

Direito a educação, trajetórias de estudantes camponeses na universidade pública e a construção do currículo em alternância

Right to education, trajectories of young rural students at the public university and the construction of alternating curriculum

Janinha Gerke¹

Alessandro da Silva Guimarães²

Miriã Lúcia Luiz³

Resumo:

O artigo parte de uma perspectiva crítico-emancipatória de currículo para tematizar as trajetórias de vida e de formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (2018-2022). Por meio de narrativas autobiográficas das estudantes, evocadas por suas memórias, investiga os movimentos de construção do currículo em alternância. Toma como referencial teórico e metodológico a perspectiva formativa potencializada pelo trabalho com os memoriais autobiográficos. Em meio às experiências compartilhadas pelas estudantes, as narrativas revelaram: a) uma necessária indignação ligada às suas condições sociais e históricas, que refletem uma dívida profunda do país com os povos camponeses; b) o currículo em alternância como favorecedor de seus processos formativos, perpassados pelos vínculos anteriores à sua entrada na universidade; c) o espaço universitário enquanto espaço de formação, conectado às realidades vividas/sentidas pelas comunidades e; d) a centralidade dos espaços de escuta e compartilhamento de experiências para a vivência de outros modos de aprender-ensinar, rumo à construção de uma nova história da universidade pública brasileira.

Palavras-chave: Direito à Educação; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Currículo.

Abstract:

The article starts from a critical-emancipatory perspective of curriculum to address the life trajectories and educational experiences of students in the Teaching Degree Program in Rural Education at the Federal University of Espírito Santo (2018-2022). Through autobiographical narratives of the students, evoked by their memories, this study investigates the movements involved in the construction of the alternating curriculum. The theoretical and methodological framework adopts the formative perspective enhanced by working with autobiographical memorials. It investigates the movements in curriculum construction through alternation, as evidenced by the students' narratives drawn from their memories. Among the experiences shared by the students, the narratives revealed: a) a necessary indignation linked

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da UFES. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas CNPq/UFES Pedagogia da Alternância e Formação Docente: Memórias, experiências e narrativas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6903-8125> e-mail: professorajaninhaufes@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da UFES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5581-4808> e-mail: alessandro2210@gmail.com

³ Pós-doutora em História da Educação pela Faculdade de letras da Universidade do Porto/Portugal e pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, departamento de Educação, Política e Sociedade. Membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE) e coordenadora do grupo de estudos e pesquisas CNPq/UFES Memórias, narrativas e histórias das/nas escolas capixabas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541> e-mail: miria.luiz@ufes.com

to their social and historical conditions, reflecting a deep debt of the country to the rural people; b) the alternating curriculum as a facilitator to their educational processes, influenced by their previous bonds to entering the university; c) the university space as a place of education connected to the realities experienced/felt by the communities and; d) the centrality of spaces for listening and sharing experiences in the pursuit of different ways of learning-teaching, towards the construction of a new history for the Brazilian public university.

Keywords: Right to Education; Rural Education; Pedagogy of Alternation; Curriculum.

Introdução

O artigo⁴ tematiza as trajetórias de vida e os processos formativos de estudantes camponeses da Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pensando os movimentos de resistência e (re) existência nas suas comunidades e no âmbito do curso, na interface com o acesso e a interdição histórica aos direitos à educação desses sujeitos e a construção do currículo em alternância. Assim, por meio das narrativas autobiográficas das estudantes evocadas por suas memórias (Bosi, 2012; Halbwachs, 2006), investiga os movimentos de construção do currículo em alternância.

Partimos do entendimento de que a construção de outras configurações curriculares necessita abrir-se à consciência de mudança; fortalecer a especificidade do direito à educação dos trabalhadores do campo, garantindo seu direito aos conhecimentos produzidos pela pluralidade de movimentos sociais na diversidade de formas de produção, trabalho e resistências; criar currículos que reconheçam e fortaleçam as diferentes culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos; que garantam, ainda, o saber de si como sujeitos produtores de conhecimentos, valores e história; que coloquem em diálogos horizontais esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade (Arroyo, 2015).

Essa reflexão, ao centralizar o currículo, a educação do campo e a pedagogia da alternância, por meio da interrelação das existências e (re) existências dos estudantes nos impele à discussão acerca do direito à educação no Brasil. Nesse movimento, é inequívoca a importância de se destacar a profunda desigualdade social que é marca estrutural de nosso país. Lutando para superar as consequências de uma história escravagista, patriarcal e latifundiária, temos um longo caminho à frente no que tange à garantia de direitos de tantos sujeitos que foram oprimidos, marginalizados e/ou dizimados diante de uma sociedade opressora, violenta

⁴ A pesquisa que originou o presente artigo vincula-se aos Programas de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGEP) e acadêmico (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

e excludente. Nessa perspectiva, certamente, os sujeitos do campo ocupam um lugar importante no processo de construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Assim, tematizar a Educação do Campo é discorrer também sobre a luta por outra realidade social, na qual o direito à educação, à terra e ao trabalho caminham lado a lado, objetivando um saber que (re)afirme a dignidade dos povos camponeses. Ao explicitar sobre a história da educação do campo no Brasil, Caldart (2009, p. 39-49) destaca que “[...] tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça”.

