas a escolas maiores, com o correspondente transporte de alunos para longe de suas localidades. Ainda pior reforça a tendência de fechamento das escolas do campo e a transferência de seus alunos para as escolas na periferia das cidades. Outra questão é a ausência de diretriz que vise à formação de profissionais de educação voltado especificamente para as populações do campo.

3.4 – FÓRUM PERMANENTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Promovido em Brasília o 1º Encontro Nacional de pesquisa em Educação do Campo em parceria com o Incra- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em Setembro de 2005, seu objetivo foi debater com pesquisadores de 24 estados brasileiros as principais questões teóricas e práticas enfrentadas pelos atores da Educação do Campo, também promover por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores o debate a cerca da Educação do Campo, bem como a articulação de pesquisas, reflexões teóricas. Segundo o documento para garantir o modelo almejado de escola do campo são necessários estudos e pesquisas que contribuam para o conhecimento da diversidade cultural e das especificidades da docência entre outros aspectos.

3.5 – APOIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Anualmente são publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), resoluções que regulamentam transferências voluntárias de recursos da dotação orçamentária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) por meio de convenio. É importante considerar que são enfocadas as demandas específicas e diferenciadas das populações camponesas em cumprimento às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01/02.

3.5 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.

O programa de formação superior em licenciatura em educação do campo (PROCAMPO) é um programa do ministério da educação, vinculado a Secretaria de educação continuada, alfabetização e Diversidade, que busca, do apoio a implementação de cursos regulares de Licenciatura em educação do campo nas instituições de ensino superior em todo o país, dessa forma promover a formação de milhares de educadores em exercício da docência nas escolas localizadas no campo assim como educadores que exercem a função em situação de experiência alternativas sem formação docente, contribuindo com o processo de expansão da oferta da educação nas áreas rurais.

Segundo o Inep existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, os quais representam 15% dos profissionais em exercício no país sendo em sua grande maioria os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Entre os projetos exigidos de formação devem abordar teorias e metodologias que possibilite aos educadores em formação possam ser sujeitos efetivos na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, assim, como conter a organização curricular baseada em regime de alternância (tempo-escola e tempo comunidade), que permite o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola), e a relação prática-teoria-prática vivenciadas nas comunidades do campo (tempo-comunidade). Também formação para a docência por áreas de conhecimento multidisciplinar como linguagens e código, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e Ciências agrárias. São formações definidas de acordo com a realidade social e cultural específicas das populações do campo.

A proposição de uma Licenciatura específica para a Educação do Campo esta respaldada na Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por objetivo promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica dirigidas às populações que trabalham e vive no campo, através do estímulo à criação nas universidades públicas de todo país de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

2 - OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RECONHECIMENTO JURÍDICO NO BRASIL.

É inegável que educação brasileira desde seu início serviu e ainda serve com mais força para atender as classes favorecidas da sociedade, desta feita, sendo inacessível para grande parte da população rural em nossos país.

Na realidade a Educação do campo só começa a ganhar mais força em sua trajetória com o manifesto escolanovista de 1932 que defendia uma educação pública, laica e gratuita onde todos pudessem adquirir uma base cultural comum em que tanto os conhecimentos da cidade como os do campo fossem consideradas e valorizadas e desta forma proporcionasse as mesmas oportunidades a todos. Contudo, tal conhecimento serviu para firmar valores culturais no sentido da manutenção da ordem social.

Além disso, não podemos esquecer a grande contribuição dos efeitos do processo de urbanização do momento que muito sinalizou para os camponeses a mudança social e boas oportunidades para que seus filhos pudessem sair do trabalho braçal. Todo este atrativo causado pela modernização causou um maciço êxodo rural. Preocupados com esse crescimento populacional o Estado adotou estratégias de contenção desse fluxo migratório para a cidade como a instituição da educação do rural para o povo do campo.

A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, seu artigo 105 estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo vocações profissionais”.

A partir de 1960, período marcado pela penetração do capital internacional na economia brasileira, resultou no crescimento das contradições do capital desenvolvimentista. Como consequência disso ocorreu um vigoroso crescimento do movimento de educação popular; movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, assim como propor novas alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e as necessidades do povo Brasileiro. Para Saviane,

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do

povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se supera o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (Valério; Borges; Silva, 2012, p. 07)

Nesse sentido, a mobilização em prol de uma educação popular assumiu o caráter de promoção e incentivo da educação as camadas populares da sociedade que através da reflexão buscou elaborar práticas para a transformação social.

A Ditadura também impôs projetos e medidas com o objetivo de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial como a “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971”, em que o objetivo era de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de trabalhadores para o mercado, ao mesmo tempo excluindo estes a entrada no ensino superior.

Nesse cenário, somente a partir da década de 70 surgem as primeiras Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternâncias (CEFAs) criadas pelas comunidades e movimentos sociais, trabalhando com a pedagogia da Alternância, no ensino fundamental. Essa proposta trata-se de um conjunto de experiências educacionais desenvolvidas pela classe trabalhadora, sendo, um modelo sistemático operacionalizado pela divisão do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar.

Já nos anos 80 com o enfraquecimento e o fim da Ditadura as organizações da sociedade civil especialmente as ligadas ao movimento de Educação popular fundaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, o Movimento Sem Terra (MST), em 1984; contribuindo decisivamente para que se inscrevessem algumas conquistas dos trabalhadores na nova Constituição promulgada em 1988, entre as quais vale ressaltar a compreensão e proclamação da educação como direito, uma educação que atendesse as particularidades culturais, dos direitos sociais e as necessidades específicas da vida do campo.

Nos anos 90 um novo momento surge, reformulando o ensino e as relações sociais de trabalho trilhando as concepções e práticas neoliberais. Nesse novo momento a nova LDB reformulou o ensino técnico no Brasil a partir das exigências do Banco Mundial, desmantelando a educação unitária, e desvinculando o ensino profissional da formação geral.

Não podemos negar os avanços e ganhos da LDB voltados as políticas educacionais, contudo, observa-se por trás disso há interesses neoliberais, que se expressam tanto no cotidiano escolar como através da subordinação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Em relação a educação no e do campo recebe criticas dos movimentos sociais que buscam e veem na educação meios para a mudança e formação dos cidadãos, contrapondo a visão de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Outro ponto, que recebe atenção é que a LDB apesar de ofertar ensino básico em instituições localizadas no campo, esta não pensou posteriormente a formação dos concluintes do ensino médio que muitas vezes param os estudos e ingressam no mercado de trabalho sem uma formação profissional.

Nesse sentido, Ferreira & Brandão (2012, p. 12),

a Educação do Campo, diferente do modelo neoliberal de educação, contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas.

Em meio a pressões dos movimentos sociais que hoje atuam com a participação de instituições e outros setores ganha força e amplitude, o estado burla os princípios de educação do campo para quem é de direito. Dessa forma, se apropria de metodologias tradicionais por muito tempo trabalhadas, levando o ensino e contornando-o conforme seus interesses, que também reflete no nível educacional do país.

2.3 MARCO LEGAL

Com a constituição federal de 1934, começa os primeiros investimentos para a área da educação rural, sendo a União responsável pelo financiamento do ensino nessas áreas.

A constituição de 1937 vinculou a educação ao mundo do trabalho no intuito de atender as necessidades relacionadas à industrialização que se fazia promissora para os primeiros paços do desenvolvimento, sendo assim se fazia necessário da parte de muitas empresa e sindicatos o oferecimento de cursos de formação técnica para seus afins e filhos dos mesmos, contando com a contribuição do estado na garantia no cumprimento dessa obrigação.

Houve também a descentralização do ensino com a constituição de 1946, que sob a responsabilidade da União pelo atendimento escolar garantiu a gratuidade do ensino primário, contudo, a constituição conferiu às empresas privadas e também agrícolas a responsabilidade de garantir a aprendizagem para o trabalho, sendo assim, deveria ministrar a aprendizagem para seus trabalhadores.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, na lei nº 4024/61 mostra uma preocupação de promover a educação para os povos localizados na zona rural no intuito de conter o fluxo de pessoas vindas do campo para a cidade, causando problemas populacionais como os anéis que encontramos nas grandes cidades.

Com a lei de Diretrizes e Bases da educação de 1971, fortaleceu os meios de produção em relação à educação escolar, subordinando a função central da escola para a formação para o mercado de trabalho, negando a formação plena do individuo, da mesma forma seria para as zonas rurais que deveriam formar trabalhadores para a produção agrícola.

A constituição de 1988 representou o marco da educação garantindo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino como premissa básica da democracia, como o ensino fundamental e a extensão para o ensino médio, gestão democrática de ensino público, autonomia das universidades etc. Além

de tornar a educação do campo como seguimento específico, com suas pedagogias próprias e outras implicações sociais.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação (Art. 1º, 22 e 26, LDB 9.394/96) expressa o conceito de educação, a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A pesar da reformulação e dos avanços do ensino nos anos 90, a partir das exigências do Banco Mundial, pela primeira vez houve na legislação referências as específicas a educação para a população campo.

No O Artigo 28, da LDB, diz que

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

Em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), reestruturando as diretrizes para a educação do campo sobre um modelo urbanocentrico, assim previa a substituição progressiva das classes isoladas unidocentes para a organização do ensino em séries regulares, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as

especificidades dos alunos e do meio em que este vive. Segundo as (Metas e objetivos do PNE de 2001), entre elas é “Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.”.

Em 2002, foi aprovado pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde legitima a identidade própria das escolas do campo e dessa forma deve ter uma vinculação com suas realidades, tendo como referencia a temporalidade e os saberes próprios do campo. (Art. 2º, parágrafo único)

No contexto dessas Diretrizes, o Paragrafo Único do Artigo 2º, demarcou com clareza a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma, que diz:

A Identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES Art. 2º, Parágrafo único).

