

Orientações coletivas e formação crítico-emancipatória dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras

Collective orientations and critical-emancipatory education of students of the Graduation Course in Rural Education at UFES – Goiabeiras *Campus*

Charles Moreto
Danielle Pereira de Melo

Resumo: Trata dos processos de formação de educadores e educadoras do campo, com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES *Campus* Goiabeiras. Objetiva conhecer as orientações coletivas dos estudantes inseridos nos movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA – e os que não têm essa inserção. Busca identificar se o curso contribui com o processo de formação crítico-emancipatória dos matriculados. Participaram da pesquisa 12 (doze) estudantes, divididos em dois grupos, sendo: a) Grupo Fênix, sem inserção em movimentos sociais, composto por 05 (cinco) estudantes; e b) Grupo Perseguidores de Sonhos, inseridos em movimentos sociais, composto por 07 (sete) estudantes. Procura apresentar, a partir da análise dos dados produzidos por meio do formulário e grupos de discussão (WELLER, 2006; 2011), quais as orientações coletivas dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, utiliza o Método Documentário, inicialmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack (WELLER, 2005), como método de análise das narrativas. Identifica nos estudantes do Grupo Fênix uma orientação coletiva transformadora e no Grupo Perseguidores de Sonhos uma orientação coletiva militante-comunitária. Para análise comparativa utiliza-se, principalmente, dos constructos teóricos de Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011) de diálogo, emancipação e empoderamento. O resultado mostra que o curso de Educação do Campo contribui na formação crítico-emancipatória dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de Educadoras e Educadores do Campo. Educação do Campo. Movimentos Sociais. Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract: It deals with the education processes of educators in the rural field, with the students of the Graduation in Rural Education from the Federal University of Espírito Santo - UFES Goiabeiras Campus. It aims to know the collective orientations of students inserted in the social movements of the countryside such as the Movement of Landless Rural Workers - MST and the Movement of Small Farmers - MPA - and those who do not have this insertion. It seeks to identify whether the course contributes to the process of critical-emancipatory education of those enrolled. Twelve (12) students participated in the research, divided into two groups, being: a) "Fenix Group", without insertion in social movements, composed of 05 (five) students; and b) "Dream Chasers Group", inserted in social movements, composed of 07 (seven) students. It seeks to present, from the analysis of the data produced through the form and discussion groups (WELLER, 2006; 2011), which are the collective orientations of the students of the Graduate Degree in Rural Education. For that, it uses the Documentary Method, initially elaborated by Karl Mannheim and re-elaborated by Ralf Bohnsack (WELLER, 2005), as a method of analysis of the narratives. In the students of "Fenix Group" he identifies a collective



transforming orientation and in the “Dream Chasers Group” a collective militant-community orientation. For comparative analysis, it is mainly used the theoretical constructs of Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011) of dialogue, emancipation and empowerment. The result shows that the Rural Education graduation course contributes to students' critical-emancipatory education.

Keywords: Education of Educators and Rural Educators. Rural Education. Social Movements. Graduation in Rural Education.

Introdução

A Educação do Campo é entendida como um amplo movimento nacional que emerge das lutas dos movimentos sociais do campo, que buscam a garantia do direito à educação, a partir do reconhecimento da diversidade campesina.

As Licenciaturas em Educação do Campo são conquistas desse amplo movimento nacional, juntamente com Organizações Não-Governamentais - ONG's, intelectuais e universidades. As graduações em Educação do Campo passaram a ser implementadas a partir de 2008, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo. Na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC teve seu início com o ingresso da primeira turma no segundo semestre de 2014.

No artigo em questão apresentamos os resultados da pesquisa “Socialização dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras: um diálogo com diferentes grupos”, apresentada como trabalho final no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* Educação e Contemporaneidade do Ifes *Campus* Santa Teresa, que teve como objetivo geral conhecer as orientações coletivas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras, analisando-as a partir de suas inserções ou não em movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Tal estudo tem como questão central como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos estudantes?



O procedimento metodológico empregado foi o Método Documentário de Interpretação, originalmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack, que vai além da análise intuitiva ou dedutiva, contribuindo para a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. Tal método constitui-se em um instrumento de análise para pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo.

Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos os Formulários e os Grupos de Discussão. Os Formulários tinham como objetivo levantar dados pertinentes para a composição da caracterização dos indivíduos de cada um dos grupos pesquisados. O Grupo de Discussão, por sua vez, é um instrumento que tem por “[...] objetivo principal a obtenção de dados que permitam análise do meio social dos entrevistados, bem como suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006, p. 244).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras, nas Habilitações de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais, constituindo-se dois grupos sendo um com alunos com inserção em movimentos sociais do campo e outro grupo sem tal inserção.

Para análise e construção comparativa entre os dois grupos, nos baseamos nos conceitos de diálogo, emancipação e empoderamento elaborados por Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011), também trabalhados por Streck, Redin e Zitkoski (2010) na obra *Dicionário Paulo Freire*. O trabalho com a produção de Caldart (2004; 2010) complementaram nossa discussão.

Um breve panorama do Movimento da Educação do Campo e das experiências-piloto de Licenciatura em Educação do Campo

O predomínio de uma educação com uma lógica de subserviência às necessidades da reprodução do capital e de degradação das condições de vida humana, que aliena os trabalhadores, foi uma presença quase hegemônica na história da educação brasileira em geral, e da educação dos povos dos espaços campestres, em particular. Em contraposição a essa lógica, assim como a luta



pela terra, o MST passou a pensar e a articular a educação com seus sujeitos nos acampamentos e assentamentos.

