

**DESAFIOS PEDAGÓGICOS E AS ESPECIFICIDADES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO DA UFES**

**PEDAGOGICAL CHALLENGES AND SPECIFICITIES IN THE TRAINING OF
TEACHERS IN THE RURAL EDUCATION DEGREE AT THE UFES**

Roberta Gonçalves Duarte¹

Débora Monteiro do Amaral²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre os desafios da permanência estudantil no curso de Licenciatura em Educação do Campo – campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), uma graduação caracterizada pela formação multidisciplinar por área de conhecimento e pela alternância de tempos e espaços formativos. Neste recorte, temos como objetivo apresentar os princípios desta Licenciatura, atrelando-os a alguns desafios pedagógicos elencados pelos discentes. Apesar de não se relacionarem diretamente à permanência estudantil, tais desafios desdobram-se em importantes reflexões acerca da natureza do curso e a forma como os estudantes o percebem. O referencial teórico-metodológico utilizado baseia-se em Paulo Freire e em teóricos da educação popular. Para produção de dados foram utilizados questionários, entrevistas individuais e coletivas e análises compartilhadas, conforme os pressupostos da pesquisa participante. Sobre os desafios pedagógicos do curso, a pesquisa mostrou que os discentes talvez ainda não compreenderam totalmente a formação em Alternância e o princípio da interdisciplinaridade, refletindo a dificuldade desta graduação para a atuação não fragmentada a partir do trabalho coletivo. Todavia, no tocante às possibilidades de transformação, os resultados apontam que esta Licenciatura tem contribuído para a ruptura de preconceitos e mudança de práticas pessoais com vistas à emancipação social.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de professores. Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract

This article presents results of a research concerning the challenges on student's stay in the Course of Rural Education – in Goiabeiras campus, at the Federal University of Espírito Santo (Ufes), a course characterized by the multidisciplinary formation by areas of knowledge and by the alternation of periods and formative spaces. In this section, we aim to display the principles of this University Degree, linking them to some pedagogical challenges listed by the students. Although they are not directly related to the

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Assistente em administração na UFES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF - UFES). E-mail: betagd87@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com atuação na Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES) e uma das coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF-UFES). E-mail: deboramdoamaral@gmail.com

permanence of students, such challenges unfold in important reflections about the nature of the course and the way students perceive it. The theoretical-methodological framework used in this work is based on Paulo Freire and theoreticians of popular education. For data production, questionnaires, interviews, both individual and collective, also shared analyzes were used as well, according to the assumptions of the participant research. Regarding the pedagogical challenges of the course, the research showed that students have not yet understood totally the Alternation education and the principle of interdisciplinarity, reflecting the difficulty of this graduation course for the non-fragmented performance based on collective work. Nevertheless, with regards to the possibilities of transformation, the results show that this Degree has contributed to the breaking of prejudices and the change of personal practices with a view to social emancipation.

Keywords: Higher Education. Teacher training. Rural Education Degree.

Introdução³

Apesar dos avanços na visão da educação enquanto um direito de todos, advinda da Constituição de 1988, Arroyo (2007, p. 160) assinala a existência de uma tradição inspirada “[...] em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe”, o que reflete o caráter dos dispositivos legais existentes. Dessa forma, o autor aponta a necessidade de formulação de políticas afirmativas para coletivos específicos dentro desse contexto de direito universal.

Ao recuperar o histórico de ausências de ações públicas destinadas aos camponeses, Arroyo (2007) cita as políticas de nucleação de escolas e de transporte ofertadas a crianças e adolescentes do campo para se deslocarem a escolas urbanas, de modo que os educadores não tivessem que ir até o campo nem que fossem necessárias quaisquer adaptações desses profissionais à realidade camponesa. Nesse cenário, o autor atesta que crianças e adolescentes passam por processos de desenraizamento e negação de suas identidades, ao serem retirados de seus contextos sociais para serem socializados conforme os paradigmas urbanos.

Para tentar suprir a demanda emergencial de formação docente para o campo e atender às lutas de movimentos sociais, que buscam reverter as desigualdades históricas sofridas pelos povos camponeses, em 2007 nasceram quatro experiências-piloto de Licenciaturas em Educação do Campo, ofertadas na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia (MOLINA, 2017).

³ As discussões deste artigo foram publicadas originalmente na dissertação intitulada “A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência camponesa no Ensino Superior” (DUARTE, 2019), apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes e arrolada em nossas referências.

Integrando o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), este curso é uma proposta educacional contra-hegemônica de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o campo e de luta pela terra, de forma a garantir o fortalecimento da identidade e autonomia de seus sujeitos.

A partir das experiências-piloto, o Ministério da Educação (MEC) lançou editais em 2008 e 2009 para que outras universidades ofertassem esta Licenciatura. Em 2012, a Educação do Campo teve mais uma conquista com a criação de 42 cursos permanentes desta Licenciatura, “com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 806). Molina contabiliza que “[...] o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo” (2017, p. 589), o que representou um importante avanço para os povos camponeses, protagonistas neste processo.

Atualmente, são ofertados 45 cursos de Licenciatura em Educação do Campo (UFMG, 2018). Segundo diagnóstico da Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo, em 2017 esses cursos somavam cerca de 6.053 estudantes (MST, 2017).

Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o curso foi criado em 2013 nos *campi* de Goiabeiras, em Vitória, e São Mateus, região norte do Espírito Santo. Em Goiabeiras, objeto de estudo desta pesquisa, o Centro de Educação ficou responsável pela oferta de duas habilitações, nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). As atividades com os estudantes iniciaram no ano seguinte, tendo como objetivos específicos:

- a. Formar e habilitar profissionais em exercício docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura e Educação Física); e Ciências Humanas e Sociais.
- c. Formar educadores para atuar na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país.
- d. Preparar educadores e educadoras para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.
- e. Formar docentes para uma atuação pedagógica transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana.
- f. Garantir reflexões/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental (UFES, 2014, p. 10).