Nesse processo, refletir sobre o currículo na Educação do Campo é antes de qualquer coisa construir coletivamente com os sujeitos do campo modos de ser/saber/viver que reafirmem sua cultura e seus saberes (Arroyo, 2015). Destacamos, ainda, as conexões entre questões identitárias e curriculares já que:

[...] as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender (Arroyo, 2007, p. 17).

Compreender os processos de constituição dos jovens camponeses na relação com os direitos à educação, passa pela compreensão de que eles carregam imagens sociais com as quais os currículos, as escolas e as docências trabalham, reforçam ou a elas se contrapõem. Assim, os sujeitos carregam “[...] identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia [...]” (Arroyo, 2007, p. 23). Na busca pelo entendimento das percepções a respeito de seus processos de constituição como sujeitos históricos e culturais, suas memórias, expressas em suas narrativas, nos parecem um campo fértil, pois, a narrativa da testemunha mostra a complexidade do real, isso porque, oferece uma via privilegiada para compreender a articulação dos movimentos da história com a cotidianidade. Nesse aspecto, concordamos com Bosi (2012, p. 197), ao afirmar: “É muito belo escutar esse lembrar meditativo da testemunha”. A memória, não como uma restauração do passado, mas geradora do futuro (Bosi, 2012) nos aproxima do entendimento de que:

[...] a consciência jamais está encerrada em si mesma, não é vazia e nem solitária. Somos arrastados em inúmeras direções, como se a lembrança fosse uma baliza que permitisse nos situarmos em meio da variação constante dos contextos sociais e da experiência coletiva histórica (Duvignaud, 2006, p. 13).

Para Halbwachs (2006, p. 26), “[...] recorreremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós”. Desse modo, para buscarmos entender os percursos de vida e de formação dos jovens camponeses que cursam a Ledoc, em meio aos seus processos de (re)existência e resistência na relação com os direitos à educação, privilegiamos os seus relatos, evocados por suas memórias. Assim, operamos metodologicamente a partir dos memoriais autobiográficos registrados nos Cadernos da Realidade por estudantes do 5º período da Ledoc da Ufes - Campus Goiabeiras, com habilitação na área de Linguagens.

O corpus documental dessa reflexão conta com textos produzidos no âmbito da disciplina optativa “Educação do campo e juventude”, ofertada no segundo semestre de 2020 (setembro a dezembro de 2020), ou seja, durante o período da pandemia de Covid-19⁵, em perspectiva remota.⁶ Os dez memoriais aqui analisados foram selecionados, precipuamente, em função do conteúdo promissor das escritas, com base nos objetivos da disciplina e no potencial interpretativo que os registros apresentaram. Além disso, a turma contava com vinte e um estudantes matriculados, dentre esses quatro eram homens, com frequência descontínua, o que os impossibilitou de produzirem seus memoriais e dezessete eram mulheres, com frequência contínua, o que justifica os dez memoriais analisados serem de estudantes mulheres.

Essa atividade, a partir da produção escrita de um memorial acerca da trajetória das estudantes, objetivou abrir um espaço de compartilhamento das suas memórias, uma vez que nesse tipo de escrita de si, o ator/autor narra sua história de vida, analisando o que foi significativo para a sua formação, favorecendo o movimento de fazer retornar aos sujeitos pronunciando o mundo problematizado. E, por exigir novo pronunciado, o memorial é também um modo de cada autor modificar-se (Passeggi; Barbosa, 2008).

Nesse exercício de auto-bio-grafar-se, ou seja, de aparar a si mesmo com suas próprias mãos (Passeggi, 2008), as estudantes narraram seus percursos dentro e fora da universidade, destacando os impactos em seus processos formativos, sua visão sobre a educação e a relação com sua atuação docente – já que algumas atuavam como docentes da educação básica em suas

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 23 out. 2023.

⁶ Ensino Remoto Temporário e Emergencial - Earte na Ufes foi regulamentado pela Resolução nº. 56/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

comunidades.⁷ Portanto, o trabalho com o memorial torna-se fecundo à medida em que: “[...] Em sua dimensão formativa permite que o ator-autor em formação desenvolva o exercício da reflexão sobre si, sua formação e inserção profissional, apropriando-se de seus processos formativos, se autoformando, se autoavaliando e reinventando a si mesmo” (Nascimento, 2010, p. 76, *apud* Silva, 2016, p. 22).

Em termos de organização da disciplina, os encontros se efetivaram por meio de atividades assíncronas e com momentos síncronos, nos quais, os estudantes puderam compartilhar suas experiências, revelando elementos de suas trajetórias, dificuldades, expectativas ao acessarem o ensino superior e os desafios frente às diferentes realidades, o que impulsionou a discussão sobre o currículo e o direito à educação, tensionados nessa escrita. Os memoriais foram produzidos como atividades assíncronas e partilhados nos encontros síncronos, o que oportunizou a partilha das narrativas, num primeiro momento de forma oral e, num segundo momento, de forma escrita.

Ademais, a escolha pelo trabalho metodológico com os memoriais autobiográficos (Passeggi, 2008; Silva, 2016) se deu a partir do uso do Caderno da Realidade, uma mediação didático-pedagógica da alternância que acolhe o registro dos memoriais dos estudantes e as pesquisas no âmbito de suas comunidades.⁸ Nessa perspectiva, ancorados na compreensão de “recordações-referências” (Josso, 2004, p. 40), que constituem a “[...] dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”, provocamos os estudantes a evocarem suas memórias e a produzirem narrativas sobre as experiências que os afetam e/ou afetaram. Ao encontro também do pensamento de Abrahão (2011), partimos do entendimento, de que no ato de narrar tais experiências ocorre um movimento reflexivo e nesse processo outros e novos significados são produzidos, com alto potencial formativo.