Em 1987, aconteceu em São Mateus, Espírito Santo, o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, no período de 27 a 30 de julho (PIZZETA, 1999). Pretendia-se com o seminário, socializar as experiências que estavam sendo desenvolvidas nos assentamentos dos Estados presentes e formular uma proposta de educação para tais espaços e contextos. No final do Seminário foi formulado um documento para ser encaminhado para os outros Estados. Nele o MST deixava clara a importância de uma escola e de uma educação voltada para seus sujeitos, enquanto classe e grupo social (MST, 1987).

Nesse contexto, a partir das lutas e com o acúmulo das experiências de educação do MST, depois de dez anos do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, em Luziânia (GO) entre os dias 28 e 31 de julho de 1997. Evento que ficou marcado, simbolicamente, como o nascimento do Movimento de Educação do Campo, tendo o Manifesto dos/as Educadores(as) da Reforma Agrária como sua “certidão de nascimento”.

Tem início, pois, o processo de construção do conceito de Educação do Campo, “um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 12). A Educação do Campo valoriza seus sujeitos como constituídos de identidade e de direitos, capazes de construir sua própria história e, sobretudo, de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, muito menos *para* ele.

Logo após o I ENERA foi promovida a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, em Luziânia (GO), quando foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto de educação próprio para seus sujeitos. A Conferência teve como objetivo ser um momento de articulação política, elaboração e discussão de ideias, socialização das experiências no campo e afirmação do projeto político. Momento também de denunciar os graves



problemas de falta de acesso e de qualidade no que se refere à educação pública ofertada aos povos do campo.

“Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo” (MOLINA; SÁ, 2011. p. 66). Com esse propósito foi realizada em agosto de 2004, a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), com apoio e participação de movimentos sociais, sindicatos e outras organizações do campo e da educação (Universidades, Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, Secretarias Estaduais de Educação, entre outros). As duas Conferências são significativas para o avanço das discussões sobre a construção de políticas educacionais para o campo e expressam o compromisso dos movimentos sociais com a questão.

Os movimentos sociais aprenderam a ocupar a terra bem como espaços políticos e, assim, ocuparam espaços e instituições de formação de educadores. Entre os momentos de realização das duas Conferências Nacionais, houve conquistas significativas. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA cria o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA para atender áreas de assentamentos, preferencialmente, com Educação de Jovens e Adultos, ensino superior e educação profissional. Desde seu início, o Programa foi projetado, especialmente, pelos movimentos sociais que por ele lutaram, como um exercício de construção coletiva de política pública na constituição prática e teórica da Educação do Campo (FERNANDES *et al.*, 2008).

É a partir dessas lutas que o Movimento conquista outros pontos da sua pauta de reivindicações. Uma conquista importante que merece destaque no âmbito das políticas públicas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001, seguido pela Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação - CNE). Em abril de 2008, são estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em 2010, o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro, que dispõe sobre a



política de Educação do Campo e o PRONERA que, em seu Art. 1º, § 1º, incisos I e II definem, respectivamente, o que são as populações do campo e o que é uma escola do campo, sendo o referido Decreto mais um instrumento de luta e de resistência.

Desde o início o movimento de Educação do Campo expressou a necessidade de se buscar a formação de educadores e educadoras que sejam capazes de entender as contradições sociais e econômicas do campo e de construir, com seus sujeitos, práticas no enfrentamento e superação dos desafios. Dentre essas contradições encontram-se o avanço e reprodução do capital, bem como a “diferenciação econômica, política e cultural mesmo entre os camponeses”, conforme destaca Kautsky (1968, p. 26-27).

Em 2007, como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD¹ do Ministério da Educação - MEC criou o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO. Conforme Molina e Sá (2011, p. 13), tal Programa apresentava como objetivo fundamental:

[...] formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais e no Ensino Fundamental e Médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo. Essas licenciaturas são ofertadas em regime de Alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo Escola (acontecendo no ambiente universitário) e o Tempo Comunidade (acontecendo nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas lá existentes).

¹ Posteriormente nomeada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Em 2019, no âmbito do Governo Bolsonaro, tal Secretaria foi extinta, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, que “[...] tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos”. Ainda conforme informações apresentadas no sítio institucional do Ministério da Educação (www.gov.br/mec) também é de competência de tal Secretaria “[...] desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos”.



O PROCAMPO teve sua proposta executada em experiências-piloto, inicialmente, em quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS². As instituições foram indicadas com base nos seguintes critérios: experiência em formação de educadores e educadoras do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiências em gestão compartilhada com sujeitos do campo e suas representações (MOLINA; SÁ, 2011).

Em 2012, em resposta ao Edital n. 02 de 31/08/2012, a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES apresenta a proposta do projeto de Licenciatura em Educação do Campo e em 2014/2 ingressa a primeira turma de Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras. A proposta contribui para atender as demandas de formação de professores dos movimentos sociais do campo, em nível de licenciatura, para atuar nas escolas de Educação Básica do Campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e EJA. Isso significa habilitar profissionais que ainda não possuem titulação mínima exigida pela legislação em vigor, bem como contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores e educadoras que seja referência prática para políticas e propostas pedagógicas de Educação do Campo.