Percebe-se, dentre os objetivos do curso elaborados conforme a Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo proposta pelo MEC (MOLINA; SÁ, 2011), a fundamental articulação entre escola e comunidade que essa formação se propõe a oferecer aos estudantes, tendo a educação como prática social.

Segundo dados⁴ do Sistema de Informação para o Ensino da Ufes, das 440 vagas ofertadas para ambas as habilitações do *campus* Goiabeiras entre os anos de 2014 e 2018, ingressaram 354 estudantes, com residência em diversos municípios do Espírito Santo e de Minas Gerais. Nesse percurso, observamos o considerável número de estudantes que deixam de frequentar as aulas ainda nos primeiros semestres. Os dados mostram que esta Licenciatura perdeu em quatro anos 19,2% dos discentes, seja por abandono, desistência ou reopção de curso. Além disso, outros 42 estudantes não estavam frequentando total ou parcialmente as atividades acadêmicas da Licenciatura no primeiro semestre de 2018.

Esses dados chamaram a atenção para o debate acerca da permanência discente nesta graduação recém-criada na Ufes, principalmente em se tratando das especificidades do curso, resultantes principalmente da organização em Alternância, em função da qual há a oferta de uma série de mecanismos de assistência que visam a manutenção da permanência estudantil.

1. O percurso metodológico

Para tentar compreender quais são os principais motivos que têm impossibilitado a permanência estudantil no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes optamos pela pesquisa participante enquanto metodologia e instrumento político e social, uma vez que a participação “[...] determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1985, p. 12). No movimento da pesquisa buscamos ir ao encontro do que propõe Freire (2017, p. 141), ao apontar que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”, promovendo a articulação dialógica e crítica entre saberes teóricos e práticos.

Para seguir este caminho metodológico traçamos o seguinte percurso: realização de investigação documental, que orientou as etapas posteriores e permitiu compreender como se deram os debates na construção desta Licenciatura na Ufes; e pesquisa de campo, realizada em

⁴ Dados consultados em fevereiro de 2019, referentes às ocorrências entre os anos de 2014 e 2018.

2018 e que contou principalmente com entrevistas coletivas com os discentes que sinalizaram motivação em descontinuar seus estudos e análises compartilhadas com aqueles que participaram dessas entrevistas, para discussão do material produzido.

No total, 33 discentes participaram das entrevistas coletivas e 23 estiveram presentes na etapa de análise compartilhada. Para manter o sigilo da identidade dos participantes acordamos em utilizar nomes fictícios.

A análise dos dados ocorreu a partir de três momentos complementares: tabulação dos dados, identificação das categorias presentes nos apontamentos dos estudantes e análise de conteúdo, em que para Bardin “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (1977, p. 101).

No recorte da pesquisa apresentado neste artigo traçamos como objetivo estabelecer o diálogo entre alguns dos princípios da Licenciatura em Educação do Campo e os elementos significativos sobre o curso presentes nos relatos dos estudantes, que denominamos como *desafios pedagógicos*. Apesar de não estarem ligados diretamente ao problema da permanência estudantil, tema da pesquisa que originou este artigo, entendemos que os *desafios pedagógicos* elencados pelos discentes são importantes, pois dizem respeito à natureza deste curso.

2. Princípios e concepções da Licenciatura em Educação do Campo

Esta Licenciatura propõe uma formação que, diferentemente do que a educação rural e as escolas tradicionais defendem, não se destina a “[...] formar ‘mão-de-obra’ para inserção no mercado de trabalho, a partir de uma posição subordinada aos interesses de acumulação de capital na agricultura”, mas que seja capaz de “[...] promover processos formativos que contribuam para ampliar a conscientização dos trabalhadores [...]” (MOLINA, 2011, p. 189).

Faz parte da concepção deste curso o modelo de formação por área do conhecimento na docência multidisciplinar e a articulação entre a formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos (MOLINA; SÁ, 2011), especialmente em Alternância. A formação desses profissionais deve prepará-los para transformar o modelo de escola atual, em busca da superação das desigualdades promovidas pela lógica dominante. Para isso, os egressos devem estar aptos a atuar não somente na docência, mas também na gestão, pesquisa e intervenção na realidade. Molina (2011, p. 191) destaca como necessários ao perfil de educador do campo “[...] a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do

conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo”.

A seguir, enumeramos três aspectos definidores do curso e que hoje estão presentes nos Projetos Pedagógicos dessas graduações, associando-os às percepções discentes que emergiram nos relatos das entrevistas coletivas e análises compartilhadas. É preciso ressaltar, contudo, que diferentemente dos demais aspectos a serem abordados, a formação multidisciplinar por área de conhecimento possui duas dimensões de atuação, não se caracterizando somente como um princípio político-pedagógico, mas também como uma opção estratégica diante de uma conjuntura de fragmentação do saber. Ou seja, de um lado a formação multidisciplinar por área de conhecimento apresenta-se enquanto estratégia política de enfrentamento diante da ausência, no meio rural, de professores para atuarem em várias disciplinas e, por outro lado, torna-se um princípio político-pedagógico quando a formação multidisciplinar insere a não-fragmentação do saber como eixo, no sentido de romper com esta fragmentação.

2.1 A formação política, emancipatória e humanizadora

A Educação do Campo luta por uma educação que possibilite a transformação das condições sociais da vida no campo. Para isso, Caldart (2011b, p. 153) afirma que a educação deve estar vinculada aos processos de formação dos sujeitos do campo, porque “[...] não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de desumanização”, pois é “[...] na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado”. A autora destaca que a humanização e a desumanização dos sujeitos ocorrem sob condições materiais e relações sociais determinadas, em especial, por meio das relações de trabalho, dialogando com Freire quando o educador argumenta ser a humanização uma vocação negada aos homens,

mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2017, p. 40).