Outrossim, as narrativas registradas em memoriais constituem-se em potência investigativa e formativa, permitindo também, tal como afirma Cunha (1997; 2009), a construção de relações tanto consigo quanto com os outros, bem como um autoreconhecimento para melhor reconhecer-se como profissional docente.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao

⁷ Com vistas a garantir o anonimato das estudantes, optamos pelo uso de nomes fictícios (Lis, Lara, Rúbia, Ana, Alice, Mara, Ester, Vera, Eira e Sofia), destacando suas falas em *itálico* de modo a distingui-las de reflexões da literatura.

⁸ Sobre os Cadernos da Realidade, ver: Silva e Moreira (2011); Cerqueira e Santos (2012).

"ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (Cunha, 1997, p. 02).

No conjunto dos memoriais narrados e registrados no Caderno da Realidade, no âmbito dessa disciplina, consideramos as categorias de direito à educação, resistência e (re)existência das trajetórias de jovens na universidade e a construção de um currículo em alternância como impulsos dessa escrita. Nesse sentido, trouxemos excertos dos testemunhos que se mostraram mais significativos como uma escolha que visibiliza as produções históricas dos sujeitos acerca das categorias elencadas.

Assim, esse texto se organiza da forma descrita a seguir: a) a princípio, contextualizamos a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no bojo da discussão proposta; b) em seguida, tematizamos o currículo, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, a partir dos registros narrativos dos estudantes; c) em um terceiro movimento, a partir das memórias dos estudantes da Ledoc, problematizamos suas trajetórias de (re)existência, apontando evidências dos desafios relativos ao acesso e interdição dos direitos à educação, focalizando suas experiências na educação básica em suas comunidades de origem e na universidade e; d) por fim, apontamos algumas considerações (in)conclusivas, indicando fios que poderão ser tecidos em outras e novas investigações.

1. Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância como direito à Formação Superior de Educadores e Educadoras

Como anunciado, as discussões que aqui trazemos situam-se no âmbito do curso da Ledoc, da Ufes. Esse curso foi criado em 2014, como resposta às lutas reivindicatórias da classe trabalhadora pelo direito de adentrarem à universidade pública e, nessa perspectiva, tem se constituído como importante espaço de construção de outras racionalidades formativas, na contramão de lógicas que historicamente imperam/imperavam no ensino superior. Sua perspectiva teórico-metodológica fundamenta-se na Pedagogia da Alternância, com espaços e tempos formativos na universidade e comunidade, com uso de mediações didático-pedagógicas que inauguram relações de reciprocidade entre os espaços e tempos formativos; estudantes e docentes; teoria e prática; universidade e comunidade/escola básica, como também, entre os saberes disciplinares circunscritos ao currículo acadêmico. Tem como principal objetivo:

Formar educadores e educadoras para atuação profissional docente multidisciplinar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito dos anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação Básica, com sólida produção teórico-prática e com condições de promover uma educação como processo emancipatório e permanente, produzindo ações pedagógicas que colaborem para a garantia do direito à educação como propulsora do desenvolvimento integral dos sujeitos camponeses (Universidade Federal do Espírito Santo, 2019, p. 10).

A luta pelo direito à formação de educadores e educadoras do campo está pautada na agenda dos movimentos sociais que vem, em especial nos últimos 25 anos, empreendendo esforços por políticas públicas que o efetivem, da educação básica à pós-graduação. Nessa perspectiva, destacamos conquistas que figuram como avanços na garantia do direito em tela, bem como desafios que se perpetuam e/ou emergem em meio aos processos de manutenção e/ou ampliação dos direitos.

Como conquista, dentre outras, destacamos a Ledoc e sua organização pedagógica em alternância, oportunizando aos estudantes o acesso ao ensino superior público e a conciliação deste ao mundo do trabalho, à vida comunitária e à dinâmica organizativa, próprios das comunidades e dos movimentos sociais camponeses. Ademais, a Ledoc, habilita educadores e educadoras por área do conhecimento, oportunizando uma formação e atuação profissional que integram os saberes curriculares, sem o apagamento das especificidades disciplinares. Pautada nos princípios da Pedagogia da Alternância, promove o diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários; integra ensino, pesquisa e extensão nos processos formativos e; efetiva a alternância espacial e temporal entre a universidade e comunidade como parte da totalidade do ciclo formativo.

Desse modo, a Ledoc, por meio do trabalho com a pedagogia da alternância, tem se constituído “porta de entrada e permanência” de jovens capixabas e mineiros no território da universidade pública, o que para nós revela uma conquista fulcral na caminhada de luta por direitos historicamente negligenciados.

Por outro lado, como desafio, entre outros, temos enfrentado a importante tarefa de produzirmos conhecimento para/com jovens camponeses no diálogo com seus movimentos e suas perspectivas político-pedagógicas, o que por sua vez, transcende a compreensão de direito à educação ao acesso e, traz à cena outras lógicas, contrapondo-se à racionalidade uníssona dos currículos formativos. Nesse sentido, o movimento de pensar, tensionar, construir e aprender coletivamente outras pedagogias (Arroyo, 2012) é altamente motivador e corrobora na compreensão desse direito e da educação pela qual se luta.