Portanto, assim, podemos constatar que na construção dos projetos políticos Pedagógicos das escolas do campo, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio é preciso que haja uma verdadeira interação entre a escola e a família, a comunidade, o meio sócio- profissional dos educandos.

Nesse sentido alguns aspectos deverão nortear todos os conteúdos escolares: Temas/Problemas. Como: A Terra e Trabalho, Os povos do campo, suas identidades suas lutas e suas organizações, Desenvolvimento sustentável, e a Construção da Cidadania.

O Art. 5º das Diretrizes Operacionais faz referência as Propostas Pedagógicas, que diz que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplará a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PERCURSO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Nesta seção do texto pretendo refletir sobre um dos elementos constitutivos da concepção de educação para campo, a saber, a Pedagogia da Alternância. Na tentativa de produzir um diálogo possível sobre as nossas próprias experiências com a alternância pedagógica, organizamos o capítulo em duas dimensões. A primeira apresentando o PROCAMPO, buscando o aporte de leituras e produções acadêmicas sobre a Pedagogia da Alternância que, além de nos darem um bom embasamento teórico, permita também a problematização do papel social da escola e da educação na relação com a nova dinâmica da sociedade brasileira que se encontra num contexto de profundas transformações mediadas pelos movimentos sociais.

A análise aqui pretendida perpassa pelas vivências das pesquisas desenvolvidas no percurso formativo do referido curso, dividido em Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade e tem sua relevância exatamente naquilo que é mais caro ao movimento social camponês na luta por outra educação para o campo, qual seja: o fortalecimento e consolidação de um projeto coletivo para a cidadania no campo ensejado historicamente pelas populações camponesas.

Todos os debates em torno da educação para os povos camponeses, sejam eles surgidos no seio do movimento social como os de ordem institucional-governamental, chegam ao consenso que a o encaminhamento adequado às demandas educacionais das comunidades do campo devem considerar, fundamentalmente, uma reflexão sobre que modelo de desenvolvimento é mais apropriado ao campo, considerando seus valores específicos. Chega-se ao consenso que tanto o modelo de desenvolvimento quanto a concepção de educação para o campo devem conduzir ao reconhecimento do seu modo de vida, saberes e práticas tradicionais.

Estudos como os realizados por Leite (2002) mostram que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por

esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos. No dizer do autor, a educação rural ofertada para os povos do campo, era um “processo escolar descontínuo e desordenado,” (p. 28). O que havia era um “Ruralismo Pedagógico” quando as concepções de educação do período apregoavam ideologias que exaltavam as virtudes da vida no campo e defendiam a ideia de que a riqueza da época originava-se da produção agrícola e que, com isso, a tendência era que o destino econômico do Brasil ocorresse no setor agropecuário.

Porém, tais ideologias eram disseminadas na educação urbana e o trabalhador camponês continuava a chegar à cidade em busca de trabalho e boas condições de vida, pois ao campo é negado políticas públicas mínimas para a sobrevivência do sujeito campesino.

Caldart (2007) é incansável em afirmar que a expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Por isso que pensar a transformação da educação do campo requer mais do que a estrutura física adequada das escolas ou a qualificação dos professores, implica, necessariamente, um currículo escolar que permita a construção de processos identitários próprios às culturas e subjetividades do campo, baseado na vida e valores de sua população.

Se os princípios éticos, filosóficos e antropológicos que são norteadores das ações de mobilização dos movimentos sociais por uma educação diferenciada para o campo sinalizam com uma proposta de educação como afirmação identitária, devemos apontar o reconhecimento como categoria a ser visualizada nesta pesquisa. Segundo Tzvetor Todorov (1999) “O reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são oxigênio da existência”.

Nesse sentido é que a valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, de orientação sexual e sócio-ambiental direcionam para os saberes interculturais subjacentes a esses sujeitos sociais, mas historicamente ocultados e, por vezes, negados na

constituição de suas identidades coletivas. Aliás, o reconhecimento social tem vindo impor-se, nos tempos atuais, como locus privilegiado de consolidação de diversas políticas sociais, tanto em prol de diferenças quanto de igualdades.

2.A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE PESQUISA: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

Neste item será apresentado o histórico e as características principais da Pedagogia da Alternância, no decorrer da leitura do texto.

2.1.- Pedagogia da Alternância: História e Características.

Brandão (1990; 2002) já há algum tempo nos diz que a educação existe na história e nas sociedades humanas. Não é anterior a ela e, em todos os sentidos, é um construto humano coletivo. Hoje sabemos que a educação, como outras tantas práticas sociais, possui múltiplas faces, e que as mais estáveis e sistematizadas, como a própria Educação Básica são apenas modalidades e nem sempre mais importantes que outras dimensões educativas menos sistematizadas, mas de suma importância para um grande número de pessoas, como é o caso da educação do campo. Outros autores além de Brandão nos informam da importância dos processos educativos fora dos muros oficiais da educação. Freire (1989; 2004) Vale (2001), Souza (2006), Silva (2004).

Conforme já citado anteriormente, no Brasil até bem recentemente, não houve políticas públicas de educação efetivas que viessem atender as reais necessidades dos camponeses (LEITE, 2002). Estes sempre foram marginalizados, deixados à parte, sem nenhuma participação na construção de uma educação que propiciasse livrá-los dos séculos de exclusão social. Somente com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), da Teologia da Libertação que contava com apoio e conscientização da Igreja Católica e da formação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) que, junto aos agricultores sem-terras, começou-se a refletir sobre uma educação que focalizasse a conscientização para que, no dizer de Brandão (1990. p. 20) *“tomarem consciência das dimensões naturais e históricas e da dignidade essencial do ser humano e do seu destino”*.

Ainda de acordo com Brandão (1990), a Igreja Católica teve significativa participação, já que esteve, a partir dos anos 70, envolvida com os trabalhadores rurais e com suas lutas sociais. Os Centros Populares de Cultura e o Movimento Nacional de Base eram ligados aos movimentos de esquerda e tinham como ideologia as ações da Ligas Camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e grupos preocupados com os camponeses.

A história da Pedagogia da Alternância, ressalta-se, tem seu surgimento e suas bases de constituição vinculadas à construção de uma proposta de educação inovadora. No Brasil, é a partir da década de 1960 que os programas educativos direcionados para filhos de agricultores surgem fundamentados na Pedagogia da Alternância. Mas é especialmente nos anos de 1980 e 1990 que se dá a sua expansão, através das variadas denominações, como: Escola família Agrícola (EFA), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECRs).

Todas essas experiências, de escolas específicas para agricultores, surgem advindas da iniciativa francesa e suas “Maisons Familiares Rurales” que intencionou responder a problemática da educação rural naquele país.

Nascimento⁶ informa que no Brasil, a escola específica para agricultores surge a partir de 1969, quando setores da Igreja Católica percebem a necessidade de uma educação que responda as necessidades da maioria dos migrantes alemães e italianos da região que passavam pelo processo do êxodo rural e mão-de-obra não qualificada no estado do Espírito Santo. Nasce, dessa forma, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, inspirado no modelo denominado de Escolas Famílias Agrícola.

Diversos autores Nascimento (2008), Quadros e Bernartt (2007) Fonseca (2008), atribuem inúmeros fatores para o surgimento das Casas

⁶ NASCIMENTO Claudemiro Godoy do **ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: UMA RESPOSTA ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO DO MEIO RURAL.** Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/Q02_escola.html. Acessado em 17/12/2012.

Famíliaes Rurais no Brasil desde a economia agrícola baseada na produção de subsistência ao êxodo rural e evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses. Também incluem fatores relacionados às práticas desenvolvidas quanto ao preparo inadequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos e a falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivo, a monocultura.

Na atualidade a maioria desses fatores está presente, mas no surgimento das CFRs, em 1969, no Brasil vivíamos os piores anos da repressão - 1968 e 1978 – quando foram cassados mais de 50 deputados federais, cuja maioria vinha da esquerda do partido Trabalhista Brasileiro (PTB); extermínio da Guerrilha do Araguaia com todo tipo de desrespeito aos direitos humanos; fechamento do Congresso Nacional por diversas vezes sempre que este se recusava a aprovar medidas para assegurar o controle do governo vigente sobre o processo político e econômico.

Apesar da repressão acirrada, compreendo que as oposições a ditadura eclodiam de todos os lados e o surgimento das Casas Familiares Rurais em plena ditadura militar é um desses movimentos de oposição e que representa a vitória do movimento social no período, sinalizando processos de transformações vindouros. Os movimentos coletivos foram os que mais lograram sucesso nas suas investidas contra o regime militar. Em 1977 o movimento estudantil ressurgiu em manifestações de ruas; torna-se emblemática a figura do líder trabalhista Luiz Inácio da Silva durante as greves de 1977, 1979, 1980, quando Lula ocupava a presidência do Sindicato dos Metalúrgicos. Nos anos de chumbo da ditadura de 1968 a 1978, os sindicatos oficiais na área rural e urbana aumentam, Ridente afirma que

" o total de sindicatos na área urbana aumentou de 53,3%, foi de 2.616 para 4.009. Nas regiões rurais houve crescimento ainda mais expressivo, ligado a iniciativa da ditadura militar que atrela os sindicatos ao sistema previdenciário e as convênios assistenciais: de 625 sindicatos em 1968, o total chegou a 1.669 em 1975, conforme dados do IBGE". (2014; p.)

