

O componente curricular Prática de Ensino em Pedagogia da Alternância enquanto *práxis* da Educação Popular na Formação de Professores do Campo

 Dalana Campos Muscardi¹,  Adelar João Pizetta²

^{1, 2} Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Educação e Ciências Humanas. Campus São Mateus. Rodovia Governador Mário Covas, Km 60 - Bairro Litorâneo. São Mateus - ES. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: dmuscardi@gmail.com

RESUMO. Neste ensaio teórico, propomos uma reflexão crítica sobre as dimensões da Educação Popular presentes no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Ledoc/São Mateus – com base na experiência do componente curricular Práticas de Ensino em Pedagogia da Alternância (PEPA). À luz da pedagogia freiriana e de autores do campo da educação crítica, argumentamos que a disciplina PEPA se constitui como uma *práxis* formativa vinculada à organicidade estudantil, articulando as dimensões trabalho, cultura, mística e convivência coletiva, como fundamentos de uma formação docente comprometida com a transformação social, materializando, assim, a Educação Popular na Ledoc/São Mateus. Discutimos, ainda, como essa experiência tensiona a lógica hegemônica do ensino superior, afirmando a universidade como território de luta e emancipação. O texto assume a forma de ensaio teórico-político, privilegiando a articulação entre experiência concreta, pensamento crítico e projeto formativo popular.

Palavras-chave: ensino superior, educação do campo, formação docente.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19942	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

The curricular component Teaching Practice in Alternating Pedagogy as *praxis* of Popular Education in the training of rural teachers

ABSTRACT. This theoretical essay offers a critical reflection on the dimensions of popular education present in the Degree in Rural Education (Ledoc) at the Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), focusing on the experience of the Teaching Practices in Alternance Pedagogy (PEPA) curricular component. Drawing on Freirean pedagogy and critical education theorists, we argue that PEPA constitutes a formative praxis rooted in student organicity, integrating work, culture, mystique, and collective coexistence as foundations for a teaching education committed to social transformation, thus embodying the principles of popular education within the Ledoc program at São Mateus. Furthermore, we discuss how this experience challenges the hegemonic logic of higher education by asserting the university as a space of struggle and emancipation. The essay adopts a theoretical-political perspective, emphasizing the articulation of lived experience, critical thinking, and popular educational projects.

Keywords: higher education, rural education, teacher education.

La unidad curricular Prácticas de enseñanza en la Pedagogía de la Alternancia como *praxis* de la Educación Popular en la formación de docentes rurales

RESUMEN. Este ensayo teórico propone una reflexión crítica sobre las dimensiones de la educación popular presentes en la Licenciatura en Educación del Campo (Ledoc) del Centro Universitario Norte del Espírito Santo (Ledoc/São Mateus), centrado en la experiencia de la unidad curricular Prácticas de Enseñanza en Pedagogía de la Alternancia (PEPA). A partir de la pedagogía freiriana y de autores de la educación crítica, argumentamos que la PEPA constituye una *práxis* formativa vinculada a la organicidad estudiantil, articulando trabajo, cultura, mística y convivencia colectiva como fundamentos de una formación docente comprometida con la transformación social encarnando así los principios de la educación popular en la Licenciatura en Educación del Campo del São Mateus. Además, discutimos cómo esta experiencia tensiona la lógica hegemónica de la educación superior, afirmando a la universidad como espacio de lucha y emancipación. El texto asume la forma de un ensayo teórico-político, privilegiando la articulación entre experiencia concreta, pensamiento crítico y proyecto formativo popular.

Palabras clave: educación superior, educación del campo, formación docente.

Introdução

No artigo que segue, intencionamos evidenciar e refletir sobre a maneira pela qual uma perspectiva educacional universitária presente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Ledoc/São Mateus – se ancora na Educação Popular. Esta *práxis* educacional está materializada no componente curricular do curso designado por Práticas de Ensino em Pedagogia da Alternância (PEPA).

A criação da Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc/São Mateus) vincula-se a um movimento político e pedagógico mais amplo de afirmação da Educação do Campo como política pública diferenciada no Brasil. Esse campo de disputas se consolidou, especialmente, a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (1998), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, institucionalmente, com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e da Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2007). Essas normativas reconheceram as especificidades dos povos do campo, assentando as bases para a implementação de cursos de formação inicial e continuada que respeitem as temporalidades, territorialidades e os modos de vida camponeses. No âmbito da educação superior, tal movimento impulsionou a criação de 70 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas universidades públicas e institutos federais de educação brasileiros, articulando o ensino, pesquisa e extensão à luta pela justiça social no campo.