Partindo-se do pressuposto de que a Educação do Campo compreende os processos culturais, a coletividade, a participação, as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas como elementos essenciais em seu processo formativo, para o curso em questão adotou-se a Pedagogia da Alternância³ tendo como objetivo integrar atuação dos sujeitos

² Para maiores informações sobre as experiências-piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, consultar 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: Autêntica Editora, 2011.

³ Enquanto estratégia pedagógica a Alternância é um conceito em constante evolução. Em síntese, Gerke (2011, p. 68) assim a define: "A Pedagogia da Alternância caracteriza-se, portanto, de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família e/ou meio sócio-profissional, acompanhados pelos monitores e também pelos pais [no caso dos educandos dos ensinos fundamental e médio]. Essa pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade por meio das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional, no meio familiar. A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino



educandos na construção do conhecimento necessário à formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares (Tempo Universidade – TU), como também nos tempos de produção de vida nas comunidades (Tempo Comunidade – TC) onde se encontram as escolas do campo⁴.

O TC é entendido como tempo/espaço de construção de conhecimento nos contextos das realidades escolares onde atuam os educandos do curso. A relação prática e teoria se manifesta de forma completa e complexa, o que promove diálogo permanente com o Tempo Universidade por meio dos dados da realidade dos estudantes, levando-se em conta as suas necessidades educativas. Tem como objetivo a inserção dos estudantes nas lutas sociais existentes em seus territórios, estudo de intervenções sociais na comunidade e escola, planejadas e executadas coletivamente e elaboração de reflexões e registros dos processos vivenciados. Por sua vez, o TU é tempo/espaço de formação teórica, de produção de conhecimento e de auto-organização dos estudantes (UFES, 2010; 2019).

A auto-organização dos estudantes se faz base da concepção da Educação do Campo, que por sua vez é baseada na Pedagogia Socialista elaborada por Pistrack e outros estudiosos soviéticos a partir das experiências com as Escolas-Comunas durante a revolução Russa. A auto-organização tem como objetivos o processo da gestão democrática, o empoderamento dos sujeitos, a capacidade de gerir conflitos e a troca de experiências.

Reforçamos que a auto-organização não acontece apenas nos TU's, mas mantém-se durante os TC's e, não deve ser apenas utilizadas nos movimentos

da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola. A família e/ou o meio sócio-profissional é reconhecido pela Pedagogia da Alternância como *locus* de formação do educando, é nela, a partir do trabalho no seu meio que emergirão os questionamentos que necessitarão de aprofundamento na escola ou nos espaços de estágio. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre". Maiores informações sobre a Pedagogia da Alternância também podem ser encontradas em Antunes-Rocha; Martins (2011), Gerke (2011), Nosella (2012) e Telau (2015).

⁴ Importantes reflexões sobre o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo são encontradas em Antunes-Rocha; Martins (2011).



sociais ou nas escolas, mas nas comunidades, nos espaços coletivos e dentro da família. Assim como outros processos inerentes ao curso, a auto-organização, desde a primeira turma, vem passando por constantes construções e lutas para reconhecimento como espaço formativo.

Metodologia da Pesquisa

Buscando conhecer as orientações coletivas dos educandos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC da UFES *Campus* Goiabeiras, analisando-as a partir de suas inserções ou não em movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, empregamos o Método Documentário de Interpretação, originalmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack, “[...] transformando-o em um instrumento de análise para pesquisa social empírica” (WELLER *et al.*, 2002, p. 377).

Tal Método vai além da análise intuitiva ou dedutiva, contribuindo para compreensão das visões de mundo (*Weltanschauung*) de um determinado grupo. Conforme Mannheim (1980, *apud* WELLER *et al.*, 2002, p. 378) visões de mundo são “o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”.

Weller *et al.* (2002) nos auxilia a compreender melhor o que são as visões de mundo de um determinado indivíduo ou as orientações coletivas de um determinado grupo. Conforme a autora,

[...] não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento atóxico. Assim sendo, **a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóxico.** (WELLER *et al.*, 2002, p. 379, **grifos nossos**).

Assim, a interpretação documentária desenvolve e incorpora teorias ou metodologias de forma reflexiva, durante o processo da pesquisa. “A análise



documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas” (WELLER, 2005, p. 269).

São quatro as etapas do Método Documentário⁵. A primeira compreende a **Interpretação Formulada**, uma observação de primeira ordem, quando são compreendidos diferentes estágios: (i) organização dos tópicos discutidos (organização temática); (ii) seleção e transcrição dos temas ou passagens que serão analisados; e (iii) análise detalhada do sentido imanente. Em outras palavras, o pesquisador “[...] reescreve o que foi dito pelo(a)s informantes, trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(a)s que não pertencem ao meio pesquisado” (WELLER, 2005, p. 273).

A segunda etapa é a **Interpretação Refletida**, uma observação na qual o pesquisador faz suas interpretações, podendo utilizar do seu conhecimento sobre o meio pesquisado. Nesse sentido, a interpretação refletida “[...] busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (frame⁶), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 276). Durante o processo de explicação de um quadro o pesquisador busca analisar padrões homólogos ou aspectos típicos de meio social, não somente temáticas que possam parecer interessantes.

A terceira etapa constitui a **Análise Comparativa**. Nela o pesquisador busca reconstruir o modelo de orientação de determinado grupo, através de comparação com outros grupos. Essa necessidade de comparação com outros grupos é fundamental para “[...] a reconstrução de um modelo de orientação comum [...]. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos”

⁵ Ver mais em WELLER (2005).

