

Regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo: uma experiência da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

Magno Nunes Farias¹, Maria Zenaide Alves², Wender Faleiro³

¹ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rodovia Washington Luis, km 235. São Carlos - SP. Brasil. ^{2,3} Universidade Federal de Catalão – UFCat. Programa de Pós-Graduação em Educação. Autor para correspondência/Author for correspondence: magnonfarias@hotmail.com

RESUMO. As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) funcionam em Regime de Alternância, com o desenvolvimento de ações que estimulam a relação sistemática da teoria-prática-teoria, através de tempos de formação que se alternam em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O objetivo desse trabalho é apresentar e analisar uma experiência do TC da LEdoC da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, realizado no Assentamento Vista Alegre em Cristalina (GO). No assentamento vivem cerca de 250 famílias. O que marca a vida desses sujeitos é um processo de luta e resistência em conquistarem e permanecerem nesses territórios e por políticas sociais que atendam suas necessidades. Com o TC os discentes da LEdoC passam a compreender melhor as estruturas que rodeiam a vida dos sujeitos do campo, com suas infinitas particularidade e modos de vida. Além disso, há mudanças de percepção e uma reflexão sobre as próprias teorias pedagógicas e dos pensamentos sócio-educativos. Podemos concluir então, que o TC se faz essencial no processo de formação dos futuros professores do campo.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo, Regime de Alternância, Tempo Comunidade.

Alternation system in the teacher major course of Rural Education: an experience of the Federal University of Goiás/Regional Catalão

ABSTRACT. The Teacher Major Course of Rural Education (LEdoC) work in Alternation Regime, with the development of actions that stimulate the systematic relationship of theory-practice-theory, through alternating training times in University Time (TU) and Community Time (TC). The objective of this work is to analyse one experience of the TC at Federal University of Goiás - Regional Catalão, carried out in the Vista Alegre Settlement in Cristalina (GO). About 250 families live in the settlement. What marks the lives of these individuals is a process of struggle and resistance in conquering and remaining in these territories, always fighting for social policies that meet their social needs. With the TC, the students come to better understand the structures that surround the life of the subjects of the field, with their infinite particularity and ways of life. In addition, there are changes of perception and a reflection on the pedagogical theories themselves and the socio-educational thoughts. We can conclude then that TC is essential in the process of training future rural teachers.

Keywords: Teacher Major Course in Rural Education, Alternation System, Community Time.

Régimen de la alternancia en la Licenciatura en Educación del Campo: una experiencia de la Universidad Federal de Goiás/Regional Catalão

RESUMEN. Las Licenciaturas en Educación del Campo (LEdoC) funcionan en Régimen de Alternancia, con el desarrollo de acciones que estimulen la relación sistemática de la teoría-práctica-teoría, a través de tiempos de formación que se alternan en Tiempo Universidad (TU) y Tiempo Comunidad (TC). El objetivo de este trabajo es presentar y analizar de una experiencia del Tiempo Comunidad de la LEdoC de la Universidad Federal de Goiás - Regional Catalão, realizado en el Asentamiento Vista Alegre en Cristalina (GO). En el asentamiento viven cerca de 250 familias. Lo que marca la vida de esos sujetos es un proceso de lucha y resistencia en conquistar y permanecer en esos territorios, luchando siempre por políticas sociales que atiendan sus necesidades sociales. Con el TC los estudiantes pasan a comprender mejor las estructuras que rodean la vida de los sujetos del campo, con sus infinitas particularidades y modos de vida. Además, hay cambios de percepción y una reflexión sobre las propias teorías pedagógicas y de los pensamientos socio-educativos. Podemos concluir entonces que el TC se hace esencial en el proceso de formación de los futuros profesores.

Palabras clave: Licenciatura en Educación del Campo, Régimen de Alternancia, Tiempo de Comunidad.

Introdução

A partir do *Movimento de Educação do Campo*, desde o final do século XX, inicia-se intensamente a discussão de políticas públicas educacionais que atendam à população do campo, tendo como via as propostas de uma Educação do Campo, por meio de medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização desses sujeitos. Uma das questões que pautam as discussões no cenário atual é a formação de professores, dentro de uma perspectiva que supere concepções de ensino urbanocêntricas, e que sejam capazes de um fazer educativo voltado para a vida do campo, seu ritmo, sua cultura e seus processos de formação (Molina, 2015).

Assim, após as lutas dos movimentos sociais por uma educação específica e libertadora, surge o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que institui a Política Nacional de Educação do Campo no país. Um dos eixos dessa política é a Formação de Educadores, que veio a ser implementada com a construção do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). A Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública constituída pelo Ministério da Educação (MEC), que se iniciou com os projetos-pilotos em 2007

nas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como consequência da implementação das iniciativas do governo e diversas lutas sociais e políticas para expansão da licenciatura, atualmente no país há quarenta e dois (42) cursos de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo (Molina, 2015). A maioria dos cursos se consolidou no ano de 2012, período em que foi iniciada a Chamada Pública para selecionar Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para que desenvolvessem o curso.