Nesse contexto, entendemos que a Licenciatura em Educação do Campo deva ser a expressão concreta e institucionalizada da Educação Popular, traduzindo-se em um projeto político-pedagógico comprometido com uma educação enquanto prática da liberdade e opondo-se à educação enquanto prática da dominação (Freire, 2005). Diante disso, nos questionamos: como podemos observar a expressão concreta da Educação Popular na Ledoc/São Mateus? Essa indagação nos mobilizou a compreender os princípios freireanos materializados no componente curricular Práticas de Ensino em Pedagogia da Alternância (PEPA) e, também, a dar visibilidade a uma forma de ser e estar na universidade que se vincula diretamente aos processos sociais e culturais dos territórios camponeses. Trata-se, portanto, de refletirmos sobre como a PEPA se configura como um espaço de resistência epistemológica, de fortalecimento das identidades do campo e de produção de conhecimento

comprometido com as lutas sociais e com a transformação das realidades vividas por seus sujeitos.

Para permitir esta reflexão, partimos da compreensão de que a organicidade — entendida como a articulação intrínseca entre sujeitos, territórios e saberes — é um princípio basilar da Educação do Campo e orienta a organização coletiva dos estudantes na Pedagogia da Alternância. Acorados em Paulo Freire e na experiência formativa da disciplina PEPA, buscamos evidenciar como essa *práxis* da Educação Popular se manifesta concretamente no contexto do ensino superior, preenchendo uma lacuna de estudos que aproximam teoria e prática na formação docente vinculada à Educação do Campo.

Além disso, provocamos uma reflexão sobre o protagonismo estudantil necessário à formação de educadoras/es, sobretudo aqueles comprometidos com as especificidades da Educação do Campo, levando em conta as múltiplas dimensões que conectam esse protagonismo às práticas educativas e aos contextos camponeses em que se desenvolvem.

Algumas reflexões acerca da educação e sua relação com a sociedade

A educação é um fenômeno social indissociável das relações humanas e dos processos históricos em que os sujeitos estão inseridos. Conforme aponta Freire (1983, p. 35): “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Os indivíduos são, portanto, construídos historicamente como resultado do conjunto das relações e contradições sociais existentes no seio da sociedade, pois, é no emaranhado das relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza que vamos nos constituindo enquanto sujeitos condicionados, por um lado, mas, também fazedores da história, por outro.

E enquanto produção humana, a educação não é neutra. Referente à interrelação entre educação e sociedade – processos socioeducativos em cada período histórico – determinantes econômicos incidem sobre as políticas e determinantes educacionais (Nogueira, 2010), ocorrendo de tal modo que estes processos se estruturam, fundamentam e apontam para a conservação, manutenção e reprodução de um conjunto de valores, hábitos, ideias e comportamentos que buscam manter a ordem (econômica, social, política, cultural) estabelecida. Decorre daí a ideia de uma educação tradicional, conservadora, voltada ao mercado de trabalho, à manutenção das desigualdades e da pobreza, excludente e homogeneizante (Maurício e Pereira, 2016).

Todavia, como as contradições são inerentes à realidade historicamente construída, há possibilidades de emergências e implementação de processos socioeducativos/formativos que buscam questionar, problematizar, inovar e alterar esse conjunto de ideias, hábitos, valores e comportamentos em uma perspectiva de transformação da realidade e das pessoas (Ferreira, Gomes & Henning, 2022). Aqui a educação assume uma função de mediação nos processos de transformação social, contribuindo com outras forças, movimentos e organizações nas quais as pessoas participam efetivamente, levando adiante as rupturas com a ordem vigente. Lemos em Freire (1980, p. 40): “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. Ao nosso entender, a educação é fundamental nesse processo.

Demarcamos, portanto, que a educação no geral possui uma intencionalidade explícita ou implícita pois todo ato pedagógico é um ato político expresso na *práxis* que tem uma direção, possui finalidades. A intencionalidade dá a direção do conhecimento e, conseqüentemente, o sentido da ação concreta deste conhecer: conservar ou transformar. É nesse âmbito que retomamos e defendemos uma educação libertadora e emancipatória, que tem seus fundamentos na Educação Popular e é entendida como aquela que serve às causas populares, que se vincula e fortalece processos orgânicos e de lutas para enfrentar e superar a negação de direitos, e que busca a transformação da realidade. Uma educação que surge no contexto das lutas de classes populares e/ou das/os trabalhadoras/es mais expropriados e explorados, que coletivamente intentam compreender a realidade e atuar sobre ela com o intuito de forjar coletivamente alternativas para solucionar os seus problemas.