⁶ Goffman (1996) se refere ao termo “quadro” (frame) “como um dispositivo cognitivo e prático de organização da experiência social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação” (*apud* WELLER, 2005, p. 276 – 277).



(WELLER, 2005, p. 277). Portanto, através desse procedimento o pesquisador poderá definir uma fala, comportamento ou ação como algo típico para um grupo ou meio social.

Por fim, a quarta etapa é a **Construção de Tipos e a Análise Multidimensional**. A análise comparativa, na reconstrução dos aspectos homólogos entre os grupos, possibilita a construção e tipos. Portanto, “o processo de tipificação está diretamente associado ao universo de comparação do(a) pesquisador(a) e a forma como este(a) constrói o *“tertius comparativo”* (WELLER, 2005, p. 278). Assim, compreendemos que “[...] os indivíduos ou grupos pesquisados pertencem a diferentes espaços de experiências conjuntivas [...]” (WELLER, 2005, p. 281), tais como experiências em movimentos sociais e/ou sindicais, experiências com o campo ou outros meios sociais, e que, por isso mesmo, a construção dos tipos “[...] exige uma abordagem multidimensional e uma sobreposição dos diferentes espaços de experiências conjuntivas” (WELLER, 2005, p. 281).

Para a produção dos dados foram utilizados os instrumentos Formulário (com o objetivo de obtermos dados mais específicos sobre cada sujeito que contribuíram para traçarmos o perfil de cada um dos participantes) e os Grupos de Discussão, que são um instrumento com o “[...] objetivo principal [de] obtenção de dados que permitam análise do meio social dos entrevistados, bem como suas visões de mundo ou representação coletivas” (WELLER, 2006, p. 244). Os dados foram produzidos no Tempo Universidade de janeiro de 2019.

Os sujeitos da pesquisa (chamados nesse Método de informantes) - educandos das Licenciaturas em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras (Habilitações de Ciências Humanas e Sociais e de Linguagens) – foram os ingressantes das turmas de 2015/2, 2016/2 e 2018/1, ou seja, alunos que se encontravam matriculados, respectivamente, no oitavo, sexto e terceiro períodos do curso, compreendendo, portanto, alunos em diferentes momentos de formação. Ao todo, participaram dos Grupos de Discussão 12 (doze) estudantes, que foram organizados em dois grupos sendo: Grupo 01 – alunos sem inserção em movimentos sociais do campo, com 05 (cinco) informantes, matriculados no sexto e oitavo períodos e Grupo 02 - alunos com inserção em



movimentos sociais do campo, com 07 (sete) informantes, matriculados no terceiro, sexto e oitavo períodos.

Orientações coletivas dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES Campus Goiabeiras

252

Com base na interpretação (formulada e refletida) das narrativas⁷ desenvolvidas pelos informantes e na análise comparativa dos grupos de discussão, evidenciamos dois modelos ou tipos de orientações coletivas. O Grupo 1 (que se automeinou “Grupo Fênix”) apresentou o que denominamos uma orientação coletiva transformadora. Por sua vez o Grupo 2 (automeinado “Grupo Perseguidores de Sonhos”) apresentou uma orientação coletiva por nós denominada de militante-comunitária.

Grupo Fênix e a orientação coletiva transformadora

O Grupo Fênix foi composto por Pedro, Nádia, Eliane, Aline e Sílvia⁸, estudantes do sexto e oitavo períodos, sendo 04 (quatro) alunos matriculados no Curso de Habilitação em Ciências Humanas e Sociais e 01 (um) aluno matriculado no Curso de Habilitação em Linguagens. De acordo com os integrantes, a ideia do nome do grupo para o trabalho em tela vem da mitologia onde a Fênix simboliza o renascimento. Para os informantes, renascimento no sentido de transformação de comportamento e visão do contexto social, como sujeitos críticos e questionadores da realidade após sua inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao serem questionados sobre sua relação com o campo, percebemos que a mesma se dá de formas diferentes conforme o informante. Nascimento, identidade, família, visita ou trabalho. No entanto, foi possível percebermos alguns elementos similares nas histórias, como desejo de permanecer no campo, de sentir-se mais confortável e de gostar daquele espaço.

⁷ As transcrições das falas dos grupos de discussão utilizam o sistema de transcrição denominado *Talk in Qualitative Research* – TiQ, que busca destacar a entonação do discurso assim como pausas e outros elementos da fala. Para maior compreensão do modelo, consultar os trabalhos de Moreto (2015; 2018). Ainda sobre a transcrição das falas

⁸ Os nomes dos alunos apresentados no trabalho são fictícios.



Entre os processos descritos pelos sujeitos foi possível perceber um sentimento de pertença e uma relação de identidade dos sujeitos que nasceram e cresceram no campo. Isso fica bem claro quando Eliane e Nádia dizem que “também por ser uma questão agora de identidade⁹” ou quando Nádia diz que “pelo jeito não vai sair de lá tão cedo. Eu gosto muito”. Esses laços são enfatizados no desejo de permanecer no campo, ficando explícito que as experiências vividas por elas foram boas, a ponto de planejarem suas vidas nesses espaços.