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas (Arroyo, 2012, p. 360).

O que se busca não é qualquer educação, mas o direito a uma Educação do Campo, com raízes fincadas na coletividade e como tal, sua dimensão formativa não se esgota na titulação dos educadores e educadoras, mas se faz nas relações de (re)existência e existência, para uma outra universidade, escola e sociedade, continuamente. Inspirados em Freire (1987), entendemos que a luta é por uma educação que rompa com as estruturas opressoras, culturalmente instituídas para a dominação e conformação social e que, por meio da pedagogia do oprimido, como uma pedagogia humanista e libertadora, permita aos oprimidos “[...] primeiro desvelar o mundo da opressão, comprometendo-se na práxis, com a sua transformação e, em segundo, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1987, p. 23).

Cumprir registrar que os artigos 205 e 206 da carta magna brasileira, constituem impulso na luta por outros ordenamentos legais rumo à garantia desse direito. A compreensão da educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205) e o entendimento da “I - Igualdade de acesso e permanência na escola” (inciso I do art. 206), tem respaldado as reivindicações por políticas públicas municipais, estaduais e federais, bem como a proposição de normativas que reconheçam as especificidades do meio rural e as possibilidades de projetos pedagógicos igualmente apropriados e adequados aos modos de vida das populações, tal como preconiza o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que assim afirma: “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” (Brasil, 1996) e/ou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que traz em seu bojo, conforme artigo 2º:

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002).

No âmbito do Ensino Superior, as garantias expostas na Constituição Brasileira impulsionaram a luta por uma formação específica de educadores e educadoras do campo, resultando assim na conquista do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O decreto destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos e pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Segundo Molina (2019) a escola do campo é forjada pelos movimentos sociais no mesmo processo histórico das lutas pelo direito à terra e à educação, e se insere nos marcos legais por eles conquistados – Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e o Decreto 7.352 (Brasil, 2010) –, contribuindo na formação dos próprios camponeses como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e nesse contexto, situamos os educadores e as educadoras como trabalhadores da Educação. Garantir a formação dos estudantes da Ledoc ao encontro dos princípios expostos nos marcos legais e nos pressupostos do movimento é, também, uma de nossas desafiantes tarefas, sobretudo, pelas fortes ameaças impostas por um conjunto de políticas públicas, como nos alerta Freitas (2014), pautadas na meritocracia, nas avaliações padronizadas e na privatização.

2. As memórias narradas pelos estudantes do curso da Ledoc da Ufes sobre suas trajetórias de (re)existência

Diferentemente de um movimento individualizado e solitário, a escrita de si, por meio dos memoriais autobiográficos evidenciaram nuances de contextos comuns aos sujeitos campensinos que adentraram a universidade. Por meio de suas memórias, individuais, mas que só se constituem na relação com os grupos de referência, portanto, são lampejos de uma memória coletiva (Halbwachs, 2006), que dão lugar a um movimento de autonomia, que se refaz na reflexão do vivido, como estudante no acesso à escola em suas memórias da infância, nas evocações de professores marcantes em sua vida estudantil, de práticas pedagógicas que o levaram à apreensão de conhecimentos e aprendizagem e que independente ou dependente delas levaram-no à busca da formação e nela o “tornar-se professores – tornar-se professoras” (Passeggi, 2008).

Assim, construir um currículo vivo em Educação do Campo, pela via da pedagogia da alternância, nos remete ao desafio de refletir os diversos espaços e tempos da existência dos sujeitos do campo enquanto territórios pedagógicos por excelência: o processo de aprendizado e de conhecimento está impregnado nas várias camadas existenciais que atravessam as trajetórias dos sujeitos. Deste modo, interessa-nos um currículo encarnado, constituído pelas histórias dos sujeitos camponeses, evidenciando também sua inserção como sujeito da história, que é sempre permeada por tensões e contradições. Relatos, como o de Lis, nos revelam pistas importantes para pensar essas questões:

Minha família, seja pai ou mãe, nasceram, cresceram no campo. Aprenderam a trabalhar no cabo da enxada desde pequenos, valorizando a produção, de onde tiravam seu sustento. Meus pais se conheceram e se casaram, tiveram meu irmão que morou na roça. Mas com as dificuldades do campo, saíram e foram para a cidade, lá meu pai aprendeu a trabalhar como pedreiro, pois tinha pouco estudo e minha mãe trabalhou em uma fábrica de costurar sombrinhas, isso quando residiram no estado de São Paulo (Lis, 2020).

A narrativa de Lis (2020), ao revelar o processo migratório campo-cidade, nos alerta para as dificuldades no processo de escolarização dos sujeitos residentes no campo, especialmente os mais jovens.

Tal dificuldade também é evidenciada na narrativa de Lara (2020), que ao acessar a semente da rememoração, tornado suas vivências uma lembrança viva (Halbwachs, 2006), buscou destacar os percursos escolares – ou a interdição destes – de uma estudante e de outros jovens camponeses como ela:

[...] a comunidade [...] só oferece o ensino fundamental, para dar continuidade aos estudos os jovens precisam se deslocar até as comunidades vizinhas [...] para terminar o ensino médio. Esse é mais um momento que marca a vida dos jovens. Muitos não continuam os estudos, outros se separam dos amigos pois não vão para a mesma escola [...] (Lara, 2020).