Para o autor esses dados podem parecer indicativos de relações complexas entre os trabalhadores do campo e da cidade com a ditadura que reprimia as lideranças sindicais mais combativas e incentivava aquelas que se integravam a nova ordem, porém, essa foi a forma desses sindicatos se legitimar e ganhar projeção no cenário nacional a partir das greves de 1978.

De certo é que a partir da segunda metade dos anos de 1970, os movimentos sociais legítimos ou não, revelavam-se insatisfeitos com o governo ditador e demonstravam desejo de participação, fosse por meio das associações de bairro, de negros, de mães e mulheres contra a carestia, movimentos sociais que lutavam por creches, moradia, saúde. Muitas vezes os movimentos se articulavam com as comunidades eclesiais de base da Igreja Católica (SADER, 1988; PERRUSO, 2009).

O movimento por uma outra educação para os jovens do campo expandiu-se intensivamente a partir de 1973, não só no estado do Espírito Santo, como também na Bahia, Minas Gerais. Observem que se tratava da fase inicial, por isso foi fundamental a parceria entre fundadores, a igreja e sindicatos de trabalhadores rurais. Ainda em pleno período ditatorial, realizou-se no ano de 1982 a primeira assembléia geral de todas as EFAs do país, quando foi, então, criada a **União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB)**.

Bem observado por Nosella, o MEPES é marco inicial de uma experiência pedagógica que se apresenta como alternativa ao processo educacional implantado no meio rural brasileiro e assim como na França, o surgimento em território brasileiro é marcado pela presença da Igreja, fato que vai ocorrer em quase todas as EFAs do Brasil, ou seja, suas origens estão ligadas à participação de alguns setores da Igreja católica quando dos elementos fundantes da referida proposta educacional.

Segundo Fonseca (2008), citando Josserand (1998), o início da PA em solo francês foi objeto de longas reflexões e múltiplos entendimentos. A primeira Casa Familiar reuniu 4 jovens de 03 famílias e um pároco em França de 1935, quando se esboçou um programa para a formação dos jovens,

assentado em três aspectos: a formação técnica, a formação geral e a formação humana.

No início os conhecimentos para a formação técnica e formação geral, seriam adquiridos em cursos por correspondência, solicitado por um dos pais. Por conta disso, ou seja, para estudar os conteúdos vindos por correspondência, os pais e o padre decidiram por um calendário mensal no qual durante uma semana os quatro jovens ficariam na casa paroquial para estudar e nas três semanas seguintes em casa para fazer os deveres e a aplicabilidade desses conteúdos.

Nesse momento, ainda de acordo com Fonseca (2008), criou-se os princípios norteadores da alternância:

- ✓ A responsabilidade e a condução pelas famílias;
- ✓ Uma Pedagogia adaptada ao meio rural;
- ✓ Uma formação total;
- ✓ Apoio e participação do meio rural.

É digno de nota que esses primeiros atores, não imaginariam que, quase 80 anos depois, a PA seria debatida, discutida, defendida, normatizada e legitimada em proveito da educação do campo no Brasil.

Trazendo para o debate um dos teóricos da atualidade que analisa as experiências educacionais que utilizam a Pedagogia da Alternância como princípio fundamental e norteador dos projetos educativos para as escolas rurais, Queiroz (2008) afirma que na implantação das escolas agrícolas não está somente a vontade de ter espaços próximos para que as crianças e jovens camponeses pudessem estudar sem sair do lugar.

Nas raízes destes valores e princípios, podem estar associados concepções, práticas e ideologias das entidades, organizações e dos sujeitos históricos que estiveram à frente das dinâmicas de implantação das EFAs no Brasil (...), revisitando a história de criação destas Escolas, é possível identificar dois processos distintos: Um, sob a coordenação de setores ou pessoas da Igreja Católica e com a participação dos agricultores e comunidades, (...) outro, sob a coordenação dos próprios

agricultores e, em alguns casos, com o apoio da Igreja. (Queiroz, 2008; p.07)

Tornaram-se, com o passar dos anos, alternativas viáveis e promissoras para os camponeses brasileiros que não viam possibilidades de oferecer um ensino formal aos seus filhos. São modelos de educação que, embora possuam suas diferenças, adotam como metodologia educacional a Pedagogia da Alternância.

Entende-se que a Educação do Campo deve responder à necessidade de uma prática pedagógica em que os educadores exerçam o papel de mediadores entre os conhecimentos e os educandos. De acordo com Nascimento (2008), a Alternância significa

O processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

O objetivo dessas escolas é proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade familiar e comunitária e das suas atividades relacionadas ao seu cotidiano. Muito embora as Escolas Família Agrícolas tenham surgido como experiências educativas não governamentais em finais da década de 1960, atualmente muitas experiências compõem a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação, possuindo a formação técnica de forma mais específica no Ensino Médio, mas com iniciativas no Ensino Fundamental.

Contemporaneamente, as Casas Familiares Rurais continuam priorizando a formação técnica do educando(a) e, no processo educativo, o jovem chega a permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família, justificando, com isso, a denominação de Casa Familiar Rural.

As *ECRs* - Escolas Comunitárias Rurais possuem as mesmas características metodológicas das Escolas para Agricultores citadas anteriormente, porém são grupos autônomos, ligados aos movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local a aprovação da Pedagogia da Alternância, para que a experiência possa ter validade, já que em muitos estados, a Pedagogia da Alternância não é considerada como metodologia de trabalho educacional, visto que a educação formal não considera a educação recebida fora dos muros da escolas.

Entretando, a PA no âmbito da Educação do Campo está regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº01/06. No Pará, em 2008, a Secretaria de Educação do Estado reconheceu a Pedagogia da Alternância como metodologia própria para a educação no campo regulamentado-a por meio do Parecer nº 604/2008 – CEE/PA e pela Resolução nº 01 de 09/01/2009 quando orienta sua aplicação por meio do TE – Tempo Escoa e TC – Tempo Comunidade.

É por meio dos instrumentos pedagógicos da Alternância que as Escolas com orientação para formação de agricultores realizam a educação em três dimensões: **a educação formal** lançando mão do saber elaborado cientificamente e instrumentalizado pela escola; **a educação não-formal** que consideram as práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade e **a educação informal**, considerando os ensinamentos que permeiam a relação familiar. Os projetos educativos materializados nessas iniciativas contribuem para uma experiência pessoal, proporcionando a aquisição de conhecimentos, partindo sempre do concreto, revelando o contexto sócio-político, econômico e cultural do local para o global.

Ainda citando Josserand (1998), Fonseca (2008) afirma que a partir de 1941, devido a grande expansão e aceitação da experiência da primeira Casa Familiar em Sérignac-Péboudou (França), ocorreram diversas assembleias para se chegar a decisão de que esses princípios deveriam se tornar claros e os objetivos e métodos serem definidos. Dessas reuniões, chegou-se a seguinte decisão:

1. **Objetivo:** A formação de jovens, bem como para seu futuro;
2. **Princípio:** de Natureza familiar – Com iniciativas e responsabilidades dos pais, mães, alunos e ex-alunos;
3. **Método:** A Alternância numa ligação entre teoria e prática, entre o centro de formação, a família e o meio.

Freire (1996) nos diz que a pessoa em processo de formação é o centro de todo e qualquer projeto educativo. Uma concepção de educação a serviço da dominação deve ser por isso, rejeitada, visto que nega a existência do educando, não respeitando seus valores culturais e seu saber, impedindo a prática da liberdade e do diálogo entre educador-educando que, conforme Freire, são propulsores de um projeto educativo que incorpora uma formação humana em que jovens agricultores e toda comunidade rural possam se inserir em um contexto social visando à promoção e o desenvolvimento pessoal, familiar e do meio rural.

Ao longo de toda a história da experiência educativa com alternância pedagógica, diversos teóricos sistematizaram a estrutura desse processo educacional no qual a PA está contida: abaixo um quadro dessas perspectivas.

Quadro 02- Sistematização dos Pilares da PA.

Teóricos	Pilares
Rouillier (1980)	<ol style="list-style-type: none"> 1. O caráter associativo; 2. A Pedagogia da Alternância; 3. A estrutura e acolhida dos jovens; 4. A animação da formação.
Chartier (1986)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma associação responsável; 2. A Alternância de permanência entre o meio de vida sócio-profissional e a Casa Familiar; 3. A vida dos alunos em pequenos grupos e em internato; 4. Uma equipe de formadores.
Calvo (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma associação responsável; 2. Metodologia pedagógica específica: a Alternância; 3. A educação e a formação integral da pessoa; 4. O desenvolvimento do meio local.

Observa-se que a PA se faz presente em todas as sistematizações como o segundo pilar. Outros autores como Gimonet também estruturam a experiência, mantendo a PA como a metodologia por excelência para a educação de jovens camponeses.

A Pedagogia da Alternância possui diversos instrumentos pedagógicos, de forma a permitir uma aproximação maior do aluno à escola durante o período do tempo comunidade.

Entretanto, estamos tratando de um processo educativo onde o sujeito inserido é o educador, o professor, uma pessoa adulta que já passou pelos bancos escolares da Educação Básica. Como é possível, então que, a transformação em curso na educação brasileira, abrindo espaço para que outras concepções de educação possam ser desenvolvidas no âmbito da educação básica alcance esse professor que está no ensino superior? É nossa proposta de estudos para o próximo capítulo.

PARTE III

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BRAGANÇA/PA.