Diferente de Aline, que chegou ao campo há pouco tempo e diz: “a minha relação com o campo passou de cinco anos pra cá”. Antes a informante morava na região urbana. No decorrer da sua narrativa foi possível perceber que ela ainda está se acostumando com a diferença de cenários, “de tudo ser novo, conhecer as dificuldades, prós e contras de morar numa região rural”, mas apesar de toda essa diferença, ela termina dizendo que tem uma “convivência boa”.

Esse estranhamento de campo e cidade foi narrado por Aline que está “chegando ao campo agora” e por Eliane, quando vai à Vitória nos Tempos-Universidade da formação: “mesmo não tendo morado na cidade, mas por passar alguns períodos aqui eu não me sinto tanto confortável como me sinto lá”.

Quando questionados sobre seus respectivos ingressos nos cursos, os informantes ressaltaram que ocorreram mediante convite de terceiros e que os cursos (conteúdo e organização) eram desconhecidos. Observamos isso nas falas, quando Aline e Sílvia disseram, respectivamente: “eu, fui através de um convite” ou “aí, quando minha cunhada que trabalha na SEME [Secretaria Municipal de Educação] de Cariacica, aí ela falou assim: abriu Educação do Campo, acho que é uma boa para você entender o campo”. Ou quando Pedro, Eliane e Nádia, respectivamente, descrevem o convite pelos próprios estudantes do curso: “foi apresentado por ex-alunos”; “um colega nosso começou estudar

⁹ As falas dos(as) informantes foram transcritas literalmente, conforme recomenda a metodologia empregada.



aqui também e aí (.) assim que teve o novo processo ele me convidou para fazer”; “conheci o curso por um colega que também que estuda aqui”.

A partir do exposto foi possível observar como o mundo da Educação do Campo era desconhecido pelos participantes. Em suas narrativas Sílvia descreve que “não imaginava. Quando cheguei aqui levei um susto (01) que (.) eu não imaginava. É um mundo. Não é a UFES mundo que era desconhecido para mim. Era a Educação do Campo que era mundo desconhecido para mim”. Tal fala remete à organização do curso, que traz aspectos diferentes de outros cursos, entre os quais o que ela já tinha frequentado.

Por sua vez, Sílvia também informou que teve interesse em fazer o curso porque não estava conseguindo trabalhar com seus alunos das escolas do campo: “Tive dificuldade em trabalhar com a realidade do aluno que eu queria trabalhar e eu não sabia como fazer (.) eu não queria ficar trabalhando com aqueles currículos, é claro que é necessário trabalhar com aquilo, mas a prefeitura exige a secretaria exige, mas não queria”.

Para eles o ingresso no curso foi um processo de estranhamento e de descobertas. É um curso novo, com uma estrutura organizativa totalmente diferente das normas apresentadas em outros cursos ofertados pela Universidade. Tal estranhamento provocou os informantes a saírem de suas respectivas zonas de conforto, possibilitando enxergar uma nova realidade.

Os informantes foram questionados se e como o curso contribuiu para suas formações pessoais e profissionais. Aline narra a importância do curso em sua vida: “pessoal eu posso dizer que foi uma transformação de (.) noventa e nove por cento”. Isto em relação a como ela enxergava a realidade e o contexto onde vivia. Ressalta isso quando diz que “porque eu não tinha conhecimento da realidade que não era a minha e eu achava que a minha realidade era a realidade de todo mundo”. Continua descrevendo que tinha um conservadorismo e um preconceito arraigado nas suas concepções e que achava tais pré-conceitos normais. Enfatiza que sua entrada no curso provocou uma transformação “imensurável”.

A fala de Aline nos remete a Paulo Freire (2011), que afirma que tal transformação (e conseqüente libertação) só pode ser feita quando as pessoas



não estão isoladas do mundo. A libertação¹⁰ como *práxis*, ou seja, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, *apud* JONES, 2010 p. 243) é um conceito central do pensamento freiriano. Nesse sentido, também Silvia afirma: “eu me sinto até um pouco mais livre. É libertadora. A educação é libertadora mesmo”. Para Paulo Freire (1999; 2011), não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser.

A fala de Aline ecoa a dos demais participantes. Todos descrevem o curso contribuiu para ser “uma pessoa mais crítica” (Nádia), para “uma transformação de (.) pensamento e comportamento” (Pedro), para “começar a questionar as próprias coisas que você tinha como base certa” (Eliane), para poder dizer “gente tem que fazer diferença” (Sílvia). Por fim, os informantes afirmam que “o olhar mudou totalmente” (Aline), tanto na esfera pessoal quanto na profissional. Eliane destaca isso quando diz que “alguma forma assim tem impacto a partir do momento em que o pessoal também é mudado”. E isso nos levou a destacarmos as narrativas de Pedro, Sílvia e Aline, que descrevem como o lado profissional passou por transformações, permitindo que conseguissem enxergar esse processo de conscientização.

O Grupo “Perseguidores de Sonhos” e a orientação coletiva militante-comunitária

O segundo Grupo automeado “Perseguidores de Sonhos” apresentou uma orientação coletiva que nomeamos como militante-comunitária. Identificamos como elementos de tal orientação o pertencimento e respeito ao movimento social, a formação como instrumento de luta para desenvolvimento e mudanças na comunidade, a participação na construção de práticas que ajudam

¹⁰ Sobre a libertação, Freire (1967, p. 43) assim se pronuncia: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas”.



a formação de sujeitos de direitos e, possibilitado pelo curso, um resgate da militância mais participativa ao movimento e à comunidade.