Ademais, Freire aponta possibilidades de transformação, pois a “[...] desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2017, p. 41, grifos do autor). Sendo crítica, problematizadora, desveladora, emancipatória e libertadora, a educação se torna, também, “esperançosa” (FREIRE, 2017, p. 102).

No contexto da Licenciatura em Educação do Campo, Neto (2011, p. 25) evidencia que o curso tem como proposta política “[...] o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares” sendo esta “parte da disputa hegemônica pela conquista de uma sociedade mais justa”. O autor vai além, ao indicar a existência de dois projetos políticos antagônicos em disputa nas relações sociais do campo brasileiro.

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. [...] Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista (NETO, 2011, p. 25).

A luta de classes que se verifica nas relações sociais entre esses dois projetos políticos ocorreria, segundo Neto, de maneira análoga na educação. Assim, “essa formação deve demarcar a contra-hegemonia à educação do agronegócio” (NETO, 2011, p. 33), reforçando a necessidade da interdependência entre teoria e prática, o trabalho manual e intelectual e “[...] a participação nos próprios processos da luta de classes no campo, que vem se acirrando cada vez mais, em função da intensificação da lógica de acumulação do capital no meio rural, com a intensa ampliação do agronegócio” (MOLINA, 2015, p. 156). Referenciando Gramsci ao pontuar seu entendimento sobre a escola como um espaço em disputa e “[...] de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista”, Molina enfatiza que o movimento da Educação do Campo objetiva uma formação docente que prepare os educadores camponeses a atuarem “[...] como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (MOLINA, 2015, p. 153).

A partir dessa formação crítica e orgânica docente, por meio da promoção e desenvolvimento gradual de consciência de classe, busca-se que os estudantes das escolas do campo também sejam capazes de compreender a disputa de projetos de sociedade distintos, notadamente entre as classes trabalhadora e capitalista, para atuarem como sujeitos ativos nesse processo. Conforme defendeu Freire, “podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! E por isso podemos pensar na transformação” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 25). Contudo, o educador nos alerta para a necessidade da não idealização da tarefa educacional, reconhecendo os limites das possibilidades de transformação enquanto educadores.

Pensar, então, a educação libertadora enquanto um ato político e de conhecimento, em que aprender e mudar a sociedade fazem parte de um mesmo processo de transformação pessoal

e social (FREIRE; SHOR, 2008), nos projeta diante do perfil de educador que se pretende formar nesta Licenciatura. Para Freire (FREIRE; SHOR, 2008, p. 65), os educadores que se pretendem libertadores não são apenas professores, mas “[...] têm de tornar-se, cada vez mais, militantes!, no sentido político da palavra”.

Arroyo (2011) reflete que na medida em que produz, o ser humano se reproduz e transforma a sociedade em que vive, sendo esse o motivo da luta para que a educação não seja separada da produção e esta da escola. Nesta concepção está o movimento social, que “[...] nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 2011, p. 72). E por se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos que os camponeses lutam, junto com os movimentos sociais, por uma educação específica.

Dialogando com a educação popular, a *formação para a transformação* dos sujeitos é um dos princípios da Educação do Campo que emergiu enquanto a categoria de análise a partir dos relatos discentes, refletindo o entendimento destes sobre a possibilidade de mudança proporcionada pelo curso, como observamos na fala da estudante Pâmela. “A gente não pode esquecer que o objetivo da Educação do Campo é a transformação social. É fazer a diferença. É emancipação. É empoderamento. É ser protagonista. É ser sujeito do processo” (Pâmela).

Ao analisar a transformação proporcionada por uma aula libertadora, Freire destaca a possibilidade que a perspectiva educacional progressista tem de “iluminar” a realidade discente.

A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être* de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção (FREIRE; SHOR, 2008, p. 204, grifos do autor).

Nesse sentido, observamos nas falas discentes indícios dessas transformações.

Então, é um aprendizado que a gente tem, a gente pensa de uma forma diferente. Não vou dizer que hoje eu entendo tudo. Não entendo tudo o que acontece, mas eu vejo de outra forma. [...] Hoje no estágio eu vejo a escola lá de uma maneira e entendo porque que os meus filhos não querem tá dentro da escola. É uma formação, não é só aquela formação acadêmica, a gente tem a formação humana, que eu acredito que outros cursos não têm (Eduarda).

Eu escolhi esse curso de Licenciatura em Educação do Campo devido a minha vontade de interagir com as questões da escola [...] o que me chamou mais a atenção foi a oportunidade para fazer mudanças, né. Porque o curso é para isso, para fazer a diferença (Gisele).

Os fragmentos a seguir das falas de Geórgia e Marcela nos remetem à força da obra de Freire (2015, 2017), quando o educador problematiza o conceito de “pensar certo” e dialoga a

respeito da necessidade de consciência da situação de opressão para, posteriormente, possibilitar a emancipação dos sujeitos por meio da educação crítica.

Eu comecei a me sentir importante, porque os costumes, a cultura da gente, igual a gente de uma cultura pomerana, achava que isso não tinha nada a ver de falar aqui no curso e tudo assim. Mas depois, vivenciando nos trabalhos, a gente acabou até apresentando algumas vezes sobre a nossa cultura pomerana, aquilo, sabe, aquilo começou parece que a me valorizar [...] Eu me sentia assim, uma pessoa assim, parece oprimida pela sociedade, pelas pessoas. Hoje eu não vejo isso mais, eu tô tipo me libertando disso (Geórgia).