A Parte III apresenta A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BRAGANÇA/PA. No Capítulo 1 damos a conhecer o processo de constituição e implementação do Procampo no Estado do Pará, especificamente no IFPA e no campus de Bragança e sua organização curricular: estrutura do currículo, Eixos Temáticos e Organização dos Tempos e Espaços Formativos, embasada estritamente na composição do Projeto Político Pedagógico do curso. No capítulo 2 a apresentamos resultados da pesquisa ao tratar dos modos de produção de conhecimento no interior do PROCAMPO por meio da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, ou seja, a materialidade do percurso formativo.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORDESTE PARAENSE: O PROCAMPO EM BRAGANÇA.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, (...), na medida em que reconheço que, enquanto educador sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, (...). Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência de estudante, necessariamente trabalha contra alguns mitos que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante.

Paulo Freire, 1986.

A epígrafe acima é resultado de uma conversa entre Paulo Freire e Ira Shor sobre a formação do professor⁷. Shor pergunta a Freire: Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? A conversa vai girar em torno das poucas oportunidades que se tem de aulas libertadoras. Os cursos de professores são quase sempre tradicionais e as escolas não estão estimulando a experimentação. Assim, para Freire e Shor, o modelo de graduação é o primeiro problema que os professores encontram no decorrer de sua formação. Depois vem o modelo de aula, de plano de aula, de escola, etc. Como romper com a educação tradicional?

Iniciar este capítulo com esse questionamento é apropriado considerando-se que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - ProCampo, tem o objetivo de apoiar a execução de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país numa outra estrutura curricular, pedagógica e didaticamente diferenciada.

Para efeito de conhecimento, esta seção do texto será ancorada nos dados obtidos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que foi apresentado em atendimento ao Edital nº 02/04/2008. Considero importante essa informação, pois, em Fevereiro de

⁷ SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia – o Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

2012, o Núcleo Estruturante do curso - NDE, em atendimento a demanda da Comissão de Educação do Campo, dos movimentos sociais via o Fórum Estadual de Educação do campo - FPEC, dos educandos do curso e das exigências para o credenciamento do Curso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), apresenta reformulações no PPC nº 02/04/2008 e sua matriz curricular, para fins de reconhecimento.

Já dissemos anteriormente que curso iniciou em Bragança no ano de 2009, precisamente no mês de julho e, de acordo como PPC da licenciatura com o objetivo de

Formar professores para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio em escolas do campo do Estado do Pará, na perspectiva de prepará-los para uma atuação profissional específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo. (PPC/IFPA, 2011)

A formação dos professores via ProCampo deve ser para “atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das ciências da Natureza e Matemática, e na área das Ciências Humanas das escolas do campo” (p.14). Para alcançar tal meta o curso foi pensado para quatro anos distribuídos em oito semestres fundamentados em uma organização curricular com um eixo articulador e oito eixos temáticos distribuídos igualmente no percurso da formação geral e da formação específica.

GRÁFICO 01 – FLUXO FORMATIVO DA LPEC/IFPA BRAGANÇA DE ACORDO COM O PPC DO CURSO.



Fonte: Adaptado de PPC do Curso/2011. Elaborado em 2014.

O Eixo Articulador tem a função de aglutinar em si todos os estudos realizados durante os 04 (quatro) anos de curso a partir de cada eixo temático. Com isso, entendemos que o ProCampo encerra em si a perspectiva de abranger os problemas subjacentes a Educação e Formação de Educadores(as) do Campo na Amazônia Paraense. Pretende, por meio dos eixos temáticos, compreender e buscar formas de intervir nos problemas identificados, de tal maneira que se possa contribuir para sua transformação.

Isso deve ocorrer durante todo o percurso que se refere a formação geral, encaminhando-se para as questões de formação docente de maneira genérica e continua fomentando questões, agora de maneira mais particular, quando o educando se encaminha para a formação específica que ocorre a partir do 5º semestre, visto que o educando fez sua escolha por área em reunião de colegiado no final do 4º semestre.

As questões referentes a educação e a formação de professores na Amazônia Paraense, de acordo com o Eixo Articulador serão agora orientadas pela especificidade da grande área de Ciências da Natureza e Matemática que

agrega a Biologia, Física, Química e Matemática, e da grande área de Ciências Humanas e Sociais composta, neste caso, pela Filosofia, História, Sociologia e Geografia.

O Eixo Articulador foi decomposto em oito eixos temáticos que orientação cada um dos semestres letivos quanto as disciplinas e ao trabalho de pesquisa que ocorre entre os semestres, conforme veremos no capítulo vindouro. Os tempos acadêmicos ocorrem durante todo o mês de janeiro até a 1ª quinzena de fevereiro e durante todo o mês de julho até a 1ª quinzena de agosto.

Ao observarmos os objetivos dispostos no Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC, o objetivo geral não se distancia do objeto do edital a que o curso se destina, como podemos conferir abaixo;

Em um de seus objetivos específicos, PPC propõe que o referido curso deve

Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo para desenvolverem estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos autônomos e empreendedores, capazes de produzir soluções para questões inerentes à realidade do campo, pautadas na concepção de desenvolvimento sustentável;

O IFPA executa 12 turmas do ProCampo, 06 turmas iniciadas em julho de 2009, nos campi de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá e, 06 turmas em 2010 nos campi de Tucuruí, Redenção, Tomé Açu, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Santarém.

Nas observações iniciais dos documentos do PROCAMPO IFPA, iniciamos uma leitura das fichas de matriculas dos discentes desta turma. A primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo iniciava em 2009 com 60 alunos no Campus Bragança. Observa-se que existe uma diversidade de municípios representados, a maioria da zona bragantina formada por 13 municípios, dos quais 09 (nove) possuem representação na turma PROCAMPO. Os demais são municípios pertencentes a zona do salgado. Embora pertencentes a municípios diferentes, esses educandos já

apontam os elementos de uma identidade em comum quando se incluem num curso que forma educadores do campo. Abaixo segue a área de abrangência do PROCAMPO, quanto municípios, número de educandos e área de atuação.

Tabela 01 – Nº de discentes inscritos no PROCAMPO por município e zona de atuação*

Município	Nº de discentes	Zona de atuação**	
		Rural	Urbana
Bragança	22	21	01
Viseu	07	07	-0-
Augusto Correa	11	11	-0-
Tracuateua	06	06	-0-
Quatipurú	02	02	-0-
Capanema	04	02	01
Sta Maria do Pará	02	02	-0-
Sta. Luzia do Pará	02	02	-0-
Peixe Boi	01	01	-0-
São João de Pirabas	01	01	-0-
Nova Timboteua	01	01	-0-
Peixe-Boi	01	01	-0-
TOTAL	60	58	02

Fonte: Pesquisa de Campo: julho/13

*Levantamento produzido a partir da ficha de inscrição.

**Um novo levantamento mostra que esse quadro mudou consideravelmente.

Identificou-se que somente 02 (dois) discentes atuam em escolas da cidade prioritariamente. Ressalta-se que todos atuam em mais de uma escola, comumente em duas e, em alguns casos, em três escolas. Também verificou-se que alguns que atuam no turno da noite geralmente estão em escolas urbanas.

Está determinado no Projeto Pedagógico do Curso – PPC a garantia da formação em duas áreas, podendo os educandos optar por Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas e Sociais. Essa proposição está de acordo com **Edital nº 02 em seu item 3.2** que orienta as IES à oferta das Licenciaturas em Educação do Campo

... de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências

Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais (grifo dos autores do PPC). (Edital nº 2, de 23 de abril de 2008).

O curso possui uma organização curricular por semestres em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade o que permite o acesso e permanência dos educandos, visto que o critério de ingresso é que sejam professores atuando em escolas do campo. Desse modo, o ProCampo atua em dois espaços: na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade), momento fulcral para a pesquisa, mas que permeia todo o processo formativo.

5 - Reflexões Epistemológicas sobre Conhecimento e Educação.

Que tipo de educação e com que práticas e saberes culturais podem contribuir para formação de valores sociais e culturais que correspondam ao reconhecimento da cidadania campesina? Esse questionamento surge quando fui convidada para ministrar uma disciplina na Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Bragança.

Com minha atuação no curso questionava em que momento há a percepção de que é preciso organizar um percurso formativo de um curso superior com o princípio da Pedagogia da Alternância? As leituras desenvolvidas me conduziram a outro questionamento: em que momento na história ocorre a ruptura com conhecimento e saberes tradicionais, construído a partir das experiências vividas, para dar lugar a um conhecimento científico que situa-se dentro de uma racionalidade, mas fora do sujeito? Essas questões estão na base das concepções filosóficas e antropológicas do movimento por uma Educação do Campo.

No desenvolvimento de seus estudos sobre Foucault e a relação de deslocamento entre a arqueologia e a epistemologia, Machado (2006), refere que a “epistemologia é uma reflexão sobre a produção de conhecimentos

científicos que tem por objetivo avaliar a ciência do ponto de vista de sua cientificidade...”, elegendo a história como instrumento privilegiado de análise.

Aceitando o conselho, faço uma inserção na história em busca dos pressupostos epistemológicos que denunciem em que momento ocorre a descentralização do sujeito que conhece, a partir das experiências vividas, para dar lugar ao sujeito que conhece dentro de uma racionalidade que está fora dele (HALL, 2006).

O conhecimento é o esforço que a humanidade faz para se apropriar intelectualmente dos objetos e das coisas e, nesse ato de conhecer do qual resulta o conhecimento, se estabelece a relação entre a consciência que conhece e o objeto a ser conhecido. Entretanto, este ato tomou formas diferenciadas ao longo dos tempos dependendo da maneira pela quais filósofos, sociólogos, historiadores, entre outros, explicavam e explicam como se processa o contato com as coisas que cercam a vida humana.

Na Racionalidade Clássica, a partir do pensamento grego, cada filósofo alcançava a sabedoria de diferentes formas. Sócrates desloca a reflexão filosófica da natureza para o homem e define o universal como objeto da Ciência. Dedicava-se à procura metódica da verdade identificada com o bem e a moral humana, porque para Sócrates o conhecimento era autoconhecimento (ANDERY, 2006).