O Grupo foi composto pelos estudantes Amanda, Davi, Sebastiana, Pedro, Leandro, Gilda e Rodrigo, matriculados no terceiro, sexto e oitavo períodos dos cursos, sendo 03 (três) da Habilitação em Linguagens e 04 (quatro) da Habilitação em Ciências Humanas e Sociais. De acordo com os informantes, o nome “Perseguidores de Sonhos” tem lugar pelo fato de todos terem partido do princípio do sonho pela terra e logo depois ter surgido o sonho por educação. Suas falas trazem muito dessa trajetória, que é marcante para cada um deles. Essa escolha foi muito significativa, pois nos mostrou como eles se veem como sujeitos de suas histórias, como protagonistas de seus sonhos.

Perguntados sobre sua relação com o campo, os informantes relataram ser principalmente a identidade e a militância: “Nossa paixão que é o MST né e da nossa identidade enquanto Sem-Terra” (Pedro); “de de luta mesmo de (.) tá junto com a militância” (Gilda); “relação com o movimento social com o Movimento Sem-Terra” (Davi); “sou militante do MPA” (Leandro). Essa militância está ligada ao conhecimento do sujeito sobre a sua pertença ao movimento e a significação que resulta dessa pertença. É por meio dela que o sujeito adquiriu, por exemplo, uma identidade de Sem-Terra. A identidade não é algo concreto, ela vai se concretizando no processo de significação da pertença ao Movimento.

Essa relação também é acompanhada por outros sentimentos como: “campo mesmo como sobrevivência” (Rodrigo); “minha relação essa de construção dessa luta de permanência no campo, de reconhecimento dos territórios camponeses” (Davi); “o campo é onde tô enraizada” (Amanda) e “minha relação com o campo é uma relação muito forte porque é a gente apaixonada pelo lugar que a gente mora também né por ser um lugar de luta e resistência” (Sebastiana, ênfase da participante).

Tais narrativas nos remetem à Caldart (2004), quando descreve o enraizamento como uma necessidade do ser humano, que ocorre por meio da participação real, ativa e natural da existência em coletividade: “[...] Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente” (CALDART, 2004, p. 116).



Um ponto abordado por alguns dos participantes que nos chamou muito a atenção e traz uma relação de contraposição a uma lógica ideológica de produção predatória é a da sobrevivência por meio da produção de alimentos. Os movimentos sociais do campo travam uma batalha contra hegemônica buscando a produção de alimentos saudáveis e/ou agroecológicos. Leandro diz que “uma pequena horta, um pomar para consumo, o excedente a gente também comercializa” e que “parte da sobrevivência [...] vem da atividade lá”. A respeito desse assunto, Rodrigo diz: “eu tô meio tô no trabalho do campo mesmo como sobrevivência”; Davi ressalta ter “relação com a terra com produzir” e Amanda, que destaca que a “questão de saúde aonde vivo é bem melhor e a alimentação também”.

Apesar de todos os participantes passarem por experiências diferentes em suas trajetórias no campo, é comum a todos a militância pelo movimento social, tanto junto ao MST e ao MPA. E suas narrativas trazem na bagagem e evidenciam um pertencimento ao campo como lugar de resistência, de produção, de sobrevivência, de produção da vida e da cultura.

Ao serem questionados sobre como conheceram e ingressaram no curso, os informantes ressaltaram que não tinham realizado um curso de graduação, deixando clara a necessidade dos cursos da LEdoC. Vão sendo evidenciadas, em todas as narrativas, a importância de uma formação em nível superior para contribuírem com a comunidade e/ou a organização social de que fazem parte. Gilda destaca isso quando diz que “Sempre um ou outro falava as questões da escola que tinha que fortalecer a escola né, que a escola não pode fechar, que os alunos precisam de uma educação é, que seja do nosso jeito, então poxa, taí uma forma de eu poder contribuir com minha escola”. Acerca desse tema, Leandro diz que “é dos movimentos sim é uma construção, é uma conquista nossa”.

Outro aspecto salientado diz respeito à importância do curso como forma de resistência. Sebastiana afirma que “defende uma ideia também de construção coletiva né que a gente (.) é fala da realidade da gente”. Davi descreve que os sujeitos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais desenvolveram uma proposta de educação, que foi negado ao longo da história. Rodrigo enfatiza que



“é uma forma da gente ter mais resistência também, saber de mais conteúdo também é importante”. Amanda finaliza dizendo que “quando a gente entra aqui, a gente acaba influenciando as outras pessoas a entrarem também”.

Para todos os participantes o curso foi um processo de reafirmação da identidade e de envolvimento coletivo em processos de humanização. A respeito desse tema, Góes (2010, p. 77) descreve, a partir de Paulo Freire, que “no trabalho coletivo podemos exercitar a teoria da ação dialógica” e assim “promove-se a aproximação entre a teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade na medida em que vai desnudando a realidade”.