[...] eu precisei vim pra cá, conhecer o que realmente é, entender História, entendeu? Porque nunca foi passado pra gente. Você só tem esse poder, esse conhecimento, a partir do momento que você vem pra cá. Porque você não faz nem ideia, cara, não consegue, só com o que a mídia transmite, só com o que você vê em jornal na televisão, rádio, meio de comunicação, é aquilo ali. Então você acha que aquilo ali é a realidade [...] E aí quando eu me deparei, que eu caí em mim que eu era uma pessoa completamente, assim, eu pensava totalmente errado, eu hoje tenho outro pensamento, tenho um pensamento um pouco mais crítico com relação à política, a governo, a tudo, entendeu? (Marcela).

A mudança de pensamento indicada por Marcela, quando esta diz que “pensava totalmente errado”, aponta indícios de conscientização crítica sobre o mundo que a cerca. Relatando sua imersão em discussões proporcionadas pelo curso que atingem para além do que é divulgado pelos veículos de comunicação, articulando situações a contextos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, a discente relata percepção diferenciada sobre sua realidade. Se antes Marcela se via “pensando errado”, hoje, adquirindo criticidade em suas reflexões, a discente aproxima-se do que Freire conceituou como “pensar certo”. De acordo com o educador, “o clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação [...]. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada” (FREIRE, 2015, p. 36).

A partir dos relatos identificamos que apesar de em diversos quesitos o curso ainda necessitar de consolidação, revisão ou implantação de aspectos pedagógicos ou diretrizes que dialoguem com os princípios exigidos pela Educação do Campo, no tocante à possibilidade de transformação dos sujeitos entendemos que esta Licenciatura tem contribuído para a ruptura de paradigmas, preconceitos e mudança de práticas pessoais com vistas à emancipação social.

É preciso evidenciar, entretanto, que a formação para a transformação exige mais do que teoria transformadora, mas, principalmente, prática transformadora. A Licenciatura em Educação do Campo não se caracteriza por ser um curso que pretende transmitir conceitos transformadores do ponto de vista teórico, mas propiciar vivências transformadoras para além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. São vivências que devem materializar-se no

corpo dos discentes, ou seja, no corpo presente no Colegiado de curso, nas reuniões pedagógicas, nas assembleias, no planejamento, enfim, o corpo presente e atuante para além do discurso teórico sobre a importância de uma democracia que não se concretize na prática.

A esse respeito, Freire (2015) nos chama a atenção para a exigência da corporeificação das palavras pelo exemplo no exercício da docência. Isto é, a vigilância pela manutenção da ética e da coerência entre teoria e prática deve ser uma constante busca docente. Assim, não basta teorizar a respeito de práticas transformadoras e democráticas, ao contrário, deve-se viver e efetivar a transformação e a democracia em sala de aula.

Entendendo que nossa ação no mundo não é predeterminada, mas construída historicamente a partir de ações concretas (FREIRE, 2015) e considerando que o mundo está em constante transformação, exige-se uma educação igualmente dinâmica, que prepare o estudante para aprender criticamente de forma que possa intervir nesta realidade. Eis aqui o desafio e a boniteza de vivermos um mundo de possibilidades, e não de determinismos.

2.2 A formação em Alternância

A pesquisa e a intervenção são princípios fundamentais da Licenciatura em Educação do Campo, articulando a escola, as comunidades camponesas, o trabalho e a vida de modo que o protagonismo dos movimentos sociais seja vivido nesta etapa formativa, estreitando as relações entre universidades, comunidades e escolas do campo, sistematizando teoria e prática. Partindo desta concepção de educação, Freitas (2010, p. 161, grifo do autor) sinaliza que

[...] a nova escola deverá *estar* sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo.

Nesse sentido, o curso organiza os tempos e espaços formativos em Alternância, incorporando a prática cotidiana ao processo de produção dos saberes, concebendo a aprendizagem para além do espaço escolar. Ou seja, a Alternância organiza os tempos e espaços formativos que acontecem na escola e nos contextos socioeconômico, político e cultural dos estudantes, aliando teoria e prática ao envolver nessa dinâmica suas famílias e suas comunidades (ANTUNES-ROCHA, 2013). Por meio dessa articulação o curso trabalha em seus processos pedagógicos com as questões principais da Educação do Campo, como a Reforma

Agrária, a agroecologia e a Soberania Alimentar, temas que emergem da realidade concreta⁵ dos sujeitos do campo.

No ambiente escolar, a Alternância concebe o processo educativo por meio de dois momentos distintos, porém complementares: o Tempo-Escola (TE), ou Tempo-Universidade (TU), no caso do Ensino Superior, e o Tempo-Comunidade (TC). No TE ou TU, os estudantes têm aulas teóricas e práticas, “[...] participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores” (CALDART, 2011a, p. 105). Já no TC ocorrem as atividades de interação, intervenção e pesquisa da realidade dos estudantes, além do registro dessas experiências, proporcionando a troca de aprendizados e saberes entre os discentes, suas comunidades de origem e a universidade. Também nesta etapa deve ocorrer o aprofundamento de estudos teóricos específicos da área em que o discente vai atuar.

A concepção do TC dialoga com a necessidade proposta por Freire (2017) de inserção crítica dos sujeitos na sua realidade, por meio da *práxis*, da ação e reflexão, para o desvelamento desta realidade na qual poderão, posteriormente, agir de forma transformadora. Ao considerar que nenhuma realidade se transforma sozinha, o educador prevê em sua pedagogia do oprimido a imprescindibilidade do empenho das classes vítimas de opressão na luta por sua libertação.

Nos espaços universitários, a Alternância visa “[...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). Além disso, a Alternância permite “[...] aproximar a universidade dos processos de produção de conhecimento e das contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção da vida deles” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 142), constituindo uma importante ferramenta para a intervenção.