Segundo Peloso (2012, p. 35), “A educação popular é um processo coletivo de elaboração, tradução e socialização do conhecimento que capacita educadores e educandos a ler criticamente a realidade para transformá-la”, por intermédio de suas *práxis*. Dessa maneira, ela deve ser projetada com e por meios “dos” Movimentos Populares e não “para” os movimentos, uma vez que as/os trabalhadoras/es passam a serem “sujeitos da história”, por intermédio de um processo de conscientização, de organização popular e de lutas concretas. Como nos explica Freire (1981, p. 117): “A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação”. Essa educação adota como método principal a trilogia dialética entre: Prática – Teoria – Nova Prática; ou: Ação – Reflexão – Nova Ação e, assim, progressivamente garante o movimento

dinâmico entre ação e reflexão que se transforma em uma *práxis* individual e coletiva, em perspectiva histórica e transformadora.

A Educação Popular expressa uma concepção filosófica de educação, de ser humano e de sociedade, que está em oposição e contradição com a visão hegemônica que existe na sociedade. Essa concepção orienta e dá sentido à prática pedagógica desenvolvida nos espaços escolares, universitários, e para além deles. Podemos afirmar que a Educação Popular é uma concepção geral da educação em que a teoria do conflito, a dinâmica das contradições é essencial para a sua implementação, uma vez que os espaços escolares e acadêmicos são intrínsecos à sociedade e não à parte desta. Ela busca/deve respeitar o “saber de experiência feito” (senso comum), fruto das experiências cotidianas das pessoas, problematizando-o com o intuito de provocar a conscientização. Daí a relevância do “diálogo de saberes”, da inter-relação entre a teoria e a prática, pois o processo de formação da consciência requer: conhecimentos para além da vivência social; entender a função de cada um na dinâmica sócio-educacional, o papel, as funções que os sujeitos podem desempenhar na organização; imaginar o futuro a ser construído a partir do presente; as emoções como sentimentos e afetos que nos humanizam; e requer, fundamentalmente, a vontade, a decisão para participar das ações/lutas que partejam a nova realidade. Por isso, consciência é movimento, é processo, é vontade.

Nessa perspectiva, alguns princípios orientam esse que fazer pedagógico: compreensão crítica da realidade para a sua transformação; diálogo e interação de saberes entre os sujeitos que participam do processo educativo; os educadores e educadoras desempenham um papel de mediação, como motivadores do processo pedagógico; há a opção nítida e explícita com o projeto ético-político da classe explorada, com os pobres da sociedade; a auto-constituição de sujeitos sociais coletivos no âmbito educacional e social como partes do processo histórico de lutas e a transformação da realidade (Freire 1983; 2005).

Entendemos, ainda, que esse fazer pedagógico deve estar vinculado a um novo projeto de agricultura (Souza, 2017) e de transformação social, pois o projeto é que delineia as tarefas a serem assumidas pelos sujeitos sociais das camadas populares, requisito essencial para a formação política e de conscientização das pessoas. Dessa maneira, a Educação Popular pode estar no centro da estratégia da luta pela construção de uma nova ordem social e política, fortalecendo e mediando as ações transformadoras da realidade e das pessoas. Ela deve ser pensada, elaborada, programada e desenvolvida como parte integrante da luta de classes, contribuindo com a formação dos camponeses em particular e, enquanto classe, no geral.

Práticas de ensino em Pedagogia da Alternância (PEPA) enquanto *práxis* da Educação Popular na universidade

Do ponto de vista histórico, a Educação do Campo emerge no Brasil no final século XX, através das lutas materializadas pelos/nos movimentos populares, principalmente a partir das práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em escolas localizadas em acampamentos e assentamentos de todo o Brasil. O termo Educação do Campo foi cunhado no contexto das discussões da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1980 (Caldart, 2012). Dez anos depois, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo MST, ampliou-se a discussão sobre a educação no meio rural brasileiro (Caldart, 2012) e a Educação do Campo passou a configurar uma contraposição (contrário e não simplesmente oposição) ao modelo de organização e produção hegemônico na agricultura, orientado e de acordo com os interesses do grande capital, cujo objetivo principal é a produção e a transformação de bens da natureza em mercadorias para a obtenção de lucros.