Por fim, os informantes do Grupo “Perseguidos de Sonhos” destacaram as contribuições dos cursos para sua formação pessoal e profissional. Também entre os mesmos observamos que o curso provocou que os sujeitos participantes saíssem de sua zona de conforto e passassem a questionar mais o que está posto. Aqui também percebemos nas falas dos estudantes que os mesmos foram provocados a não se acomodarem e a manterem viva a militância no movimento que fazem parte. A esse respeito Gilda diz: “porque eu era militante ativa, mas que adormeceu e ele [o curso] me reanimou de novo”. Rodrigo reforça dizendo que “na vida de militante também a gente aprende muita coisa aqui dentro que (.) com certeza lá na frente a gente só tem a ganhar”. Leandro por sua vez, disse que “As relações humanas e isso como fala me fortaleceu, me ajudou a firmar aquilo que minimamente a gente vem construindo, como princípios e valores (.) e essa questão da apropriação da metodologia técnica científica, isso ajudou muito porque às vezes a gente (.) e quando deixa o espírito da militância se sobrepôr, às vezes a gente relaxa com algumas regras né, de métodos, a gente acaba meio que assim, errando, não com intensão de errar é claro; o curso me ajudou muito nesse processo”.

Análise comparativa entre os Grupos “Fênix” e “Batalhadores de Sonhos”

Tomamos por base a análise comparativa dos dados empíricos e buscamos verificar as visões de mundo e as estruturas do pensamento e das ações coletivas dos Grupos “Fênix” e “Perseguidores de Sonhos”. Considerando



a extensão do trabalho em tela, elencamos três aspectos a serem analisados tomando como base os conceitos/categorias de diálogo, de emancipação e de empoderamento de Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011), também trabalhados por Streck, Redin e Zitkoski (2010).

A categoria diálogo é fundamental na obra de Freire (2011), pois colabora na construção da libertação dos sujeitos, conforme observamos nas narrativas feitas durante os grupos de discussão. Participantes do grupo “Fênix”, contam como foi quando chegaram ao curso, informaram ter, até então, uma visão negativa e totalmente distorcida acerca dos movimentos sociais do campo. Pedro esclarece sua forma de pensar, dizendo “Questão também dos movimentos sociais quando eu entrei assim (.) para mim foi um negócio **assustador** (.) a o que que é isso? Para que isso? Até eu entender o porquê (.) daquilo tudo é: foi um negócio muito muito estranho (ênfase do participante)”. Tal visão foi corroborada por Nádia, que informa que “não tinha conhecimento do que era um movimento social” e que, se fosse perguntada, “ia falar que é um bando de baderneiros”.

A falta de informação acerca do que é um movimento social e de quais são seus propósitos também permite a formação e o fortalecimento de conceitos infundados e preconceituosos. Verificamos, então, que, a partir do diálogo, o exercício da argumentação garante que ideias ou posições diferentes sejam expostas de modo igual, bem como debatidas e avaliadas ou reavaliadas.

Nessa perspectiva, Freire apresenta em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2011) a concepção de diálogo como “dialético-problematizador”, ou seja, “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p.117).

No grupo “Perseguidores de Sonhos”, o diálogo aparece também nesse processo de olhar o mundo como uma realidade inacabada e em constante transformação. Na fala de Davi observamos como o diálogo o ajudou a “compreender mais o ser humano, compreender mais as pessoas porque umas pessoas é de um jeito e outras de outro porque umas defende ‘a’ e outras defende ‘b’”. Também evidenciamos a importância do diálogo e da coletividade



quando os sujeitos descreveram a construção coletiva, como na fala de Sebastiana, ao afirmar que “esse curso é maravilhoso aí também né porque defende uma ideia também de construção coletiva”.

Ao se ter o diálogo como uma ferramenta, abrem-se possibilidades para um processo problematizador e conscientizador. Zitkoski (2010, p. 117) ao tratar o conceito de diálogo em Freire, afirma que o mesmo é “a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” e complementa ao dizer que através dele “podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis* social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora”.

No decorrer desse processo de diálogo e o que este implica, alcança-se uma grande conquista política na luta para libertar-se da opressão e da dominação social: a emancipação (FREIRE, 1999; 2011). Nesse processo a educação popular contribui muito para a emancipação de homens e mulheres, enquanto instrumento e um espaço necessário para a libertação. Tal emancipação pode ser observada nas falas dos estudantes quando, em suas narrativas, descrevem a transformação pessoal destacada na mudança de comportamento ou em outra forma de ver a realidade e contexto social.

Davi, do grupo “Perseguidores de Sonhos”, descreve que o curso revela o tipo de ser humano que os sujeitos pretendem construir: “gente que tem se transformado no ser humano melhor porque ele dá (.) visualiza essa ideia do. do que tipo de ser humano você quer construir e a gente tem contribuído muito com isso né”. Pode-se observar aqui o resultado de uma metodologia pedagógica voltada para a *práxis* social, exercitando o processo de emancipação individual e coletiva, diante da problematização e reflexão crítica da realidade.

Como consequência do diálogo e da emancipação, chegamos ao terceiro conceito definido por Paulo Freire: o empoderamento (FREIRE; SHOR, 1986). Empoderamento, “no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas” (GUARESCHI, 2010, p.147). Podemos dizer que o empoderamento está ligado à conscientização. Uma das estudantes do grupo “Fênix”, Aline, descreve como



o curso contribuiu para esse processo de empoderamento. À medida que os sujeitos vão tomando consciência, vão se libertando.

É exatamente nesses processos, relatados nos grupos de discussão, que se coloca o momento de empoderamento, que confere poder às pessoas ou grupos. Desta forma, corroboramos com Guareschi (2010), quando traz a ideia de Freire sobre o empoderamento a partir de intensões sociais por meio da conscientização:

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das intenções sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos ‘conscientizando’, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá ‘poder’ para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação (GUARESCHI, 2010, p. 148).