Semelhante a Sócrates, Platão afirma que as idéias são o próprio objeto do conhecimento, utilizando a metáfora do Mito da Caverna para explicar sua teoria. Nessa metáfora, a Filosofia tem a ocupação de libertar o homem da caverna do mundo das aparências e trazê-lo para o mundo real, das essências, integralizando-o nesses dois mundos.

Princípio similar explica a busca por sabedoria em Aristóteles, aliás, torna-se seu método: **integrar o saber já adquirido aos novos conhecimentos obtidos por seus estudos**. Segundo Andery (2006), é um procedimento contraditório à sabedoria socrática, a qual é exercitada a partir da negação do saber adquirido e dos valores estabelecidos, não como algo que

não possa ser compreendido, mas pelo ato da investigação acerca do conhecimento cotidiano construído e sua validade para aquela sociedade.

O pensamento Cartesiano inaugura a Racionalidade Moderna. Proposto por Descartes, nessa vertente racional há a preocupação urgente em encontrar a maneira metódica do ser humano chegar à verdade absoluta. A subjetividade está, portanto, alicerçada na filosofia, na razão e na verdade racionais, completamente apartadas da religião, da fé e das verdades reveladas.

Santos (2006) esclarece que Descartes completa um grupo do qual faz parte Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon, personagens que se preocuparam em fundamentar uma única forma de conhecimento verdadeiro, inaugurando o que se convencionou chamar de paradigma dominante.

Esses personagens propõem um combate contra todo e qualquer dogmatismo e autoridade e estabelecem uma nova visão de mundo e de vida que define duas distinções fundamentais: **conhecimento científico versus conhecimento do senso comum; natureza versus pessoa humana**. Assim, vê-se a natureza totalmente separada da pessoa humana, sendo a natureza focalizada como um mecanismo que pode ser desmontado e desvendado seus mistérios.

Kant, Hegel e Marx contribuem na produção e apropriação do conhecimento moderno. Hegel reconhece o sujeito humano como um ser ativo que está sempre interferindo na realidade. Contra Kant, argumentava que “a questão central da filosofia era a questão do *ser*, mesmo, e não a do *conhecimento*”, enquanto que Kant centrava seus pressupostos filosóficos no *conhecimento* e não no *ser* (Konder, 1994).

O pensamento hegeliano não pode ser entendido sem seu caráter dialético e Hegel considera o Estado como a mais perfeita forma de manifestação do Espírito humano. Este pensamento causará mal-estar em Marx, para quem o Estado é o grande opressor da sociedade.

Principia da concepção de trabalho, que Hegel considerava como a mola propulsora para o desenvolvimento humano, observação, aliás, totalmente aceita por Marx, que também considera o trabalho como o propulsor da criação do mundo e do conhecimento humano.

Entretanto, Marx mostrou que tal concepção era abstrata em Hegel por atribuir ênfase exagerada ao trabalho intelectual e não perceber os conflitos existentes na sociedade em relação à alienação do trabalho na classe trabalhadora como consequência de uma ciência que nega a racionalidade popular e operária. Inicia aqui, segundo Arroyo (2000), a negação da racionalidade popular e operária, negação, aliás, da capacidade da classe popular e trabalhadora de agir em defesa de seus interesses específicos.

Tal negação se posiciona contrária à ciência aristotélica, já que a ciência moderna, de forma sistemática, não confia nas evidências de nossa experiência imediata, pois sendo comuns, são também ilusórias. A educação passa a ser pensada como o instrumento para a construção dessa outra ordem social.

Entretanto, o pensamento pós-moderno prenuncia a viabilidade de se construir um conhecimento pautado nas experiências cotidianas e com o olhar no multiculturalismo. Para esse momento, conto com a contribuição de valiosos autores para o debate epistemológico, destacando duas produções que são significativas para o entendimento – numa perspectiva sociológica – da ação dos sujeitos envolvidos no processo de luta por uma educação do campo.

Agnes Heller traz a categoria do cotidiano em estudos que vêm se constituindo como um campo de pesquisa nas diversas áreas de conhecimento, dentre esses, os estudos na área da Educação. Segundo a autora, o cotidiano é “o mundo da vida comum”, do espaço do “homem inteiro”, onde este coloca “em funcionamento, todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias e suas ideologias”. E afirma também que a vida cotidiana faz parte da história, ainda que, conforme nos assegura autora “A pessoa que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado

da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente” (2000; p. 20).

Da vida cotidiana fazem parte a organização do trabalho e da vida privada, o lazer e o descanso, a atividade social, dentre outras. Por isso a escola precisa ser considerada como espaço que constitui a vida cotidiana. A reprodução da vida social encontra lugar no cotidiano o que garante a constância e o funcionamento da sociedade.

Para o senso comum, o cotidiano é o lugar do repetitivo, do habitual, do mecânico e do espontâneo, características, aliás, que conservam e refletem as estruturas e as culturas sociais. Entretanto, Heller entende que todo ser humano tem o cotidiano como lugar primeiro de inserção o que, em certa medida, determina como e o que deve-se pensar, fazer, se comportar, por exemplo. Dessa concepção, o cotidiano não pode ser considerado como sinônimo de dia-a-dia, mas outra dimensão da vida de todo ser humano.

A autora sugere que os indivíduos quando saem da dimensão cotidiana e alcançam a dimensão não-cotidiana, transformam-se em sujeitos reflexivos e capazes de elaborar saberes e estratégias que foram apropriadas na experiência cotidiana e identificadas como a conduta mais adequada para determinadas situações. Eis o sujeito do conhecimento para Heller.

Seguindo os passos dessa reflexão e assumindo o risco de fazer uma inferência enviesada, identifico o movimento por uma educação do campo como sujeito social comprometido com a defesa das suas práticas cotidianas e com a construção de meios possíveis de promover a conscientização política de seus pares na intenção de transpor a opressão causada pela educação padronizada, secularmente impingida às populações camponesas negando-lhes suas identidades culturais. Na observação dessas consequências, o *sujeito helleriano* evita a condição alienante imposta pela vida cotidiana e se apresenta como um agente de mudanças quando exercita o pensamento não-cotidiano para refletir sobre sua prática e os caminhos que tem dado à ela.

Nos passos dessas reflexões teóricas, Alain Touraine (1998) tece suas análises sobre as sociedades contemporâneas ancorado em duas

constatações. Em primeiro lugar a crescente **dissociação** entre o universo instrumental e o universo simbólico, entre a economia e as culturas. Em segundo lugar, o poder cada vez mais difuso, num vazio social e político crescente, de ações estratégicas cuja finalidade não é criar uma ordem social, mas acelerar as mudanças, a circulação de capitais, dos bens, dos serviços, das informações, características de um mundo globalizado. É diante deste cenário mundial que o debate sobre o multiculturalismo se apresenta e, de certa forma, como uma resposta à globalização.

No desenvolvimento de suas ponderações Touraine conclui que a sociedade moderna deve, ao mesmo tempo, aumentar a sua ação sobre si mesma e ampliar seus mecanismos de participação. Ao fazer isso concentra recursos e poder, elementos necessários numa sociedade em que suas contradições opõem liberdade e igualdade ou, nas palavras do autor, “capitalismo e justiça social”. O debate sobre essas contradições é secular e resultou somente na invenção da democracia - seja ela política ou social – mas não na solução para os problemas levantados, procedentes de um sistema socioeconômico globalizante onde todos os indivíduos, grupos, nações e comunidades sentem sua identidade ameaçada.

Nesta maneira de ver a conjuntura da sociedade atual, Touraine questiona porque a renúncia em se combinar a razão instrumental e as identidades culturais; a unidade e o universo tecnológico e mercantil com as diversidades culturais. A modernidade sempre introduziu a **dissociação entre o universo das leis naturais e o mundo físico do sujeito**, característica do modelo clássico de conhecer que, como vimos anteriormente, nasceu da ruptura da visão religiosa do mundo e se desenvolveu acrescentando um princípio de ordem, concebido como um estado de direito com princípios universalistas e individualistas.

Na segunda metade do século XIX, no período em que se desenvolveram as lutas sociais da sociedade industrial, principia o questionamento a esse modelo de conhecimento. Para Touraine, é o iniciar de um declínio oriundo da crescente autonomia das forças econômicas que fogem da regulação dos estados.

“Em alguns decênios desabou o mito fundador da sociedade racional e da correspondência entre o indivíduo e o sujeito. A oposição entre o indivíduo e a ordem social, entre o prazer e a lei, foi afirmada primeiro por Nietzsche e por Freud. A racionalização da sociedade ficou clara para os maiores sociólogos, Durkheim e Weber, como carregada tanto de perigos como de esperanças. A sociedade de produção começou a se transformar em sociedade de consumo” (TOURAINÉ.1998, p.35).

Não se pode mais crer num estado de direito capaz de manter o equilíbrio entre a industrialização do mundo e a liberdade pessoal, entre o espaço público e a vida privada. Desfez-se a união entre a razão e a consciência. É esta dissociação que Touraine chama de desmordenização, definida pela ruptura dos laços que unem a liberdade pessoal e a eficácia coletiva. Essa ideia está no ponto de partida da análise de Touraine sobre o sujeito do conhecimento. Elementos que antes estavam associados dissociam-se, e os dois universos vividos pelo sujeito, as redes de trocas (meios de produção econômicos) e as experiências culturais (saberes e processos de conhecimento), afastaram-se.