Em função da organização em Alternância, o curso oferece mecanismos de assistência para a permanência discente, como alojamento, transporte e alimentação para os estudantes. Entretanto, em 2017 cerca de 90% dos 42 cursos até então existentes não contavam com alojamento da universidade, utilizando recursos financeiros para esse fim (MST, 2017). Este é o caso da Ufes, que tem custeado hospedagem, alimentação e transporte para os estudantes.

⁵ Por realidade concreta Freire aponta que essa se dá na somatória dos dados, fatos e percepção que deles possui a população envolvida. É a “[...] relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 1985, p. 35) em busca da libertação das classes oprimidas.

A *Alternância* no curso da Ufes foi outra categoria que emergiu nas falas discentes, cujos relatos abordaram tanto a influência desta oferta diferenciada na escolha do curso quanto sua importância no contexto formativo e no fortalecimento da permanência estudantil, principalmente para aqueles que residem no meio rural, distante do *campus* de Goiabeiras.

[...] pelas condições do curso, aonde a gente poderia trabalhar, morar onde a gente mora, porque a gente não tinha condições de vir para cá todos os dias, de estudar todos os dias, então a Alternância foi o fator principal também para a gente estar fazendo esse curso (Natália).

[...] saiu da necessidade de se adaptar às necessidades da natureza, da profissão e tudo mais. E quando ela é em Alternância aqui, é porque é uma a classe trabalhadora que também necessita fazer acertos para conseguir estar na universidade e sabemos que a universidade não é popular, ela não é popular. E a Licenciatura em Educação do Campo vem para revolucionar (Pâmela).

O relato de Pâmela exemplifica ainda um entendimento da Alternância enquanto aposta que proporciona o ingresso da classe trabalhadora camponesa na universidade, além de facilitar o acesso e a permanência dos professores em exercício (MOLINA; SÁ, 2012). É importante destacar que a Alternância não deve se reduzir a um processo formativo que ocorre apenas no *campus* universitário, como nos alerta Molina, “[...] não havendo intencionalidade de ação e planejamento para participação e realização de atividades individuais e coletivas, nos territórios rurais de origem dos educandos” (2015, p. 158). Os discentes também refletiram sobre isso, ao indicarem o que, segundo eles, são falhas no desenvolvimento da Alternância no curso.

[...] nós tivemos a Alternância apenas em espaço-tempo de deslocamento. Porque, a Alternância, o estudo mesmo da Alternância alternado, ele não acontece. Porque os nossos TC’s, que são Tempos-Comunidades, eles não estão sendo utilizados para que de fato a gente faça, a gente leve ou a gente pregue o nosso conhecimento a tempo em nossas comunidades (Natália).

Pra mim esse estilo de Alternância vai alternar o quê? É uma suposta Alternância. Num regime de Alternância das escolas do Mepes, da Raceffaes, o professor vai na comunidade, acompanha mais, aqui o professor vai na nossa escola uma vez por mês, uma vez por semestre. Quando consegue carro, combustível, data, às vezes nem vai. Tem turmas aí que o professor não foi na sua escola ainda, nesse curso todo. Então, pra mim, é uma suposta Alternância (Bruno).

O destaque de Bruno reflete uma crítica a respeito da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, tendo o modelo desenvolvido pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes)⁶ como referência para o discente. A esse respeito se faz

⁶ Nascido em 1968, o Mepes é “[...] uma entidade de promoção social voltada para a implementação e coordenação de ações na área da educação, saúde e ação comunitária no meio rural capixaba” (SILVA, 2012, p. 52). Por meio do Mepes foram iniciadas as primeiras experiências em Alternância no Espírito Santo, com a implantação das EFAs de Olivânia e Alfredo Chaves.

necessário esclarecer que no Espírito Santo as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) tendem a ser sinônimo de Educação do Campo devido a seu histórico pioneiro de formação em Alternância no meio rural capixaba. Dessa forma, percebemos que a cultura de associá-las à experiência em Alternância está subjacente às críticas da Alternância do curso, que distancia-se em alguns pontos do modelo desenvolvido pelas EFAs capixabas, principalmente no que diz respeito à competência “[...] de uma postura na mediação pedagógica e de uma polivalência sobre planos e atividades diversas” (SILVA, 2012, p. 177) e da relação de acompanhamento entre os docentes, chamados neste contexto de monitores, e as famílias dos estudantes, o que não ocorre, pelo menos de maneira tão intensa e aproximada, no Ensino Superior.

A partir do incômodo demonstrado pelos estudantes sobre a Alternância realizada no curso levantamos alguns questionamentos: qual seria, então, o conceito de Alternância adotado nesta Licenciatura? Seria uma *pedagogia da Alternância*, ou seja, marcada pelo constante acompanhamento dos docentes aos estudantes em seu meio familiar e produtivo, como ocorre, por exemplo, no Mepes, ou aproxima-se mais de uma *organização curricular em Alternância*, que busca confrontar os saberes das comunidades com os saberes sistematizados, articulando a formação acadêmica com atividades práticas vinculadas à realidade concreta discente? Nos parece que a proposta do Movimento por uma Educação do Campo dialoga mais com a formação em Alternância na perspectiva de *organização curricular*, buscando além da interação entre esses dois momentos formativos, mas a relação entre teoria e prática juntamente com reflexões críticas que possibilitem a transformação da realidade e das situações de conflito.