Em Goiás, esta licenciatura foi oferecida apenas na Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo uma na Regional Catalão (município de Catalão) e outra na Regional Cidade de Goiás (município de Cidade de Goiás), ambas com habilitação em Ciências da Natureza, a partir do Edital de Seleção nº 2/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. Na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/Catalão), onde ocorreu a experiência que será descrita aqui, o processo de implantação do curso ainda está em andamento, haja vista ser um curso novo

(as turmas iniciaram em 2014) e com especificidades que fogem aos moldes tradicionais das universidades. Nesse processo, iniciativas isoladas e coletivas de docentes e discentes vêm trazendo ao longo desses anos importantes contribuições para o fortalecimento e manutenção dos cursos, resultados esses comprovados com o recebimento do conceito 4 na avaliação do INEP/MEC, no ano de 2018.

A licenciatura UFG/Catalão majoritariamente recebe estudantes moradores de Catalão ou de pequenos municípios circunvizinhos que, segundo Veiga (2003), podem ser classificados como municípios rurais. Infelizmente, ainda temos uma minoria de alunos que vivem no campo e nos assentamentos. Vale ressaltarmos que esses sujeitos não estão frequentando os cursos por desinteresse, mas por falta de investimentos públicos na Educação Básica e, principalmente, no Ensino Médio aos povos do campo. Esses, por vezes, ficam marginalizados, sem acesso e sem conclusão da Educação Básica, ou seja, impossibilitados de se matricularem no Ensino Superior; os poucos que conseguem têm uma luta árdua a enfrentar para permanecerem e concluírem o curso, haja vista termos poucas políticas eficazes na permanência e especificidades dos mesmos.

A universidade já teve até o primeiro semestre de 2018 uma turma concluinte, formando dezoito (18) educadores do campo. A evasão, desistência e o abandono são muito grandes devido ao déficit de vários fatores que efetivem, de fato, a inclusão desses sujeitos no ambiente universitário, desde a falta da concretização de políticas e repasses financeiros para a permanência dos matriculados, pois a maioria é de baixa renda; até o despreparo da instituição para recepção e acompanhamento dos alunos, uma vez que a maioria dos alunos é de mais idade e ficou um longo período fora do ambiente escolar (Faleiro; Farias, 2016).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) em todo o Brasil funcionam em regime de alternância, cujo objetivo é desenvolver ações que estimulem a relação sistemática da teoria-prática-teoria, construída no ambiente de vivência, através de tempos de formação que se alternam: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O modelo de formação por alternância permite o intercâmbio e a socialização de atividades multidisciplinares no processo de formação.

Na alternância da LEdoC UFG/Catalão o TU corresponde a 70% da

carga horária de cada disciplina e o TC 30%. No TC cada turma desenvolve um tema ao longo do semestre que deve ser trabalhado na perspectiva interdisciplinar, articulando os dois tempos formativos. Na turma em que foi desenvolvida a experiência que será aqui descrita e analisada o tema foi *recursos hídricos*, tema proposto pela própria turma, que justificou a necessidade de colocar em pauta essa questão em virtude da escassez de água nas últimas décadas e que, em especial naquele ano, afetou a região do sudeste goiano, onde se localiza a universidade.

Referencial teórico

A formação por alternância surge na França, onde começa a ser utilizada como metodologia no sistema de educação no início do século XX. Surge no contexto em que os trabalhadores e trabalhadoras do campo começaram a se organizar para a criação de escolas em seus territórios de origem para seus filhos e filhas, sem precisar ocorrer uma mudança para a cidade e desvinculação com o campo para esses terem acesso à educação formal de qualidade. A primeira experiência no Brasil aconteceu em 1969 no Espírito Santo, que a concebeu em escolas de caráter profissional. Atualmente os Centros de Formação por Alternância a partir das

Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais já possuem 250 experiências dessa dinâmica de ensino, sendo também utilizadas nas LEdoC (Antunes-Rocha & Martins, 2011).