Partindo dessa perspectiva histórica, a Educação do Campo vai se estruturando articulada a três dimensões fundantes como raízes que a sustentam: a) o protagonismo dessa educação está vinculado à existência, organização e luta dos movimentos populares do campo, uma vez que esses sujeitos coletivos incidem sobre a educação, levando em consideração a cultura, as condições de produção material da vida, as necessidades, os sonhos e aspirações na transformação radical do campo e da sociedade em geral; b) a necessária vinculação dessa *práxis* educacional com a construção de um projeto popular para o Brasil no qual a agricultura assuma uma lógica de desenvolvimento social e humano e não apenas as intenções do lucro e da exploração destrutiva, em que a terra e todos os bens da natureza possam, de fato, estar a serviço de todo o povo e não como propriedade privada dos capitalistas; c) ser parte de um novo projeto de educação e de escola que cumpra a função de mediação, fortalecendo processos de transformação no meio educacional e social que historicamente foram emergindo e, contraditoriamente, solapados pela intolerância das classes dominantes, como nos adverte Fernandes (1975, 2009).

Assim, atrelado à perspectiva de um novo projeto de educação, a Educação do Campo avançou fronteiras, ocupando não somente as escolas da educação básica, mas também o ensino superior. A partir de 2010, vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo

surgiram nas universidades brasileiras, preconizados por experiências piloto realizadas em quatro universidades: UFMG, UnB, UFBA e UFS (Antunes-Rocha e Martins, 2009; Molina e Hage, 2015). E, assim, os povos do campo entram na Universidade enquanto coletividade que traz as marcas da exploração, da discriminação, da exclusão, mas também, os signos da ousadia, da persistência, da luta e da decisão firme de construir uma identidade coletiva e de classe para ultrapassar barreiras e construir novas racionalidades.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo/São Mateus nasceu em 2014 e seu território abrange o sul da Bahia, o leste de Minas Gerais e toda a região norte do estado do Espírito Santo, que possui aproximadamente 20% de suas escolas da educação básica em território camponês, muitas delas constituindo-se de escolas de Assentamentos e Acampamentos da Reforma Agrária; Centros Estaduais de Educação Integral Rural - CEIERs; escolas organizadas por meio da Pedagogia da Alternância, como as Escolas Família Agrícolas – CEFFAS e Escolas organizadas por meio da multisseriação/multidades (Projeto Político-Pedagógico, 2019). Essa diversidade reflete a complexidade e o desafio da Educação do Campo brasileira, que demanda práticas pedagógicas alinhadas às especificidades socioculturais e econômicas desses territórios (Costa & Cabral, 2016).

A Pedagogia da Alternância é metodologia central do curso e fundamenta-se na alternância formativa, espacial e temporal, entre o saber acadêmico e o saber popular, entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, reconhecendo e valorizando a cultura camponesa e o trabalho como bases para a formação integral dos sujeitos (Freire, 1996; Cordeiro, Reis & Hage, 2011). A alternância é compreendida não apenas como um método didático, mas como uma *práxis* educativa que desafia o modelo hegemônico de ensino e promove a construção coletiva do conhecimento em diálogo com as demandas sociais dos territórios camponeses (Cordeiro, Reis & Hage, 2011).

No processo de reformulação curricular ocorrido no ano de 2019, o Projeto Pedagógico do Curso passou a incorporar a disciplina Práticas de Ensino em Pedagogia da Alternância – PEPA. Este componente curricular é organizado em quatro disciplinas de mesmo nome (PEPA1, PEPA2, PEPA3 e PEPA4), ofertadas do primeiro ao quarto período do curso. Cada uma dessas disciplinas possui carga horária de 30 horas, divididas em 15 horas teóricas e 15 horas de exercício. Na parte teórica são discutidos textos que abordam a mística, a cultura camponesa, o trabalho, a Pedagogia da Alternância, a auto organização e outros elementos vinculados à Educação do Campo, abordados de modo aprofundado, em cada uma das disciplinas. A carga horária relativa aos exercícios é usada, principalmente, para a

organicidade. Entendemos que a criação deste componente curricular representou a materialização pedagógica da organicidade, conceito que articula o trabalho coletivo, a cultura, a mística e a convivência como dimensões indissociáveis da formação (Freire, 2005; MST, 2009), pois propiciou a existência de um espaço para debate e exercício das atividades organizativas coletivas pelas/os estudantes, operacionalizada no horário de aulas.