Como aponta Lara (2020), migrar para cidade não significa apenas se deslocar de um território físico, mas também dos laços afetivos com a comunidade, amigos e família. Esse processo contribui para o que Bosi (2012) entende como desenraizamento, ou seja, um processo desagregador da memória, de espoliação das lembranças, pois, “[...] o ser humano tem uma raiz por sua participação real numa coletividade, que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (Bosi, 2012, p. 199). Além disso, o relato da estudante revela uma realidade, compartilhada por outros jovens camponeses, que se viram obrigados a

assumirem responsabilidades adultas ainda no período de infância, como narra Lis (2020): [...] “vivendo, portanto, desde a mais tenra idade, a privação dos direitos mais fundamentais”.

A transcrição literal de um excerto do memorial de Rubia (2020) é elucidativa de, pelo menos, duas configurações sociais e históricas:

Minha juventude foi marcada por muito trabalho. Necessidade comum aos jovens de minha época. Trabalhar e estudar ou apenas trabalhar para ajudar a família. Reproduzindo o modelo típico da época. No meu caso trabalhar durante o dia na roça ou na feira com meus pais e irmãos e a noite estudar em uma escola urbana na cidade mais próxima [...] (Rubia, 2020).

Esse fragmento revela indícios de um momento histórico da sociedade brasileira, em geral, e capixaba, em particular – possivelmente a primeira década dos anos 2000 - e dos desafios, das inúmeras desigualdades sociais e da ausência histórica de políticas públicas nas áreas rurais. Assim, concordando com Halbwachs (2006) ao afirmar que o sujeito que lembra é aquele inserido e habitado por um grupo de referência, notamos, nas palavras de Rubia, elementos que a inserem a um grupo de referência: jovens camponeses de seu tempo que vivenciaram situações similares à sua: marcada por muito trabalho.

Além disso, nessa narrativa evidenciou-se uma realidade comum aos jovens camponeses para prosseguirem o seu processo de escolarização, pois na maioria das vezes, precisam continuamente passar por rupturas – mudarem de estado, de região, de escola. Essas mudanças, em especial para as crianças e jovens que migram das escolas do campo para as escolas das cidades, têm impactos em suas vidas, especialmente quando são tidos como “estranhos” e/ou como os “outros”, pois assim explicita Lis (2020):

Por isso, o que aconteceu comigo ao chegar na escola da cidade foi um certo preconceito, devido ao meu jeito de ser e de viver, portanto, posso dizer que percebo as diferenças entre os jovens do campo e da cidade pelo jeito de ser de cada um, modo de falar, de vestir, a cultura e valores [...] (Lis, 2020).

Além desse estranhamento, Rubia (2020) nos dá pistas do distanciamento da escola urbana em relação aos contextos de vida dos estudantes do campo, que não reconhecem suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais, ao afirmar “[...] que em nenhum momento [essa escola] contemplava nossa realidade, de jovem do campo” (Rubia, 2020).

As narrativas de Lis (2020) e Rubia (2020) expressam uma questão que tem provocado o currículo da Ledoc, interrogando-nos: como, dentro do currículo da Ledoc, é possível garantir uma educação sensível ao modo de ser das crianças e jovens do campo? Em seu memorial, Lis

aponta indícios para respondermos ou prosseguirmos nessa reflexão: [...] “o professor da educação do campo deve estar atento à realidade da escola, aos sujeitos pertencentes ao espaço escolar, pois esse espaço e tempo de formação é um território de cidadania” [...] (Lis, 2020).

À afirmação de Lis (2020), somamos o pensamento de Arroyo (2015, p. 55-56), que amplia a abordagem ao focalizar questões relativas à construção de um novo currículo, aberto às diversidades: “Para entender as possibilidades e os limites da afirmação de um currículo de educação do campo será necessário pesquisar e aprofundar as questões sobre o lugar da diversidade nas concepções de currículo, de conhecimento e de cultura”. Devemos destacar, ainda, que uma das questões fundamentais que atravessam a discussão curricular na Educação do Campo, remete à compreensão de escola, de universidade, enfim, de um espaço educativo que se abra para a diversidade e, nesse processo, reconheça a existência e a importância dos sujeitos do campo (Arroyo, 2015).

Pensando ainda na construção de um currículo em alternância a ser vivido/construído/pensado com os jovens estudantes, interrogamos, juntamente com Arroyo (2015, p. 56): “Nas políticas do Estado, nas diretrizes curriculares se avança para o reconhecimento? Que reconhecimento?” Essas são questões centrais quando na reconstrução dos currículos. Para pensarmos o reconhecimento dos estudantes do curso, em meio à materialização dos contornos curriculares em construção, destacamos que, em seus depoimentos, quando remetem às suas trajetórias, encontramos vários momentos em que sublinham a importância da terra, da agricultura e da vida em comunidade em seus processos formativos, como fica explicitado no excerto do memorial de Ana (2020):

[...] As famílias eram grandes com muitos jovens e crianças, muitos sem uma renda fixa, plantavam para se alimentar e vender parte desta produção na feira municipal [...]. A igreja católica organizava grupo de jovens, esse grupo fazia teatros e encontros e as crianças também participavam. O time de futebol também reunia a juventude e as famílias, pois havia jogos dentro e fora da comunidade, viajávamos de caminhão, naquela época isso era normal, até porque não tinha outra forma de transporte viável entre os assentamentos.