Isto posto, estariam os estudantes compreendendo a proposta de Alternância do curso? As comparações com o modelo do Mepes indicam que a formação em Alternância no contexto deste curso talvez ainda não tenha sido totalmente compreendida pelos discentes, assim como parece não haver ainda a compreensão da possibilidade de existência de outras formas de Alternância para além das desenvolvidas nas EFAs, por exemplo. Ao debater experiências de formação em Alternância, Silva (2012) identificou pluralidade de práticas e princípios que caracterizariam a verdadeira Alternância, concluindo pela “[...] existência não de uma alternância e sim de alternâncias” (SILVA, 2012, p. 180). Ou seja, não existiria apenas um modelo de formação em Alternância, pois esta varia conforme uma série de nuances, como a localidade e as necessidades postas inclusive segundo o nível educacional em que se aplica.

Com base nos dados nos vemos diante de outros questionamentos: é possível haver organização curricular em Alternância sem uma proposta de formação estruturada em temas

geradores⁷? Essa indagação emerge sobretudo pela proposta do curso de articular os saberes populares ao conhecimento sistematizado, com vistas à transformação social. Ora, sabemos que existem conhecimentos estruturantes e obrigatórios para o estudo do campo e das diversas relações que nele se desenvolvem. Todavia, como ofertar uma formação crítica, humanizadora e dialógica, que relacione os assuntos a serem estudados à realidade concreta dos estudantes, sem partir da percepção do outro sobre sua própria realidade (FREIRE, 2017), ou seja, sem uma organização pautada em temas geradores? Como buscar a organicidade do conteúdo curricular em Alternância sem esta aproximação com a visão de mundo dos sujeitos envolvidos?

Por fim, corroboramos com a análise de Molina quando a autora avalia que a Alternância no Ensino Superior pode resultar em dois caminhos distintos, ressignificando os processos de produção de conhecimento nos casos em que efetivamente consiga promover verdadeira troca de tempos e espaços formativos, ou perdendo parte relevante de seu sentido, “[...] se desconsiderados os pressupostos de valorização dos saberes dos sujeitos e integração da produção material nos processos de ensino-aprendizagem, e da não presença da Universidade em diferentes tipos de atividades no Tempo Comunidade” (MOLINA, 2015, p. 158).

Cabe, então, a docentes, estudantes, gestores e demais envolvidos na construção deste curso o desafio de estruturar, sistematizar e consolidar a concepção de formação em Alternância na Licenciatura em Educação do Campo, de forma que este princípio educativo possa cumprir com o propósito de ressignificar os processos de produção do conhecimento.

2.3 A interdisciplinaridade na formação multidisciplinar por área de conhecimento

A organização curricular deste curso inovou ao prever a formação do docente multidisciplinar por área de conhecimento, trabalhando as várias dimensões humanas e tendo a Educação do Campo como eixo norteador, o que demanda uma revisão no atual modelo de licenciaturas disciplinares. Segundo Amaral, Littig, Bravim e Breda (2019, p. 11),

O currículo, na Pedagogia da Alternância, dialoga com o que Freire (2005, p. 79) traz quando critica educação bancária, e propõe uma educação problematizadora e dialógica em que “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, é educado, em

⁷ Para Freire (2017), os temas geradores expressam a “situação-limite” vivenciada em determinada sociedade, ou seja, as maiores contradições sociais locais. Sua investigação implica em escuta atenta e sistematizadora e o que se pretende investigar não são os homens, “[...] mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2017, p. 121). Para o educador, a superação das “situações-limite” é necessária para se alcançar a humanização, e a investigação do tema gerador, por meio de metodologia conscientizadora, possibilitaria homens e mulheres a pensarem criticamente o mundo.

diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”.

Para Sacristán (*apud* AMARAL; LITTIG; BRAVIM; BREDÁ, 2019, p. 11), o currículo se caracteriza como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado [...]”, e dizer que o currículo é “projeto seletivo de cultura” significa que

nele não cabe todo o acúmulo de conhecimento da humanidade e nem de uma determinada área, e que ao organizarmos o currículo decidimos o que deve compô-lo e o que ficará de fora [...] O conhecimento a ser ensinado é selecionado a partir de definições tomadas após responder a questões como: Para que ensinar? Para quem ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? (AMARAL; LITTIG; BRAVIM; BREDÁ, 2019, p. 11)

Molina destaca que a formação multidisciplinar por área alia a tentativa de superação da fragmentação do conhecimento com a busca pela redução da insuficiente oferta nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas áreas rurais, propondo o diálogo dos componentes tradicionalmente disciplinares “[...] a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade” (2017, p. 595). Esta é uma alternativa que surge na contramão de um cenário em que a política de nucleação e fechamento de escolas ganha cada vez mais força, em um contexto em que mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas no país entre os anos de 2002 e 2013 (MOLINA, 2015).

Entretanto, Molina (2011, p. 186) afirma que há uma intencionalidade maior para a adoção da perspectiva da formação por área de conhecimento, que é a contribuição “[...] para a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo”. A autora vai além, ao identificar a perspectiva da construção da escola do campo.

Uma escola comprometida com o desenvolvimento das famílias que estão ao seu redor; uma escola que traz para dentro de si a experiência de participação política e de protagonismo, na busca de soluções coletivas que têm as famílias que participam das lutas pela terra, o que exige educadores capazes de reconhecer, valorizar e estimular esse protagonismo das famílias camponesas na construção de novas condições de vida no meio rural (MOLINA, 2011, p. 194).

Pretende-se, então, criar uma escola que articule as relações sociais, culturais e políticas do campo e de seus sujeitos, mediadas pelo trabalho na terra e compromissadas com a intervenção social por meio de processos coletivos e emancipatórios junto aos estudantes, em alusão à busca pela autonomia discente a partir da educação, referenciada em Freire (2015).