O trabalho, em nosso entendimento, é compreendido como princípio educativo dentro da visão da formação integral, aspecto fundante na constituição do gênero humano, e o afirmamos como um dever e um direito, em função exatamente do seu caráter humano. O exercício do trabalho que apontamos aqui é aquele que implica em uma crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, que implica no conhecimento da história e sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação (Frigotto & Ciavatta, 2012). Além disso, pensamos o trabalho como um articulador de conhecimentos científicos e implementamos, na disciplina de PEPA, uma organização que implique tanto no seu exercício quanto em sua problematização (Sanceverino & Moher, 2019).

No âmbito da Ledoc/São Mateus, o trabalho é importante e fundamental em vários espaços do *campus*, em especial no alojamento onde as/os estudantes ficam hospedados, desempenhando atividades de limpeza e organização; no exercício das atividades relativas à oferta e distribuição do café da manhã e lanche da tarde; no cuidado com as plantas do Bosque da Educação do Campo e em atividades diversas ligadas a outros aspectos do curso, como a Ciranda. No exercício do trabalho vinculado às atividades e tarefas relativas à PEPA, as/os estudantes buscam meios de responder às necessidades e demandas em colaboração e solidariedade uns com os outros, arquitetando novas relações.

Sobre a mística Boff (1998) apresenta quatro sentidos que nos auxiliam à sua compreensão e referenciam sua prática: a) sentido antropológico-existencial, que designa uma dimensão de profundidade à mística, que se inscreve em cada pessoa e possui um caráter indecifrável, remete a um sentimento de reflexivamente maravilhar-se diante do inexplicável e que ressignifica o sentido de estar vivo; b) sentido religioso, que aponta a mística enquanto constituinte das religiões, uma vez que na raiz de cada religião está uma experiência de mistério experimentada pelas pessoas nas celebrações, rituais, orações, cânticos, etc; c) sentido cristão (mística bíblica), que implica em uma mística político-libertadora-contemplativa: política porque critica o mundo, quer mudá-lo e reconstruí-lo, libertadora porque se coloca contra todas as formas de opressão e exclusão que existem no mundo, buscando reconstruí-lo sobre a base da partilha, da solidariedade, da fraternidade/sororidade,

do trabalho, do lazer, e contemplativa porque tal reconstrução do mundo precisa também de uma atitude de veneração face ao mistério da criação, e; d) sentido sócio-político, que define a mística como a expressão do conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou que sustentam a esperança face aos fracassos históricos (Boff, 1998) e, assim, “a mística é ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam” (Bogo, 2012, p. 478). Aqueles sujeitos que experimentam a mística são vistos como militantes, pois são aqueles que se levantaram contra todas as formas de opressão e resolveram lutar em favor dos excluídos.

Entendemos a mística como a motivação que nos faz viver a causa de forma comprometida e permanente, apesar das durezas da luta. Ela se transforma em energia que ilumina, aquece e mantém viva a disponibilidade tanto para o estudo, como para o trabalho e todas as tarefas que exigem a “prontidão”, pois, a coerência não permite dizer não, quando alguém solicita ajuda. Sem mística, perde-se a alegria, a vibração, o interesse e a motivação em torno do projeto de vida; perde-se a vontade, a combatividade, a criatividade e a paixão pela utopia. A mística é parte integrante do processo formativo na Ledoc/São Mateus, pois é dimensão presente na PEPA onde, durante a sua preparação as/os educandas/os, de forma coletiva, se dedicam a criar, pesquisar, imaginar para, posteriormente, socializar com o coletivo esse sentimento de pertença aos Movimentos e ao projeto de sociedade pela qual se luta.

E então, temos a cultura. “Cultura é toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida” (Tardin, 2012, p. 180). De maneira geral, podemos dizer que a cultura é tudo o que fazemos, sentimos e pensamos/imaginamos para produzir e reproduzir nossa existência. Por isso, a cultura é sempre um conjunto de saberes, comportamentos, sentimentos que se constroem historicamente num processo dinâmico em que novos elementos são incorporados e outros podem ser deixados para traz. O que nos importa é discutir qual a cultura que herdamos e qual a que queremos construir vinculando-a ao projeto de sociedade e de futuro que se quer construir a partir de agora. Tardin (2012) assinala que as influências étnicas, as relações cotidianas com a natureza, o conhecimento empírico amplo, a oralidade e prática, a espiritualidade, a religiosidade, a estética, as relações diversificadas de cooperação, a forte predominância patriarcal e a relação família, comunidade e território são marcantes na cultura camponesa. No entanto, é notório, no presente, que a maior parcela do campesinato brasileiro

se encontra subsumida na alienação e na manipulação ideológica, enquanto outra parte se situa no estado de consciência de classe em si e uma fração menor, mas significativa, toma a frente da sua organização e ação em movimentos sociais com clara consciência de classe para si, qualificando sua prática política e produtiva e traduzindo-a na elaboração autônoma do seu projeto de campo e de sociedade, em articulação e diálogo com os setores populares urbanos e outras forças sociais da classe trabalhadora e em interação internacionalista (Tardin, 2012).