A percepção da realidade a partir da vida adulta que desnuda as agruras impostas pelas desigualdades sociais, é nuançada no relato de Ana, com a exposição das contradições da existência humana. Por um lado, há pobreza e, por outro, apesar desta, há felicidade, que se dá, do seu ponto de vista, em função das relações sociais do seu coletivo. Trazer tais contradições nas discussões formativas e relacioná-las às experiências narradas pode se constituir em saberes

curriculares que cooperam para a superação de uma consciência ingênua, conformada aos discursos dominantes. Contribui, ainda, na superação de “[...] retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 1987, p. 33). O diálogo com o pensar do outro é potência na produção de uma nova compreensão da própria realidade e no poder transformador que a tomada de consciência produz.

A centralidade do papel da educação parece-nos fundamental nesse processo de tomada de consciência, pois, de acordo com Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. [...] (Freire, 1987, p. 38).

Nessa perspectiva, Mara (2020) situa a escola e as experiências que ela vivenciou naquele espaço, formando-a para a vida e para o trabalho no campo:

A escola foi um lugar de muitas experiências, pois o Ensino Fundamental II estudei em uma EFA, EEEFM Fazenda Emilio Schroeder. Ali convivi com pessoas únicas e aprendi o sentido da vida no campo. Através do Plano de Estudos conseguimos fazer a troca de experiências e troca de realidade e as aulas práticas nos incentivaram para o trabalho e as experiências no campo. Os professores foram excelentes e acho que não podia esperar nada além daquilo que tive na escola. A escola pra mim foi um lugar de aprendizagem e troca de experiências (Mara, 2020).

Desta forma, os depoimentos das estudantes nos dão evidências de que o currículo da Educação do Campo, para que de fato seja um espaço de resistência e (re)existência, deve refletir em sua materialidade a história, os modos de ser coletivos dos sujeitos, sua relação com a terra, com a produção de alimentos. Defender este currículo, portanto, é buscar uma produção existencial coletiva perpassada e transpassada pelas dimensões políticas, éticas, estéticas, entre tantas outras. Como questiona Arroyo (2015, p. 65-66):

Que rostos, de que coletivos são mostrados nos currículos? Destacam-se os rostos, a história, os valores, os conhecimentos, os modos de produção dos coletivos no poder e são ignorados, ocultados e desfigurados os rostos dos Outros. O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais.

Nesse sentido, somos desafiados à escuta para tensionar o instituído, com vistas a transgredir e produzir novas e outras possibilidades curriculares que trazem em seu bojo as experiências de vida, trabalho, educação e organização dos povos camponeses, visibilizando as resistências e (re)existências dos sujeitos.

3. A pedagogia da alternância enquanto espaço de reinvenção e resistência dos sujeitos do campo: experiências do currículo vivido no curso da Ledoc/UFES

Os caminhos narrados pelas estudantes da Ledoc em seus memoriais, como entrelaçamento na busca de conhecimento e exposição de si, constituem-se num encadeamento de fatos significativos dentro de uma lógica valorizante do percurso acadêmico (Passeggi, 2008). Esse movimento nos aponta um percurso de desafios enfrentados até a chegada à universidade. O medo do desconhecido, presente desde a ida ao campus de Vitória para realizar a prova de seleção e a estranheza de uma nova rotina que se dá com a aprovação e o início do curso, explicitam os movimentos de um currículo vivo, dinâmico, que aponta para a construção de um novo ciclo nas suas vidas. É o que lemos nos fragmentos de seus memoriais, nos quais, por meio da evocação de suas memórias, ocorre o chamamento a um estado de consciência puramente individual, denominado intuição sensível, mas que se liga às lembranças de outros sujeitos com vivências comuns (Halbwachs, 2006).

Nada até aqui foi fácil eu lutei para estar onde estou. Em 2017, quando fiz o vestibular da Educação do Campo, eu fui sozinha [...]. Eu não conhecia nada em Vitória, [...] as pessoas falando para ter cuidado, que era perigoso [...]. Eu não tive medo fui com a “cara e a coragem”, eu tinha sede de mudança, queria coisas novas [...] (Ester, 2020)

Primeiro TUzão a gente nunca esquece! Foi estranho, eu ia pra UFES, estudava, voltava pro hotel e não fazia nada... não tinha louça pra lavar, nem filhos pra dar banho e alimentar, era só eu ali naquele ambiente que eu havia conquistado depois de muito tempo. Não sei se os jovens que estavam ingressando junto comigo nesta se sentiam da mesma forma, talvez não. Percebi logo que alguns estavam ali na mesma situação que eu, em busca da formação profissional específica para colocar em prática em suas cidades [...] (Vera, 2020).⁹

Portanto, chegar à universidade tem um impacto significativo em suas histórias. Trata-se de um processo de reinvenção, que é (re)construído por movimentos de resistência – estar longe da família, da comunidade, dos filhos, lutar contra a distância, a incerteza, em busca de um sonho, um projeto de vida, que permite diferentes encontros com estudantes de outras regiões, que partilham histórias diferentes ou semelhantes. Algumas, inclusive revelam, em suas narrativas textuais, a importância que vem percebendo em sua formação na universidade

⁹ Modo como a estudante se refere ao Tempo-Universidade, pois o currículo em alternância se organiza pelos encontros realizados na Universidade (TU) e na comunidade dos estudantes (TC). O TUzão ocorre nos meses de janeiro e julho, durante 15 dias, nos demais meses o período de TU é menor, 03 dias, daí a expressão TUzão.

em relação à concepção do jovem do campo a partir de outro olhar, percebendo indícios das dificuldades enfrentadas por elas:

No decorrer da minha trajetória, tive encontros e desencontros com a formação acadêmica, mas o sonho sempre existiu. [...] no meio rural, essas mudanças foram sutis, porém significativas. Os jovens precisam ser influenciados positivamente em busca de seus direitos e do protagonismo de suas próprias vidas por meio da educação, diminuindo assim, a evasão escolar no meio rural que acontece pela necessidade do trabalho na roça (Vera, 2020).

Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância se constitui como uma possibilidade de ampliação da compreensão da educação enquanto direito, sobretudo, na esteira dos pressupostos da educação do campo. Ocupar o protagonismo dos processos formativos e amalgamá-los às transformações de suas realidades está na raiz da matriz formativa do curso e tem provocado a universidade aos deslocamentos, uma vez que significa partilhar espaços e decisões com outros sujeitos, que do ponto de vista convencional, eram apenas os receptores do conhecimento acadêmico-científico. Protagonizar a formação é refletir, discutir, refutar, propor e produzir coletivamente decisões que incidem diretamente nos modos organizativos da formação e nos saberes curriculares.

A formação em alternância, entre outros aspectos, permite que os sujeitos camponeses acessem o ensino superior público e de qualidade, sem que para isso, precisem se deslocar definitivamente para os grandes centros urbanos. Com isso, o curso favorece experiências importantes de aprendizado e vínculos que entrelaçam o espaço urbano e o rural, possibilitando uma rica troca de experiências entre os estudantes de diferentes regiões e realidades, o que revela a materialização e a produção de um currículo vivo, dinâmico e, por conseguinte, desafiador.

Ademais, no processo formativo, um aspecto que ganha destaque é o modo como os estudantes assinalam, em seus textos, a importância de inscreverem a experiência concreta de seus futuros educandos como matéria-prima essencial de seu fazer-pedagógico. Isso nos impele a considerar a troca de experiências, o entendimento do processo de ensinar-aprender enquanto espaço de reflexão, debate, vivência e produção de lutas e utopias. É o que identificamos nas palavras de Alice (2020):

[...] minha realidade como jovem do campo poderá servir de incentivo para que aproveitem todas as oportunidades que o campo lhes oferece da melhor maneira, mesmo que não seja fácil e o caminho ofereça dificuldades, a vida no campo é umas das melhores experiências que alguém pode ter (Alice, 2020).

A estudante Eira (2020) também expressa um entendimento semelhante ao afirmar que enquanto professora, em primeiro lugar, precisa entender e conhecer melhor seus alunos, sua realidade e vivência, desde a estrutura familiar e moradia. Além disso, ela aponta caminhos metodológicos para um fazer pedagógico em articulação à uma consciência política e histórica:

Trabalhar [de forma] interdisciplinar com tema geradores, onde os alunos sejam conduzidos a buscarem respostas, mesmo que sejam em diferentes espaços, para que possamos debater como é possível superar os problemas, na busca de soluções ativas, a partir da reflexão das teorias apresentadas, e executadas posteriormente na prática. Além de tudo, mostrar para os alunos que eles possuem direitos, [abordar] a luta por uma sociedade mais justa, fazendo com que entendam que eles são o futuro de nossa comunidade (Eira, 2020).

O entendimento do espaço educativo escolar enquanto lugar de luta pelos direitos que foram historicamente negados à população camponesa aparece recorrentemente nas narrativas das estudantes que, dentre outros pontos, ressaltam como o currículo da escola do campo deve ser pensado/vivido/(re)significado a partir das culturas camponesas. Desse modo, parece-nos promissora a aposta de que a cultura dos sujeitos do campo e seus saberes acumulados por gerações podem se constituir em instrumento político, no sentido de possibilitar a (re)afirmação dos sujeitos, tomando como ponto de partida, seu próprio universo cultural.

A partir das importantes reflexões das estudantes, de suas lembranças, que envolvem um processo contínuo de reconhecimento e reconstrução (Halbwachs, 2006), é importante ressaltar o modo como a pedagogia da alternância favorece uma relação intrínseca entre a formação universitária e os vínculos comunitários. No currículo do curso, os professores e estudantes atuam com a comunidade, vivenciando processos de troca, intervenção e produção coletiva de conhecimentos, tendo como um de seus objetivos, fortalecer os vínculos comunitários e, com isso, as próprias comunidades e os sujeitos que são parte dela. Não obstante, à luz da compreensão dos pressupostos da pedagogia da alternância, a comunidade é também espaço e tempo de pesquisa, ponto de partida para os estudos curriculares e ponto de chegada para as transformações a serem empreendidas a partir dos processos formativos de seus sujeitos. A relação com a comunidade é a relação com a própria existência do estudante, sua família e seus coletivos culturais. Nas palavras das estudantes: “O professor do campo precisa [...] ser um político democrático, [...] precisa ser um professor que acredita na força da comunidade e da escola e que o estudante pode vencer” (Lara, 2020). Analogamente, registra Alice (2020): “O preconceito foi um paradigma quebrado com muita perseverança e diálogo entre a escola e a comunidade”. E nessa esteira, a Sofia (2020) afirma:

Como educadora da educação do campo tenho que compreender as dimensões históricas, políticas, culturais, classistas e de gênero, pois são fundamentais para entender a construção das diversas formas de ser jovem em suas diferentes representações sociais sendo no campo ou na cidade (Sofia, 2020).