Diante do que foi dito e em diversos outros momentos nos grupos de discussão, as informações vão estabelecendo similaridades quando narradas sobre como o curso contribuiu para a transformação dos sujeitos, evidenciadas nos processo de libertação, de emancipação e de empoderamento dos sujeitos.

Conclusão

No trabalho em questão buscamos apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral conhecer as orientações coletivas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras, analisando-as a partir de suas inserções ou não em movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e responder a questão central: como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos estudantes?

Como enfatizamos, o Grupo 01 – “Fênix” -, composto por alunos da LEdoC que não tem inserção em movimentos sociais do campo, apresentaram uma orientação coletiva transformadora. Por sua vez, os informantes do Grupo 02 – “Perseguidores de Sonhos” – apresentaram uma orientação coletiva por nós definida como militante-comunitária.



Desta forma, ao dialogarmos com os estudantes da LEdoC, observamos que as narrativas dos mesmos sobre a relação com o campo, o processo de ingresso no curso e as contribuições do curso para a formação, apesar das vivências e experiências particulares também apresentam elementos comuns.

Evidenciam-se as especificidades que cercam as realidades vivenciadas pelos diferentes sujeitos e suas visões de mundo. Ao mesmo tempo, são extremamente profícuas as integrações de pessoas e grupos distintos na formação, demonstrando que o curso potencializa a aprendizagem do que é a Educação do Campo, abrangendo a diversidade e a pluralidade, tanto por parte dos sujeitos que até então não possuem uma vivência em movimentos sociais do campo, como daqueles que já a experienciaram e/ou experienciam.

Encontramos estudantes que trouxeram consigo marcas de processos preconceituosos e opressores e, com o ingresso no curso, associaram suas práticas e discursos a uma orientação coletiva transformadora. A partir das análises, percebemos também que há estudantes que apresentam uma orientação coletiva militante-comunitária quanto à relação de pertencimento à organização social e à comunidade que fazem parte e, com o curso, realizam um processo de crítica e autocrítica acerca desta relação.

Para todos os participantes o curso mostrou-se um processo de (re)pensar suas identidades, (re)pensar o envolvimento individual e coletivo em processos de humanização e da apropriação da metodologia técnica científica (a leitura, escrita e a aprendizagem), apropriando-se do conhecimento como instrumento de luta.

Podemos concluir, mediante as informações e as análises realizadas a partir das narrativas dos informantes nos Grupos de Discussão, que os cursos da LEdoC da UFES *Campus* Goiabeiras contribuem para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Justificamos essa afirmação principalmente a partir das narrativas dos estudantes dos dois grupos, quando destacam a “transformação” no sentido de sujeitos conscientes de sua realidade e de seu contexto. Assim, a proposta pedagógica, baseada na *práxis social* e o processo de auto-organização dos estudantes apresentada na LEdoC, busca a emancipação individual e coletiva, diante da problematização e reflexão crítica da realidade



dos sujeitos envolvidos por meio da luta pela libertação das opressões, favorecendo reconstruir a sua humanidade, a partir de uma utopia de superação da realidade injusta.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: 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: Autêntica Editora, 2011. cap. 10, p. 213 - 228.

BRASIL. CNE. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do campo**. n. 5, Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Capítulo 1, p.10-31.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepções de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). In: FETZNER, A. R., RODRIGUES, R., FREITAS, L. C. de, **Caminhos Para transformação da escola 1: reflexões desde prática da licenciatura em Educação do Campo**. São Pulo : Expressão Popular, 2010. Parte I, p.63 – 83.

FERNANDES, M. B., *et al.* (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília : Incra ; MDA, 2008.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



GERKE, J. **Formação dos professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo.** Vitória: GM, 2011.

GÓES, M. Coletivo. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 77.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 147 – 148.

JONES, L. I. Libertação. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.243.

KAUTSKY, K. **A questão agrária.** Tradução C. Iperoig. Rio de Janeiro: Laemmert

S.A, 1968. v.II. 329 p.

MOLINA, M. C., SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: 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: Autêntica Editora, 2011. Capítulo 2, p. 35 -61.

MORETO, C. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

_____. **Gerações de professoras do campo.** Curitiba: Appris, 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Espírito Santo). **Documento do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos.** São Mateus, 1987. 6 p. Mimeog.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

PIZZETA, A. J. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

TELAU, R. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.



UFES. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Plena em Educação do Campo** - Procampo, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Lic. Educação do Campo** - Linguagens – CE, 2019.

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 375 – 396, jul./dez. 2002.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260 – 301, jan./jun. 2005.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241 – 260, maio/ago. 2006.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ZITKOSKI J. J. Diálogo / Dialogicidade. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.117.

Sobre os autores

Charles Moreto

charlesm@ifes.edu.br / charlesmoreto@gmail.com

Doutor em Educação (2015) e Mestre em Educação (2006) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração” – FACIASC de Linhares-ES (1998). Atualmente é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico –EBTT do Ifes, trabalhando nos *Campi* de Santa Teresa (com os componentes curriculares pedagógicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) e de Vitória (no Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH).

Danielle Pereira de Mello

danni.melo99@gmail.com

Sem-Terra. Especialista em Educação e Contemporaneidade (2019) e Graduada em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – TADS pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes *Campus* Santa Teresa. Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES *Campus* Goiabeiras.