Na disciplina PEPA, debatemos, fortemente, as características e a importância da cultura camponesa e, no curso, há um momento permanente de discussão e exercício da cultura, chamado Noite Cultural. A Noite Cultural é um espaço permanente no Tempo Universidade e, após a definição de um tema, as/os estudantes se organizam na realização de atividades, as quais envolvem diversas linguagens como poesia e literatura, dança, cinema, música, culinária, preleções, debates, oficinas, ornamentação, dentre várias outras, que projetam o tema escolhido, ancorado, sobretudo, no debate sobre a cultura camponesa. Essa dimensão da cultura presente no curso possibilita a reflexão, a análise dos processos enquanto parte da construção de um novo conhecimento, da construção de uma nova existência humana que se materializa através das diversas linguagens, dentre outras questões emergentes em nosso tempo como, por exemplo, a cultura digital.

Assim, as turmas da Ledoc/São Mateus, dada a sua composição bem como a metodologia de funcionamento vinculada à PEPA, se tornam espaços onde pulsam a vivência e a socialização das diferentes culturas que permeiam a diversidade cultural do nosso país, sobretudo a cultura camponesa, no sentido de ir reproduzindo, recriando uma nova cultura junto à luta material de produção e reprodução da vida social, num novo patamar de relações interpessoais e sociais. Luta-se para produzir uma nova cultura – um jeito de pensar, sentir e produzir a existência – que enfrente a ofensiva da indústria cultural e a mercantilização da cultura, na perspectiva de construção de uma nova *práxis* cultural.

Por fim, temos a convivência na coletividade, a dimensão da organicidade. A organicidade está atrelada à ideia de que teoria e prática devem ser uma unidade dialética, de que não deve haver separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, entre os que pensam e os que executam. A organicidade implica um método – não uma receita – que auxilia a delegar responsabilidades, coordenar reuniões, desenvolver mística, superar vícios e desvios organizativos que afetam a coletividade, discutir questões relacionadas ao exercício do poder e à necessidade de construir o poder popular (MST, 2009). Em nosso curso, a organicidade evidencia que a/o educanda/o não é um número, mas sim, um sujeito político

ativo e parte integrante de um coletivo organizado em instâncias, que assume compromissos e responsabilidades.

No âmbito da organicidade existente na Ledoc/São Mateus, os Núcleos de Base (NBs) correspondem à base da organização estudantil. Todas/os estudantes participam dos NBs assumindo tarefas de coordenação, tarefas práticas e de estudo. Os Núcleos de Base são constituídos no início do primeiro semestre letivo, sendo composto por aproximadamente sete a nove estudantes de uma mesma turma. As/os educandas/os organizam-se de forma autônoma em um NB que possui um nome e uma palavra de ordem, pensados de acordo com debates entre os estudantes que o compõe e que, de certa forma, representam aspectos culturais e vivenciais das/os estudantes. Dentro do NB as/os estudantes se organizam e definem uma dupla, preferencialmente formada por uma mulher e um homem, que realiza a coordenação geral e coordena o Tempo Universidade no sentido de levantar as demandas estudantis, coordenar as reuniões de socialização das Equipes de Trabalho, dialogar com a coordenação do curso e com docentes, além de realizar outras atividades que demandam articulação com o curso e com os Movimentos, contribuindo na direção do processo educativo. Cada Tempo Universidade é coordenado por uma dupla diferente, permitindo que todos as/os estudantes do NB vivenciem a experiência de coordenação.

A partir dos NBs estruturam-se as Equipes de Trabalho correspondentes às tarefas executadas por cada uma delas como registro e memória, mística, atividades culturais, alimentação, ciranda, finanças, infraestrutura, coordenação e tantas quantas forem necessárias, de modo a permitir o cumprimento das demandas relativas à vivência no curso. As Equipes de Trabalho são compostas de acordo com a livre escolha das/os estudantes, incorporando estudantes de turmas distintas, que debatem os métodos de participação nas Equipes de forma a potencializar as virtudes e superar os desvios político-organizativos (MST, 2009) promovendo o envolvimento, a coletividade e o bom funcionamento da organicidade.