Entretanto Touraine nos alerta a evitar uma visão pessimista da desmodernização. A crise desse modelo abre caminho para um novo princípio que combine racionalidade instrumental e identidade cultural. Dissociar economia e cultura conduzirá, na visão de Touraine, a dois destinos: ou a **redução do sujeito** à lógica da economia globalizada ou à **reconstrução das identidades** não sociais baseadas nas pertencas culturais e não mais em papéis sociais. Ou seja, é mais difícil se definir como cidadão ou trabalhador numa sociedade globalizada, e mais tentador se definir pela etnia, pela religião ou pelas crenças, pelos costumes. Em minhas incipientes inferências, identifico este o caminho adotado pelos povos do campo: a reconstrução das suas identidades baseadas no sentimento de pertencimento cultural.

O caráter inovador dessas novas identificações é que elas libertam a diversidade cultural da prisão de ferro do racionalismo das Luzes. Touraine interpreta como “desforra do ser sobre o fazer; de Deus, da etnia, da nação, do gênero”. E segue questionando: “Como viver juntos com nossas diferenças, como articular os êxitos da razão instrumental com a defesa cada vez mais

radical das identidades pessoais e coletivas?” (1998: p.67) Assim, a questão do multiculturalismo e do reconhecimento está no coração da discussão que pretendo realizar na pesquisa do mestrado, e se insere, nesta perspectiva, como um estudo no campo da Sociologia da Educação.

O sujeito de Touraine só pode existir constituído pela complementaridade de três forças. Em **primeiro** lugar pelo desejo pessoal de salvaguardar a unidade da personalidade que foi dividida entre o mundo instrumental e o mundo comunitário. Em **segundo** pela luta coletiva e pessoal contra os poderes que transformam a cultura em comunidade e o trabalho em mercadoria. Em **terceiro**, o reconhecimento interpessoal e institucional do outro como sujeito. Aqui reside, a meu ver, os elementos filosóficos e antropológicos constitutivos da militância dos movimentos sociais camponeses por uma outra educação para o campo, alicerçada numa metodologia de trabalho que permita se alcançar o reconhecimento e a transformação social. Entende-se, dessa forma, o surgimento da Pedagogia Alternância no cenário educacional brasileiro e mundial como resultante de um longo processo de dissociação do sujeito e suas práticas cotidianas por meio de um projeto de educação padrão.

As teorias do multiculturalismo estão intimamente ligadas aos estudos educacionais e culturais. Por isso, meu estimado autor, também acreditava que somente a educação podia mudar a condição humana da opressão. Afirma que a questão central da educação é rever qual a função social que as instituições e práticas educacionais devem desempenhar na articulação e construção de uma cidadania democrática.

Observando o cotidiano da escola padrão e oficial não é difícil concluirmos que na didática usual tem-se uma enxurrada de técnicas áridas, um excesso de conteúdos morais, seguido da separação entre ação e reflexão, atividades que não conduzem, sabemos, à uma prática pedagógica libertadora. A educação, neste contexto, transforma-se num mecanismo de reprodução da classe hegemônica, cerceando todo e qualquer projeto emancipatório, logo, não servindo a uma formação autêntica, cuja ação e reflexão são antes, e

sobretudo, direcionadas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, meio e fim de uma transformação social e histórica.

CAPÍTULO 02 – TEMPO COMUNIDADE: PESQUISA-REFLEXÃO-AÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intevindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

Paulo freire, 2005

No âmbito dos processos formativos do PROCAMPO – IFPA/Bragança, observou-se que a ação por excelência desenvolvida durante o Tempo Comunidade – TC foi a pesquisa. Não a pesquisa acadêmica no sentido daquela que o cientista faz como ofício de sua profissão, mas a pesquisa com cunho didático, para o aprendizado, tanto para o discente como para o docente. Aquela que permite, como nos aconselha Paulo Freire, aprender em conjunto, por meio da práxis pedagógica, na articulação da teoria com a prática. Por isso, a epigrafe, que abre este capítulo, é adequada para iniciarmos o debate sobre os elementos que compõem a PA no âmbito do PROCAMPO porque, por meio dela se alcança um dos objetivos do curso, expresso no PPC, item 04, subitem 4.2,

Favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, por meio da vivencia da investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções inovadoras para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio.(PPC/IFPA, 2011)

O debate do capítulo anterior nos aproximou do conhecimento da Pedagogia da Alternância, seus princípios e objetivos. Neste capítulo buscamos aprofundar e particularizar mais as fases da PA a partir de seus elementos constitutivos no âmbito do PROCAMPO alicerçado no regime ou sistema de alternância que consiste na estruturação curricular ancorado em dois tempos/espacos distintos, mas que se inter-relacionam: o Tempo Acadêmico – TA e o Tempo Comunidade – TC.

Ancorada na leitura do Projeto Político Pedagógico – PPC da Licenciatura em Educação do Campo, apresentamos o conceito de TA – Tempo Acadêmico e TC – Tempo Comunidade e demais elementos que integram tal percurso e que devem dinamizar todos os processos educacionais do curso. Sendo assim, o TE,

Consiste na realização das disciplinas obrigatórias que contemplam a interdisciplinaridade e a metodologia da integração das mesmas, com a presença de dois docentes de disciplinas diferentes e afins, ao mesmo tempo nas atividades de ensino e desenvolvimento de metodologias apropriadas como:

- Diálogo de saberes
- Construção de memoriais
- Realização de práticas educativas diferenciadas
- Visitas e trabalhos de campo
- Estudo da realidade macro e universal trazida para a micro-visão da realidade do campo. (PPC/LPEC – IFPA)

E o TC

Consiste em um processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os alunos vivem e atuam profissionalmente e está inter-relacionado ao Tempo Acadêmico. (PPC/LPEC – IFPA)

Entre o TA e o TC temos o Plano de Pesquisa que assemelha-se ao Plano de Estudo empreendido no Tempo comunidade nas demais experiências educacionais desenvolvidas por meio da PA. É um documento orientador oriundo da coordenação geral do PROCAMPO, com caráter Interdisciplinar. Contempla as atividades integradoras de todos os componentes curriculares (Disciplinas) do Tempo Acadêmico.

Ela é composta dos seguintes tempos conforme quadro abaixo:

Tempos Formativos	Espaços Formativos	Atividades Formativas
Tempo Acadêmico (TA)	Academia/Universidade	Realização das disciplinas obrigatórias que contemplam a interdisciplinaridade e a metodologia da integração das mesmas.
Tempo Comunidade (TC)	Comunidade/Localidade	Processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os alunos vivem e atuam profissionalmente.
Socialização do Tempo Comunidade	Academia/Universidade	É parte constitutiva da formação acadêmica em que as pesquisas empreendidas e os trabalhos produzidos serão apresentados e analisados coletivamente na turma.
Partilha de Saberes	Comunidade/Localidade	É parte constitutiva da formação acadêmica em que as pesquisas empreendidas e os conhecimentos e saberes produzidos serão apresentados e analisados coletivamente na comunidade/localidade onde foi desenvolvida a pesquisa.

O Tempo Comunidade (TC) foi sempre citado nas formações de formadores⁸ que antecediam o período letivo da turma PROCAMPO. De acordo com o Coletivo de Coordenação do PROCAMPO IFPA, *“O Tempo Comunidade (...) consiste num processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os/as educandos/as estão inseridos a partir de um diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais presentes nas comunidades”*.

Os múltiplos espaços podem ser exemplificados por escolas, organizações sociais do tipo sindicato, associações, movimentos sociais locais (de mulheres, catadores, clube de mães, etc). O TC é citado desde o primeiro TA e sempre estará relacionado ao próximo TA, sempre interligando um TA ao próximo.

⁸ Já citado em capítulo anterior sobre os momentos de formação que compõem o percurso formativo do PROCAMPO.

A organização curricular a partir de tal estrutura permite atuar diretamente na formação da educadora e/ou educador que já vem desenvolvendo trabalho junto as suas Comunidades do Campo, seja em espaços escolares e não escolares, formais e não formais de educação.

A utilização da Pedagogia da Alternância no nível superior ocorre primeiro nos cursos do Pronera com a Licenciatura em Pedagogia da Terra, ofertado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1998. No Pará a Universidade Federal do Pará dá o ponta pé inicial em 1999, assim como outras universidades que passam a promover a formação superior com PA a exemplo da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A alternância entre TA e TC: relatos de uma vivencia no ProCampo de Bragança no Pará.

O curso de LPEC em Bragança/PA começou a ser desenvolvido no ano de 2009, com o objetivo de “formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das ciências da Natureza e Matemática, e na área das Ciências Humanas das escolas do campo” conforme previa o PPC/IFPA, 2011.

Para tanto, está estruturado em oito semestres, com duração de quatro anos. Cada semestre compreende um eixo temático, a fim de totalizar 08 eixos, em que quatro corresponde à formação geral e quatro a formação específica, organizados em TA e TC, conforme detalhamos em capítulo anterior.

No TC, etapa semipresencial, segundo o que expõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os educandos recebem orientação por meio do Plano de Pesquisa do Tempo Comunidade – PPTC, para realizar as atividades entre o TA e o TC.

No período em que atuamos no ProCampo de Bragança correspondeu ao 3º Tempo Comunidade. No Plano de Pesquisa deste TC

recebemos a orientação para que todos os componentes curriculares do 3º TA fossem contemplados na pesquisa a ser realizada no TC por meio de uma atividade integradora. Para essa atividade, a proposta do PPTC era que o 3º TC contemplasse três atividades integradoras de saberes, conforme disposto abaixo:

- Estudo dos Movimentos Sociais de que fazem parte as famílias dos educandos das escolas do campo⁹;
- Estudo da Gestão Escolar e suas relações com o Processo Democrático Educativo;
- Partilha de Saberes do 2º TC.