Molina e Sá (2012) explicam que os componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo são organizados em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza

e Matemática, Ciências Agrárias, Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. As autoras reconhecem que o futuro docente deve ter em sua formação a garantia do domínio das bases das ciências correspondentes às disciplinas de sua área de habilitação, inclusive para utilizá-las como ferramenta de desfragmentação, mas que sua trajetória acadêmica não deve se restringir à forma disciplinar dos currículos. Na proposta por área “não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471).

A formação por área exige ainda, segundo Molina e Hage (2016), o trabalho coletivo dos docentes do curso na organização das práticas pedagógicas e no processo de construção do conhecimento, a fim de superar a fragmentação disciplinar e romper com a dicotômica visão dos saberes. Ao incorporar criticamente ao conhecimento científico os saberes tradicionais dos povos camponeses, a formação por área de conhecimento deve ser trabalhada enquanto uma estratégia, e não um fim da Licenciatura em Educação do Campo, de forma a contribuir para a transformação da escola atual com vistas à “[...] resistência dos camponeses ao processo de expulsão e desterritorialização promovido pelo agronegócio” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 816).

Nesse caminho, encontramos a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento proposta pela Educação do Campo. Sobre a interdisciplinaridade, Japiassú (*apud* FAZENDA, 1996, p. 25) destaca que esta “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Para Fazenda (1996, p. 41), a interdisciplinaridade pressupõe, então, convergência e colaboração entre disciplinas diversas para objetivos mútuos, de forma que as contribuições sejam acolhidas visando o enriquecimento, a reflexão aprofundada e crítica, surgindo como “[...] meio de romper o encapsulamento da universidade e incorporá-la à vida uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições”.

Jantsch (*apud* FAZENDA, 1996) concebe a interdisciplinaridade sob o ponto de vista dos valores sociais e do papel da universidade, cujo eixo sustenta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo este último referente às ações desenvolvidas na comunidade ao seu redor. Ao determinar uma finalidade à ciência, concebendo o ensino como um meio de adesão à problemática político-social, Jantsch “[...] procura eliminar as barreiras existentes entre a teoria e a prática, entre o homem intelectualizado e o mundo; de um ensino alienado, passa a conceber uma educação engajada” (*apud* FAZENDA, 1996, p. 38).

Esse entendimento do interdisciplinar dialoga com os pressupostos da Licenciatura em Educação do Campo, que busca a integração de conhecimentos por meio do exercício da interdisciplinaridade associada à realidade concreta das comunidades de origem dos discentes ou com as quais estejam trabalhando. A partir da ação e reflexão constantes de docentes e estudantes, interligadas pelas atividades desenvolvidas no TU e no TC, o curso se propõe a formar sujeitos que possam contribuir para a transformação da realidade social dos camponeses.

A *interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento* enquanto categoria analisou, então, a compreensão que os estudantes têm a respeito da interdisciplinaridade e como este entendimento tem impactado na formação discente. Na visão dos estudantes, a interdisciplinaridade não ocorre de forma satisfatória no curso, tendo como uma das hipóteses elencadas o fato desta Licenciatura ainda estar em construção.

A interdisciplinaridade ainda não acontece, assim como não acontece a Alternância. [...] Eu consigo visualizar a minha área de conhecimento, as três disciplinas num conteúdo, eu consigo. Agora nossos professores aqui da universidade ainda não. Nós aqui ainda estamos trabalhando e aprendendo dentro de suas caixinhas. Muito difícil. Um ou dois professores sempre tentam fazer juntos a interdisciplinaridade [...] (Natália).

Os estudantes apontaram ainda a necessidade de que essa proposta de educação interdisciplinar exigida dos egressos seja praticada desde a formação na Licenciatura, de modo que a interdisciplinaridade saia do campo teórico e articule-se com a prática da sala de aula.

[...] o nosso curso ele prega muito sobre interdisciplinaridade, sobre o modelo novo de currículo e às vezes isso não é feito na sala de aula. Eu acho que como eles é, assim, falam para gente sobre o curso, não, vocês têm que seguir esse currículo que não existe para transformar, para trabalhar em interdisciplinaridade, eu acho que para a gente poder efetuar isso no campo deveria ser começado desde agora na faculdade e a gente ainda tem muito é, eu vejo, muito o modelo tradicional talvez por estar enraizado [inaudível], talvez o sistema, né, da universidade em si (Janaína).

A gente tá com três professores pedindo plano de aula, um quer um tipo de plano, outro é outro, outro é outro. Então, assim, a gente discutiu a questão da interdisciplinaridade. A gente trabalha de uma forma, porque não aprender a fazer dessa forma? (Eduarda)

É importante relacionar os apontamentos dos discentes com o que Fazenda nos traz sobre a vivência da interdisciplinaridade. “A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 1996, p. 08). Ou seja, nessa relação de reciprocidade e mutualidade, é preciso que se viva a prática interdisciplinar para que ela se concretize.

Outra discente aposta na intervenção estudantil junto aos docentes para impulsionar a interdisciplinaridade no curso, por meio da junção de atividades de disciplinas diferentes.

Professor, oh, o outro professor está pedindo quase a mesma coisa, não dá para juntar não? Professor, tá vendo que você tá pedindo seis trabalhos diferentes, pense se todos pedirem seis trabalhos também, quantos trabalhos vão ser para entregar por TU, entendeu? E começar a negociar, porque vocês vão começando, e tem que negociar, gente. Somos sujeitos em processo, então, não quero, quero isso (Pâmela).

Ao confrontarmos o que nos parece ser interdisciplinaridade para a Educação do Campo com a compreensão estudantil desse princípio, vemos que esta percepção não está totalmente evidenciada nos relatos, cujo entendimento apresentado sinaliza que o curso ainda não amadureceu esta ideia com os discentes. O relato acima de Pâmela ilustra essa questão, ao sugerir que dois docentes trabalhando juntos seria atuar interdisciplinarmente.