Desse modo, a alternância se configura como um sistema de organização dos tempos de formação no qual o currículo é trabalhado de modo a alternarem Tempo Universidade (TU) (ou Tempo Escola) e Tempo Comunidade (TC). É importante ressaltar que não se trata simplesmente de uma organização física ou mesmo de uma alternância entre teoria e prática. Esse movimento de inserção no espaço educativo e na realidade comunitária se dá com base nos princípios: “a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais” (Antunes-Rocha & Martins, 2011, p. 216). Esse modo de organização dos tempos de formação, além de permitir que os sujeitos sejam formados ao mesmo tempo na instituição e em seus espaços de vida, também indica a experiência como processo fundamental para a aprendizagem e na produção de saberes, em que os discentes se colocam como atores principais, a partir da realidade concreta

em que vivem. Destarte, o processo de ensino e aprendizagem se dá em uma dinâmica de movimento em diferentes espaços e tempos, com a finalidade de integrar os saberes de cada tempo de forma dinâmica (o TU e TC).

Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em movimento dinâmica de formação e não uma mera transmissão de conhecimento (Antunes-Rocha & Martins, 2011, p. 217).

Há uma corresponsabilização dos alternantes sobre seu processo de formação, tendo a interdisciplinaridade também como eixo essencial, pois a partir do momento que o TC possibilita imersão nas particularidades do campo, suas questões históricas, culturais, sociais e políticas, esses sujeitos devem ser capazes de associar os saberes acadêmicos com valores, saberes e conhecimentos produzidos nas relações sociais e reais das comunidades. Esse modo de produzir saberes estimula um movimento interdisciplinar que supõe a comunicação entre realidade social do campo e seus saberes e os saberes acadêmicos (Brasil, 2014; Costa, Alves & Faleiro, 2015).

Dessa maneira, o currículo da LEdoC prevê uma formação em alternância, com o intuito de fortalecer a ponte entre a construção acadêmica do estudante e sua realidade social, para que ele possa aplicar e pensar o saber acadêmico dialogando com suas vivências e as contradições do campo. Além disso, essa estratégia evita que os estudantes que vivem no campo deixem de ter vínculo com sua comunidade, por causa da universidade, pois não é necessário sair do seu contexto para ter acesso ao desenvolvimento educacional (Brasil, 2014; Costa, Alves & Faleiro, 2015). Nessa perspectiva, entende-se que a formação por alternância nos induz ao trabalho interdisciplinar, ou seja, do saber científico com o saber popular. Acredita-se ser este um caminho para lidar com um dos grandes desafios da cultura universitária dominante, que é constantemente impelida a considerar novas formas de pensar e organizar o processo formativo com a finalidade de acolher os novos sujeitos no espaço acadêmico e outras formas de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a realidade do campo brasileiro, seus sujeitos, nativos e moradores, os diferentes modelos de ocupação, formatos de organização, culturas, costumes, modos de vida, de luta, resistências, tensões, partilhas e solidariedades, marcadas por dinâmicas

de permanências e deslocamentos, dentre outros processos vivenciados e experimentados pelos sujeitos e comunidades da zona rural, são riquezas que precisam ser trabalhadas pelas instituições de ensino. São esses os elementos que orientam na busca por uma educação contextualizada, construída coletivamente pelos sujeitos do campo e contestadora da perspectiva hegemônica de educação, de sociedade e de campo, respeitando e valorizando os camponeses em seus saberes, seus valores e suas culturas (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Metodologia

Este texto apresenta e analisa uma experiência de Tempo Comunidade (TC) realizado na LedoC/Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. O TC iniciou com a definição do tema *Recursos Hídricos*, que foi o eixo orientador dos trabalhos daquele semestre, seguido da construção de um “Roteiro para Atividade do Termo Comunidade”. Esse documento estrutura cronologicamente todas as atividades que ocorreram no TC do semestre em questão. O roteiro da atividade do semestre que orientou a experiência, descreveu um percurso que deveria ser realizado: conhecer a comunidade rural, descrever o local, realizar um inventário hídrico da

comunidade, coletar amostras das águas e verificar o pH (medida de acidez do meio), entre outras questões. Nesse roteiro também foi anexado um “Roteiro de Entrevista de um Morador da Comunidade”, com perguntas diretivas, como por exemplo: histórico do processo de ocupação do território, relações de produção, estrutura física, recursos hídricos, qualidade e tratamento da água, entre outras coisas.

A primeira ação do semestre foi a realização de uma palestra com a temática “Recursos Hídricos”, que objetivou expor algumas questões contemporâneas sobre o tema. Foi convidado um professor que desenvolve pesquisas sobre o reuso de água na fabricação de concreto. Nessa atividade foram apresentados os principais aspectos que comprometem a segurança do fornecimento de água na nossa cidade, as iniciativas que os diferentes segmentos da sociedade podem encabeçar para utilizar a água de forma racional e a forma como a água da chuva pode ser guardada e reaproveitada.