(PPTC – 3º TC/IFPA; 2010)

Assim, o PPTC contemplaria os saberes acadêmicos dialogados nos Módulos Interdisciplinares do 3º TA e a pesquisa dos **Movimentos Sociais** e suas relações com o processo de Trabalho no campo e o **estudo da Gestão escolar** e o processo democrático educativo no qual os educandos estavam inseridos.

Observou-se que a unidade de pesquisa nessa 3ª alternância (TA e TC) se tratava da **Educação e Escola do Campo**, juntamente com a discussão com a **comunidade ou localidade**.

O estudo dos Movimentos Sociais do campo e suas relações de trabalho deveria ser feito junto aos alunos dos educandos do curso, lá nas escolas em que atuam como docentes. Esse estudo foi conduzido a partir da seguinte questão norteadora: Como os sujeitos do campo estão inseridos nas organizações dos Movimentos Sociais? Foi-nos orientado que outras questões poderiam ser elaboradas para contribuir ou ajudar no direcionamento da pesquisa a ser desenvolvida. Nesse sentido acrescentamos as seguintes questões: Como os movimentos sociais vem sendo construídos pelos sujeitos do campo? Como pensar sobre a atuação dos movimentos sociais e suas

⁹ Caso algum discente do curso não estivesse trabalhando diretamente em uma escola do campo, este deveria escolher uma escola do campo no município onde mora para referenciar sua pesquisa-ação-reflexão.

relações com os processos de trabalho no campo e sua dinâmica política e social?

A partir destas questões foi proposto um estudo amostral da atuação dos movimentos sociais com 10 famílias de alunos dos educandos do ProCampo nas suas comunidades. Os procedimentos de pesquisa foram construídos a partir da especificidade e do tipo estudo que foi desenvolvido.

Em relação ao estudo da Gestão Escolar e suas relações com o processo democrático educativo, a vivência desse 3º TC deveria estar também associada ao cotidiano das escolas do campo, em diálogo com a particularidade da Gestão que perpassa nesse cotidiano escolar.

Observa-se que investigar a escola do campo e sua relação com os processos de trabalho no campo no interior dos movimentos sociais no ProCampo é vivenciar a **pesquisa enquanto princípio educativo** tanto no universo da docência quanto na vida acadêmica dos educandos deste curso (grifos nossos).

Os questionamentos propostos no PPTC referente ao estudo da Gestão Escolar foram:

- Qual a concepção de gestão que perpassa o cotidiano das escolas do campo?
- Como a gestão da escola organiza a interação do processo educativo?
- Os Movimentos Sociais participam da dinâmica do processo educativo escolar?

(PPTC – 3º TC/IFPA; 2010)

Para a organização e aproximação desta investigação consideramos importantes as seguintes fases:

1. Realizar um processo investigativo sobre a atuação da Gestão Escolar;
2. Realizar a leitura e análise da concepção de Gestão que perpassa o PPP da escola do campo investigada pelo educando.

3. Acompanhar a organização das atividades pedagógicas e administrativas mediadas pela Gestão Escolar;
4. Dialogar com demais professores da escola sobre a dinâmica da Gestão Escolar;
5. Observar a realidade escolar e suas relações com a Gestão Escolar.

A vivência da pesquisa no cotidiano escolar do campo aproxima a realidade do campo aos sujeitos e suas realidades que apesar de diferentes se aproximam pela luta diante da organização da escola do campo. A mesma luta que tem dinamizado os ideais dos povos que habitam o campo.

De acordo com o PPTC, a orientação das atividades de pesquisa é tarefa coletiva de todos os professores-formadores que atuaram no semestre letivo, mas de uma forma mais sistemática é parte constitutiva de duas disciplinas em particular: Metodologia Científica e Prática Educativa.

Foi proposto ainda que os educandos promovessem alguma atividade na escola ou na comunidade na qual estão inseridos e que socializem a experiência e os conhecimentos apreendidos durante o TA. Para a coordenação geral do ProCampo no IFPA *“A ideia é que o TC se constitua num processo de potencialização dos conhecimentos apropriados no TA na perspectiva de melhoria da educação e das escolas do campo”* (informação verbal – julho 2012).

Neste 3º TC os educandos tiveram a tarefa de socializar nas escolas ou nas comunidades onde trabalham ou moram a pesquisa que desenvolveram no 2º TC a fim de ir construindo uma relação de **pesquisa-formação-partilha de saberes** nas comunidades onde estão inseridos seja como docente ou morador.

Considerando que todos os conteúdos do 3º TA devem estar contemplados nos relatórios de pesquisa, compreendemos que o TC é interdisciplinar e coletivo.

A Socialização do TC é parte constitutiva da formação acadêmica. É o momento em que as pesquisas empreendidas e os trabalhos produzidos

serão sistematizados e analisados coletivamente em cada turma, construindo sínteses que resultaram na produção de outros e novos saberes, novos conhecimentos sobre a educação do campo na Amazônia paraense. Todos os trabalhos produzidos foram incorporados ao portfólio dos educandos, instrumento que começou a ser construído desde o 1º TC.

O portfólio é o agregado de relatórios de pesquisa. A cada semestre e, após cada TC, os relatórios das pesquisas são anexados junto ao outro. A somatória destes relatórios constrói o portfólio, instrumento avaliativo do percurso formativo de cada educando. Na realização dessas atividades, conforme orienta o referido PPC, deve-se primar por seguir o plano de pesquisa interdisciplinar que resulta em um único trabalho acadêmico chamado de Portfólio, um instrumento no qual se registra toda a trajetória dos saberes construídos com a pesquisa.

Ressalta-se que até o 5º semestre há a pesquisa do TC com temáticas e conteúdos específicos. A partir do 6º até o 8º o TC compreende o Estágio-Docência no Ensino Fundamental maior, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA (IFPA, 2011). É uma etapa inter-relacionada com o TA, e consiste em um processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade onde os alunos do Procampo estão inseridos como educadores do campo.

Boaventura de Sousa Santos num primoroso livro *A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, nos ajuda a compreender essa real possibilidade da transformação da educação, não somente nos níveis básicos do ensino, mas nos cursos superiores universitários.

Santos (2011) informa que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade. Tais transformações, algumas já em curso, são apenas a ponta do *iceberg* que desliza em sentido contraditório aos processos sociais estabelecidos. O autor afirma que as implicações são

múltiplas, e umas das mais significativas é a implicação epistemológica, já exaustivamente apresentada acima na sua gênese histórica.

Vimos que a produção de conhecimento moderno apartou totalmente qualquer outra forma de conhecimento presente no cotidiano das sociedades. Entretanto, ao longo das últimas décadas, houve desestabilização da moderna forma de conhecer e emergiram outros modelos. Esse movimento de transição, Santos denomina de passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

O conhecimento pluriversitário tem característica oposta ao conhecimento universitário. É um conhecimento contextualizado na medida em que seu princípio norteador é a aplicação que lhe pode ser dada. Segundo o autor,

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2011; P. 42)

As bases do conhecimento em voga são abaladas, pois o conhecimento pluriversitário põe em xeque a relação estabelecida entre a ciência e sociedade, “que deixa de ser objeto de interpelação **da** ciência para ser ela própria sujeita de interpelação **à** ciência.” Dessa forma, a presença do modelo de conhecimento pluriversitário contribui para a instabilidade do conhecimento tradicional presente nas universidades.

A luz dessas transformações, podemos concluir que a Pedagogia da Alternância presente hoje em cursos universitários direcionados para a formação do educador do campo, se insere nesse movimento de transição como um dos elementos partícipes do modelo pluriversitário de conhecimento.

Enquanto metodologia de trabalho nos processos pedagógicos da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância se apresenta ancorada em concepções de responsabilidade social num grau de exigência que, no dizer de Santos, “estilhaça o espaço público restrito da universidade e em nome de um

espaço muito mais heterogêneos.” (ibidem; p.44). Os estilhaços causados pela inserção da Educação do Campo e sua Pedagogia da Alternância nos muros universitários, obrigará, fatalmente, à mudanças, pois as vidraças estilhaçadas, inevitavelmente serão trocadas.

Acredito que a presença da Pedagogia da Alternância em diversas universidades hoje no Brasil que ofertam cursos direcionados à Educação do campo, pode, por si só responder ao questionamento de Boaventura de Sousa Santos de saber em que medida estas transformações afetarão a pesquisa, a formação e a extensão universitária. (ibidem; p.50)

A partir das iniciativas do movimento social para o encaminhamento de políticas para a educação do campo e a pressão exercida junto ao cenário político brasileiro, nos leva a afirmar que a transformação que se opera é de caráter eminentemente político e isso, certamente deverá ser considerado no estabelecimento de ações relativas à construção de uma política de educação do campo.

De acordo com Ciavatta (2005), a PA tem como fio condutor a formação integrada, ideia que sugere a superação do indivíduo dividido entre a ação do executar e a ação de pensar, garantindo ao jovem, ao adolescente e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa que possibilite e lhes de condições de ler e interpretar o mundo, sendo capaz de atuar como cidadão dignamente integrado e pertencente à sua sociedade e a política de um país.

A Pedagogia da Alternância imprimiu outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Significa uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo e, nesta maneira de ver a educação, as escolas para agricultores religam a visão libertadora de Paulo Freire e, dessa forma, a educação segue desempenhando um papel fundamental na socialização para a cidadania e na promoção de uma cultura democrática.

Se apresenta, deveras, como uma educação que deve ser comprometida com seus educandos, de forma a ser instrumento indispensável

ao processo de desenvolvimento pessoal, consolidando-se como uma educação comprometida com a realidade dos educandos, elevando a capacidade da pessoa de crescer pessoal e criticamente, incentivando o indivíduo a participar ativamente da comunidade.