Partindo do entendimento de Sofia (2020), em especial acerca da necessidade de compreensão das múltiplas dimensões que marcam a vida humana, sentimo-nos desafiados pelas contradições que se instauram nas instituições formativas: por um lado reconhecem o direito à educação enquanto acesso, mas por outro, revelam a resistência da garantia do direito a uma educação que perspectiva desvelar as relações dessas múltiplas dimensões da existência humana, teimando por meio de seus dogmas curriculares a excluir, negar e apagar. Daí a relevância de compreendermos e de ousarmos ensinar a compreender tais enredamentos e como eles se materializam no âmbito das relações institucionais da universidade, dos sistemas de ensino e da escola básica. Nesse sentido, apostamos na Pedagogia da Alternância e no trabalho em curso, tomando a escuta dos estudantes sobre seus itinerários formativos para pensar e tensionar tais contradições.

Considerações Finais

Ao considerarmos a dimensão política e epistemológica da expressão *memorial*, o seu emprego como estratégia metodológica nesse movimento investigativo não é fruto de mero acaso, pelo contrário, é intencional e, mais do que isso, necessário. Por se tratar de uma escrita “[...] em que se guarda o que é digno de ser lembrado ganha aqui toda a sua força [...]” (Passeggi, 2008, p. 39), assim, o movimento dialético que compõe o processo de conhecer para transformar (Freire, 1987) nos convoca a uma reflexão/inflexão contínua da realidade concreta vivida pelos sujeitos que a constituem – ou seja, não é apenas “refletir” para compreender, mas também questionar, problematizar, indignar-se, quando necessário, e fazer dessa indignação condição *sine qua non* para produção coletiva de outras realidades. Desse modo, as experiências compartilhadas pelas estudantes e registradas em seus textos memorialísticos, nos apontam uma necessária indignação ligada às condições sociais e históricas vividas por elas e por várias gerações anteriores, que refletem a dívida histórica que o país tem com os povos camponeses. Todavia, essas dificuldades são agora tomadas como propulsoras da produção de outro currículo, de outra educação e, conseqüentemente, de outra realidade que supere as contradições e a desigualdade construídas por um sistema de produção perverso, garantindo a autonomia e o

protagonismo dos povos do campo – proposta-chave da Educação do Campo (Caldart, 2009; Molina, 2019).

Trata-se, portanto, de um currículo vivo, conectado a uma realidade social carregada das tensões que nos evocam a criar uma “escuta transgressora” com os estudantes, ou seja, uma escuta atenta para entender a radicalidade dos problemas do presente, engajada em assumir radicalmente a necessidade de construção de outra história – escutar, portanto, não é algo meramente passivo, mas implica numa tomada de consciência, permitindo ressignificar o processo educativo também enquanto ato político (Freire, 1987). E, nesse sentido, a Pedagogia da Alternância tem permitido construir relações universidade-comunidades camponesas, nas quais a necessidade de escuta mútua e o desejo de transformação, são bases essenciais.

As experiências com/no curso da Ledoc e a construção de um currículo em alternância evidenciam a necessidade do próprio espaço universitário construir outras pedagogias, não para eles, mas juntamente com eles (Arroyo, 2012). Ao criar espaço de escuta e compartilhamento das trajetórias dos estudantes, enxergamos não apenas questões individuais ou individualistas, mas os modos como essas trajetórias singulares evidenciam problemas e desafios que se repetem invariavelmente nas histórias de tantos outros camponeses. Esses espaços, portanto, vislumbram outros modos de aprender-ensinar, ligados à mais íntima materialidade existencial de suas histórias. Construir um currículo, portanto, é conectar fios, ligar corpos, favorecer o elo entre a história dos oprimidos e a construção de uma nova história da universidade pública brasileira.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai./ago. 2011. (Dossiê – Pesquisa (auto) biográfica e formação).

ANA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

ALICE. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOSI, E. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, nov. 2012/abr. 2013. Entrevista concedida a Mozahir Salomão Bruck.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v.7).

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. 2002. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronea. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2023.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ.** Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CERQUEIRA, M. C. A.; SANTOS, C. R. B. **As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: CAMPO E CIDADE EM BUSCA DE CAMINHOS COMUNS. **Anais...** 2012, p. 1-15, Pelotas, RS.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009. p. 119-140.

DUVIGNAUD, J. Prefácio. In: HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006. p. 7-16.

EIRA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

ESTER. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

LIS. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

MARA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para a políticas públicas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (Org.). **Formação de Formadores**: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1.ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2019.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir. **Regae**: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v. 10, n. especial, p. 1-10, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/68281>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

RÚBIA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

SILVA, C., Andrade, K. S.; MOREIRA, F. A retextualização no gênero Caderno da realidade na Pedagogia da Alternância. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, n. 37, v. 4, 2015, . 359-369. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/25050>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SILVA, A. V. da. A construção da docência em escritas narrativas: a dimensão autopoietica. **Perspectiva**, Erechim, v. 40, n.152, p. 17-25, dez./2016. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/152_590.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SOFIA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo**. Vitória: 2019, Centro de Educação. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

VERA. **Memorial autobiográfico**: trabalho apresentado à disciplina de Educação do campo e juventude da Ledoc/Ufes. Vitória: Ufes, 2020.