Essa forma organizativa transforma-se num importante espaço de formação, pois desenvolvem-se processos de avaliação e autoavaliação, tanto no desempenho da parte acadêmica como da vivência, do comportamento, dos valores. Observam-se princípios organizativos que são parte da organização maior a que pertencem, agora vivida no espaço-tempo da universidade, que mantém relação com sua vivência na comunidade, no Movimento. Nessa dinâmica as/os educandas/os estão em interação permanente uns com os outros, construindo a capacidade de trabalhar com os conflitos que sempre aparecem nos coletivos, buscando a unidade e encaminhamentos nas soluções dos problemas. Outro aspecto

relevante nessa dimensão é a vivência de valores humanistas que vão adquirindo novos significados para as relações humanas e sociais aí materializadas, apontando para a superação da herança advinda da sociedade discriminatória, excludente e individualista em que vivemos. É nesta constante relação dialética entre o velho que queremos superar e o novo que queremos construir, que se procura avançar na construção das novas relações de gênero, por exemplo, que não acontecem isoladas e separadas daquilo que historicamente foi se conformando enquanto preconceitos e relações estabelecidas entre homens e mulheres, bem como as relações de afetividade e sexualidade.

Nesse sentido, as novas relações se constroem a partir das velhas, mas, superando-as, refletindo no cotidiano os “velamentos” produzidos pela sociedade atual e, as possibilidades de construir de forma diferente esses comportamentos. Daí a necessidade de ir forjando uma nova ética e uma nova moral baseada nos princípios humanistas e emancipatórios; na coerência das ações; nos elementos da coletividade e da socialização da vida em novos alicerces. Pois, segundo Freire (2001, p. 68) “A sociedade nova é partejada, não aparece por decreto ou automaticamente. E o parto, que é sempre processo, é sempre mais difícil e complexo do que simples e fácil”. Eis o desafio a ser enfrentado coletivamente.

Todas essas dimensões aqui apresentadas são avaliadas e reavaliadas permanentemente no âmbito da disciplina, ao final de cada semestre letivo. Como um dos resultados desta avaliação permanente, as/os estudantes produziram um material que sistematiza as funções e objetivos das Equipes de Trabalho, de forma a orientar as/os ingressantes no curso no que tange à organicidade. É válido ressaltar também que, ainda que existam apenas quatro disciplinas PEPA ofertadas até o quarto período do curso, a partir do quinto período acontece, no mesmo horário da disciplina PEPA, a Organicidade. Esta Organicidade, existente do quinto ao último período do curso, mantém vivo todo o processo teórico-prático construído no âmbito da PEPA, bem como a organização estudantil vinculada aos NBs e Equipes de Trabalho.

Algumas considerações

As linhas desenhadas neste ensaio nos permitem compreender que a *práxis* mediada pela disciplina Práticas de Ensino em Pedagogia da Alternância (PEPA) constitui uma expressão concreta da filosofia da Educação Popular no interior da universidade. Essa prática formativa rompe com os modelos tradicionais de formação docente, centrados na

fragmentação do conteúdo e transmissão de saberes, permitindo a formação, não somente de educadoras e educadores de sala de aula, mas, educadoras/es populares e lideranças comunitárias, intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982) comprometidas/os com a transformação social.

A experiência vivenciada na PEPA, pelas/os estudantes, se apresenta como um campo fecundo para o exercício da autonomia, da responsabilidade coletiva, da solidariedade e da construção de novos modos de se organizar social e politicamente. Tais vivências consituem elementos fundamentais para uma formação integral, articulada aos princípios do trabalho como princípio educativo, da cultura como prática social e da mística como força simbólica e política que sustenta os projetos de emancipação (Frigotto & Ciavatta, 2012; Arroyo, 2012; Boff, 1998). São, portanto, dimensões que formam a base para a construção de uma nova subjetividade forjada na coletividade, na criticidade e na esperança ativa (Freire, 1996), necessária à conformação de sujeitos comprometidos com os projetos populares de campo e de sociedade.

Considerando esse percurso, as questões discutidas nos instigam a manter viva a reflexão sobre temáticas que aqui não se esgotam, como a formação de educadores/as com autonomia intelectual e capacidade de análise crítica da realidade; a função social da educação e da universidade pública em contextos de negação de direitos; práticas pedagógicas inovadoras que “subvertem” o historicamente instituído na universidade e abram espaço para novas metodologias e epistemologias. Trata-se, em síntese, do desafio político-pedagógico de construir e sustentar um novo jeito de ser e estar na universidade – enraizado no território, dialógico com os saberes do campo e comprometido com os sujeitos que historicamente foram marginalizados pelas estruturas do conhecimento hegemônico.