A problematização nesse aspecto tende, ainda, a refletir a dificuldade que emerge no próprio curso e corpo docente para a atuação não fragmentada e dialógica a partir do trabalho coletivo, buscando inter-relações com as temáticas norteadoras da Educação do Campo. Nessa perspectiva, Martins, Coelho e Miranda (2011, p. 105) avaliam que

[...] a superação da concepção fragmentada das disciplinas baseia-se, predominantemente, na tentativa de romper com a lógica dicotômica que opõe, entre outras coisas, conhecimento (dos professores) e ignorância (dos alunos) e de assumir, para todos, em todas as disciplinas, o exercício de articular respostas para interrogações comuns.

Nessa lógica, Fazenda (1996) destaca que a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, tendo o diálogo como requisito de possibilidade e o desenvolvimento da sensibilidade como a primeira condição para sua efetivação. Além disso, para a autora, anterior à eliminação das barreiras entre as disciplinas está a necessidade de eliminação das barreiras entre as pessoas. Para Fazenda, em geral, existe medo e preconceito em aderir à interdisciplinaridade, seja por desconhecimento, falta de formação específica, acomodação pessoal ou coletiva, pois “[...] toda mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho, um certo medo em ‘perder prestígio pessoal’, pois o espírito interdisciplinar, chega até o *anonimato*” (FAZENDA, 1996, p. 54, grifo da autora). Para além dos obstáculos psicossociológicos e culturais que interferem na adoção do trabalho interdisciplinar, Fazenda elenca ainda os impedimentos metodológicos, institucionais, epistemológicos, de formação de pessoal capacitado e materiais como de necessária superação para atuação em interdisciplinaridade.

Em se tratando do diálogo que o educador deve estabelecer com os estudantes com vistas a uma educação engajada e que objetive a transformação da realidade a partir da criticidade,

percebemos aproximações entre Jantsch, Fazenda e Freire, quando este defende que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2017, p. 89).

Ademais, esta categoria nos leva em direção ao que Freire (2017) propõe sobre a investigação dos temas geradores, que para o educador é condição inicial para formulação dos currículos, por meio do levantamento e pesquisa de temáticas sociais locais, constituindo esse um importante caminho para chegar a um currículo interdisciplinar.

No que diz respeito à Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes, não há ainda um tema gerador em torno do qual o trabalho acadêmico se desenvolva, embora existam debates pontuais iniciados nesse sentido. A partir desta constatação, em diálogo com os teóricos apresentados, interrogamos se é possível haver interdisciplinaridade sem a existência de tema gerador. Não nos deteremos neste artigo no debate da questão, entretanto, julgamos ser esta uma temática pertinente para futuras discussões, pois, considerando os princípios político-pedagógicos definidores desta Licenciatura, é necessário pensar em como organizar interdisciplinarmente o currículo do curso partindo de situações existenciais concretas dos estudantes, de modo que expressem as contradições sociais vivenciadas pelos povos camponeses, em busca da superação fragmentária do real e da transformação social, marcas políticas da Educação do Campo.

Algumas considerações

A partir dos dados produzidos junto aos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Ufes percebemos que para compreender a Educação do Campo enquanto projeto educacional e, mais amplamente, de transformação da realidade social dos sujeitos do campo, é preciso discutir a qualidade da formação desses profissionais, o que perpassa a responsabilidade pública das instituições com os camponeses e a adoção de princípios que corroborem com esse projeto. Além disso, exige-se do egresso a compreensão ampliada de seu papel, que demanda atuação em diversos espaços e tempos formativos e que não se resume à escolarização, permeando condições de vida, trabalho e cultura.

É preciso garantir a esse educador que será habilitado na Licenciatura em Educação do Campo uma formação política, crítica, centrada no direito à cidadania e orientada para a pesquisa e intervenção, referenciada na Alternância e ancorada nas prerrogativas e lutas dos movimentos sociais, com vistas à transformação e à manutenção das escolas do campo.

Considerando o recorte deste artigo sobre algumas concepções da Licenciatura em Educação do Campo associadas aos *desafios pedagógicos* segundo a visão discente, entendemos que os estudantes talvez ainda não tenham compreendido totalmente a perspectiva da formação em Alternância e do princípio da interdisciplinaridade, expressando a dificuldade do corpo docente e demais envolvidos nesta graduação para a atuação não fragmentada a partir do trabalho coletivo. Entretanto, embora o curso ainda necessite de implementação, revisão ou aprofundamento de alguns dos princípios norteadores da Educação do Campo, no tocante às possibilidades de transformação os resultados apontam que esta Licenciatura tem contribuído para a mudança de práticas pessoais com vistas à emancipação, o que reforça a importância dessa formação para a classe camponesa e para as lutas dos movimentos sociais do campo.

Referências

- AMARAL, D. M.; LITTIG, P. H.; BRAVIM, S.; BRENDA, A.L. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e a EFA São Bento do Chapéu. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e7305, 2019.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. (Org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizóna: UNEFAB, 2013. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).
- ARROYO, M. G. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. IN: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 09-16.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 87-131.
- CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 147-158.

DUARTE, R. G. **A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência campesina no Ensino Superior**. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. IN: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34-41.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S.; FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. V. 1. P. 155-175.

MARTINS, M. de F. A.; COELHO, A. M. S.; MIRANDA, S. A. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para a docência no campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 95-106. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 357-364. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo - UFMG In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 185-197. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Comissão avalia que MEC está matando as licenciaturas de educação do campo**. 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

NETO, A. J. de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 25-38. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Vitória, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Seminário sistematiza reflexões sobre a educação do campo no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/seminario-sistematiza-reflexoes-sobre-a-educacao-no-campo-no-brasil>>. Acesso em: 30 maio. 2018.