Na observação da Pedagogia da Alternância em ser uma metodologia integrativa na maneira que Ciavatta (2005) propõe, da superação do indivíduo dicotomizado entre o executar e o pensar, podemos ir adiante nessa perspectiva de integração entre o indivíduo e o ambiente. Não se trata do meio ambiente num sentido lato, de tudo aquilo que nos rodeia, mas do ambiente natural, natureza, no sentido atribuído por Leff (2006).

Em seus textos, Leff expõe o confronto entre duas racionalidades: a econômica, de um lado, e a ambiental, no outro. Essas duas racionalidades possuem características próprias que condicionam a dinâmica social cada uma a seu modo, reconhecendo que uma delas, a econômica tem se impondo e assumido uma predominância maior sobre a segunda. A primeira racionalidade caracteriza-se por sua capacidade de destruição, de entropia, de degradação dos ecossistemas e da maioria da população, enquanto a segunda caracteriza-se por uma complexidade existente exatamente por manter inter-relações sistêmicas, econômicas e sociais em seu bojo.

É no confronto entre essas duas racionalidades que o saber ambiental emerge da exclusão na qual foi inserido quando do desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, o meio ambiente natural, que ao ser negado, nega-se os sujeitos, os conhecimentos desse ambiente.

Para desconstrução essa visão de mundo, Leff apresenta a racionalidade ambiental como maneira de outra produção de conhecimentos que dialogue com o mundo. Ele pondera que

A racionalidade ambiental indaga assim sobre a fundação do uno e o desconhecimento do outro, que levou ao fundamentalismo de uma unidade universal e à concepção das identidades como mesmidades sem alteridade, exacerbada no processo de globalização no

qual irrompe o terrorismo e a crise ambiental como decadência da vida, como vontade de suicídio de ser e extermínio do outro, como a perda de sentidos que acarreta a coisificação do mundo e a mercantilização da natureza. (LEFF, 2006; p. 19 e 20)

Leff nos convida a desconstruir os blocos de racionalidades predominantes ancorados na economia e nas tecnologias, alargando a compreensão da realidade sem a visão eurocêntrica e sem pretensões universalistas. Nessa condição, os saberes locais alcançam um estatuto epistêmico que lhes confere reconhecimento na sua singularidade e na sua diversidade.

Observa-se que a racionalidade ambiental proposta por Leff, promove a entre o pensamento e seus valores, bem como da razão e o sentido atribuído a ela. É outra racionalidade, aberta à diferença e à diversidade, que desconstrói a lógica hegemônica do mercado capitalista que intenciona erigir uma economia global, para dar voz às economias locais, que encerram especificidades calcadas no simbólico, na cultura e na natureza.

Entretanto, a racionalidade ambiental só será construída socialmente por meio de novos atores políticos que se concretizam nos movimentos sociais, notadamente nos movimentos ambientalistas que apontam a relação entre pobreza e degradação ambiental ao modelo de racionalidade moderna embasada no progresso tecnológico. O autor reflete que a racionalidade ambiental direciona o olhar para *“a reinvenção das identidades nas lutas de reapropriação da natureza e a cultura das populações indígenas, camponesas e locais”*.(LEFF, 2006;p.23)

A sociedade civil organizada é um dos protagonistas dessa desconstrução, contudo, podem e devem ser educadores. Para isso é necessário ter identidade com a região. Não é possível ver a presença do educador como um sujeito omissos nesse processo de mudanças que hoje se opera no campo. Professores não são profissionais neutros, mas detêm uma posição ideológica, por vezes equivocada, resultado da própria formação embasada na visão de mundo capitalista e na qual a educação foi tomada

como espaço de construção e fortalecimento de uma sociedade desigual e injusta.

Segundo os estudos de Queiroz (2004) a alternância integrativa é o tipo mais complexo a se trabalhar pois visa a formação completa do educando visto que possibilita trabalhar saberes em tempos e espaços alternados, mas que estão integrados no espaço destinado ao trabalho, por exemplo, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, (re)ligando saberes e fazeres.

Portanto, a construção do conhecimento numa perspectiva da educação do campo ocorre por meio da Pedagogia da Alternância. Seus instrumentais pedagógicos valorizam a experiência e os conhecimentos do educando, atribuindo uma formação a partir da realidade, socializando os conhecimentos produzidos no seu meio de existência.

Da mesma forma, a PA utilizada nas Licenciaturas em Educação encerra em si o princípio da pesquisa atrelada ao ensino contribuindo com outra perspectiva de formação universitária bem como com outra forma de produção de conhecimento ancorada numa racionalidade mais integrativa.

Enfim, a partir desses argumentos, justifico uma análise das relações da PA desenvolvida dentro do PROCAMPO Bragança na forma como se materializou, com seus instrumentos pedagógicos, na perspectiva dos princípios orientadores da Educação do Campo e, fundamentalmente, na sua contribuição na formação dos educadores do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é ter coragem de romper com um status quo para poder instaurar uma outra sociedade mais democrática. Entender a ação do educador como ato político significa romper com uma visão que separa o ato pedagógico do ato político e isso implica no avançar para uma concepção de educação que seja conscientizadora. De início é isso que concluímos a partir dos estudos do ProCampo.

A estrutura pensada para esse curso objetiva romper com um modelo de educação que não pode ser aplicado a todo e qualquer contexto social e político. Os estudos do ProCampo nos mostrou que na caminhada da educação do campo tem-se a conquista de políticas públicas educacionais como condição primordial, e, nessa conquista, a formação do docente do campo é temática de destaque, por se entender que este profissional tem papel decisivo nessa construção.

No que tange a formação do docente do campo, a conquista dessas políticas dá-se a partir da aprovação do Pronera e do Procampo. Consideramos estas como práticas concretas e importantes na conquista do direito da educação do campo. São ações que possibilitaram mudanças significativas na racionalidade da formação inicial do professor do campo, que até então, como demonstramos, correspondia à base generalista.

A partir dessas ações, a formação específica defendida pelo Movimento de Educação do Campo passa a ganhar espaço no âmbito acadêmico, inicialmente com o curso de Pedagogia da Terra, que dá subsídio teórico para a aprovação do curso de LPEC implementado pelo MEC por meio do Procampo, em 2006. Com a licenciatura em estudo, analisamos que a formação específica pode ser compreendida como estratégia a fim de corrigir distorções históricas, mas, também é possibilidade de formar o educador comprometido com as matrizes históricas, sociais e culturais do campo.

Documentos analisados revelaram que esta licenciatura volta-se no sentido de formar o/a educador/a do campo para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como foco a expansão da

educação básica nas escolas do campo. Para tanto, aposta na docência multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica. Na sistemática desta licenciatura, identificamos que a opção pela docência multidisciplinar acena para o desafio de superar o modelo disciplinar, por isso defende uma abordagem interdisciplinar.

Corroborando com essa ideia que a escolha pela área de conhecimento dá-se, também por ser uma importante estratégia, um caminho encontrado para se conquistar escolas no campo, além de configurar-se em uma alternativa de superação do modelo de políticas excludente, como a nucleação extracampo. Na mesma simetria está a alternância, que nada mais é do que uma possibilidade metodológica para valorizar os saberes do educando na relação com a escola e a vida no campo, em que os tempos/espacos educativos (TA e TC) constituem-se em imprescindíveis territórios de saberes.

REFERÊNCIAS:

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

_____. **Por uma educação básica do campo- texto base**. In: KOLLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo Ricardo, MOLINA, Mônica. Por uma educação básica do campo.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ , Marli E.A.D. & LUDKE, Menga .**Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

ANDERY, Maria Amália et. al. **Para compreender a Ciência**. 15ª edição – Rio de Janeiro: Garamond,2006. 436 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras,2002.

_____. **PENSAR A PRÁTICA: escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola. Coleção Educação Popular 1, 1990.

CHARLOT, Bernard. **DA RELAÇÃO COM O SABER: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1ª edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 20a ed – SP: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 4a ed. RJ: Paz e Terra, 1977.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética** – 26ª edição – São Paulo: editora Brasiliense, 1994

AGNES HELLER. O Cotidiano e a História. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

SHOR, Ira. Freire, Paulo. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Editora Cortez, 1996. (Coleção Magistério. Série: Formação do Professor).

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira. A degradação do Outro nos confins do humano**. Ed. HUCITEC. São Paulo, 1997.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. São Paulo. Vozes. 1983.

_____. **O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social**. Petrópolis – RJ: Vozes – 1995

MOLINA, Mônica Catagna. **Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo**. In: KOLLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, caderno 4.

PEREIRA, Deusina Ribeiro dos R.P. **Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da Escola da Pedagogia da Alternância**. In: QUEIROZ, João Batista P.; SILVA, V. C.; PACHECO, Zuleika (orgs). **Pedagogia da Alternância. Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

NÓBREGA, Francisco Pereira. Compreender HEGEL. Petrópolis – Rio de Janeiro-RJ: Vozes. 3ª edição. 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária: Práticas Educativas de Assentados do Sudoeste Paulista**. São Paulo: Xamã, 2004

SILVA, Tomás Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 1994 – (Ciências Sociais da Educação)

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

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação** – tradução de Sandra T. Venezuela – 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2002

_____. (org) **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação** – tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TOURAINÉ, Alain **O Pós socialismo**. Porto, ED. Afrontamento, 1981.

_____. **PODEREMOS VIVER JUNTOS? Iguais e diferentes**. Tradução: Jaime A. Clasen e Rphraim F. Alves – Petropolis, RJ: Vozes, 1998

_____. **Igualdade e Diversidade. O sujeito democrático**. Bauru, SP: EDUSC, 1998

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007