Nesse horizonte, importa destacar que a constituição de coletivos democráticos e participativos no interior da universidade, não elimina as tensões, os conflitos e as contradições inerentes à vida em sociedade. Pelo contrário, esses elementos continuam presentes e se mostram constitutivos dos processos formativos críticos e emancipatórios. Nessa perspectiva, uma educação popular comprometida com a emancipação exige que o próprio coletivo – em suas instâncias organizativas, práticas deliberativas e momentos formativos – se torne espaço onde tais desafios são analisados, compreendidos, enfrentados e superados em uma dinâmica dialética permanente, em conexão com a realidade concreta.

É justamente nesse movimento que a disciplina PEPA, ao articular teoria e prática de maneira orgânica, se afirma como um vetor de materialização de uma universidade do campo

enraizada nas lutas populares e orientada por um projeto contra-hegemônico de formação docente. Assim, configura-se “como um embrião, uma semente do novo que se constitui a partir do velho, atuando nos limites impostos pela realidade, sem perder de vista a necessidade de modificar radicalmente as relações sociais” (Mohr, 2006, p. 136).

Referências

- Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (2009). *Educação do campo. Desafios para a formação de professores* (1a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boff, L. (1998). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Boff, L., Peloso, R., & Bogo, A. (1998). *Mística. Uma necessidade no trabalho popular e organizativo* (Caderno de Formação, nº 27). MST.
- Bogo, A. (2012). *Mística*. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, e G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 473–476). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Brasil. (2007). *Caderno de educação do campo. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
- Brasil. Ministério da Educação. (2005). *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, e G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 259–267). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Cordeiro, G. N. K., Reis, N. S., & Hage, S. M. (2011). Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos do campo e a sustentabilidade rural. *Em Aberto*, 24(85), 115–125.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Costa, M. L., & Cabral, C. L. O. (2016). Da educação rural à educação do campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 177–203. <https://doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2016v1n2p177>

Fernandes, F. (1975). *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo, SP: Zahar Editores.

Fernandes, F. (2009). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (4a ed.). São Paulo, SP: Global.

Ferreira, A. L., Gomes, G. K., & Henning, L. M. P. (2022). Educação emancipadora. Contribuições da teoria freiriana e das teorias histórico-cultural e histórico-crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(1), 703–715. <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.16316>

Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo, SP: Moraes.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade* (14a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se complementam* (41a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2012). Trabalho como princípio educativo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Maurício, C., & Pereira, M. (2016). Políticas educacionais no Brasil. Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 30–45. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

Mohr, N. E. R. (2006). *Formação para o trabalho no contexto do MST* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Repositório Institucional da UFSC.

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121–146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2009). *Método de trabalho de base e organização popular* (Caderno de Formação, nº 38). Setor de Formação.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2009). *Cartilha sobre organicidade e poder popular*. São Paulo. MST.

Nogueira, M. A. (2010). Políticas educacionais contemporâneas. Tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 380–392. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300004>

Peloso, R. (Org.). (2012). *Trabalho de base. Seleção de roteiros organizados pelo Cepis*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – CEUNES/UFES. (2019). *PPC – Licenciatura em Educação do Campo*. https://educacaodocampo.saomateus.ufes.br/sites/educacaodocampo.saomateus.ufes.br/files/fi_eld/anexo/ppc_2019_educacao_do_campo.pdf

Sanceverino, A. R., & Moher, N. R. (2019). Mediações na perspectiva de um currículo emancipador na educação do campo: o trabalho como princípio educativo. *Revista Da Faculdade De Educação*, 27(1), 125-142.

Sousa, R. da P. (2017). Agroecologia e educação do campo. Desafios da institucionalização no Brasil. *Educação e Sociedade*, 38(140), 631–648. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017180924>

Tardin, J. M. (2012). Cultura camponesa. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, e G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/06/2025
Aprovado em: 08/10/2025
Publicado em: 23/12/2025

Received on June 30th, 2025
Accepted on October 08th, 2025
Published on December, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Muscardi, D. C., & Pizetta, A. J. (2025). O componente curricular Prática de Ensino em Pedagogia da Alternância enquanto práxis da Educação Popular na Formação de Professores do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19942.