Desta maneira, com os discentes mais familiarizados com a pauta dos Recursos Hídricos foram construídos os grupos, com alunos da turma II da LedoC. O grupo que realizou a experiência a ser narrada e analisada aqui foi composto por sete integrantes, cinco discentes, um

docente e um estagiário docente (aluno de mestrado em Educação da mesma instituição). A partir daí foi então necessário discutir e entrar em consenso sobre qual comunidade iria ser realizada a atividade. A partir das discussões foi definido a visita a comunidade de origem de uma discente do grupo, a comunidade foi o Assentamento Vista Alegre, localizado em Cristalina – Goiás, que fica a aproximadamente 185 Km de Catalão – GO.

Para realização da vivência no assentamento organizamos então um final de semana. Saímos de Catalão no sábado pela manhã e ficamos no Assentamento até domingo no fim da tarde, hospedados na casa da família da estudante que viveu nessa comunidade, intensificando nossa imersão naquele espaço e nas histórias daqueles sujeitos.

Resultados e discussão

Descobrimos a Comunidade

Os assentamentos são constituídos por diversos sujeitos que estão engajados nas lutas pela terra. Essas novas unidades vêm modificando a configuração agrária brasileira, com seus modos de vida, de produção, moradia, relação com a natureza, consumo, trabalho e lazer, bem como novas necessidades sociais, como acesso à educação, saúde, assistência social nesses espaços. Desta forma, os

assentamentos estão realizando grandes modificações na estrutura fundiária do país, ou seja, no desenvolvimento societário do Brasil, e vêm se expandindo com tempo (Leite, 2012). Desse jeito, esse se configura como um espaço riquíssimo para a realização do TC, devido ao seu percurso histórico de resistências dos movimentos sociais do campo, sendo território de vida e existência pela luta por justiça social.

De acordo com alguns moradores com quem conversamos, estão assentadas no Assentamento Vista Alegre cerca de 250 famílias, definidas por eles como *parceleiros*, no entanto, nem todos que foram beneficiados vivem na sua parcela. Alguns venderam a parcela e outros nunca chegaram a se mudar com a família, ocupando a parcela apenas com algum tipo de produção. Cada família possui cerca de 12 a 15 hectares.

Ao chegarmos ao assentamento fomos recebidos pela família que nos acolheu, e assim já iniciamos conversas com Joana e José (são usados sempre nomes fictícios), casal donos da casa, para descobrir um pouco sobre as histórias de suas vidas, bem como a história do Assentamento.

Ao iniciar a conversa José nos falou sobre sua chegada ao local, em 1999, relatando que nunca tinha vivenciado o

processo de uma ocupação de território pelos movimentos sociais, um dos movimentos que estava encabeçando essa ocupação era o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). José então veio ocupar, ele saiu de Goiânia – GO, do meio urbano, decidido a viver no território rural, devido seu sentimento e vínculos com os modos de vida do campo. Deixou sua esposa em Goiânia e veio sozinho para o assentamento. Quando chegou estavam iniciando o Projeto de Assentamento, então ele também se assentou em uma parte do terreno. Primeiramente, permaneceu os quatro primeiros meses vivendo em uma lona preta, pela a inviabilidade de comprar materiais para construir uma casa. Logo depois, trabalhou nas fazendas vizinhas para começar a construir uma casa e buscar sua esposa que ficou em Goiânia, e assim foi feito. O discurso de José colocou a luta pelo assentamento como um processo de construção de experiências, essencial para sua trajetória de vida.

José indicou a *esperança* como principal motivação, e nunca pensou em desistir, falou ser muito feliz naqueles espaços, onde construiu muitas histórias e bens afetivos, sociais e materiais. A partir de debates de Melgarejo (2001), compreendemos que José é um sujeito que se empoderou a partir do processo de

Assentamento, se conhecendo com capaz de lutar por seus direitos e conduzir seus percursos de vida, formulando estratégias de ação para a conquista de um território para existir com sua família.

Além disso, podemos notar nas falas de José que, apesar de ter vindo da cidade, possui uma outra relação com a terra, reflexo de uma intensa cultura camponesa, que é explicada pelo seu histórico de infância no campo. A cultura camponesa se caracteriza justamente por essa construção de uma relação de querer estar com a natureza, construindo um território para sua existência com expressões pessoais, com relações sociais firmadas a partir da humanização de si mesmo e a humanização dos elementos naturais que o cerca (Tardin, 2012).

Percebemos que a partir da vivência do assentamento José desestabiliza o pensamento socialmente hegemônico que coloca a cidade como espaço de qualidade de vida, questionando concepções que desqualificam o modo de vida rural e legitimando o reconhecimento desse território como espaço integrado e fundamental para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Desconstruindo desta maneira, a Ideologia Civilizatória, que produz pensamento abissal entre campo e cidade, que é hegemônico nas

instituições da sociedade, inclusive nos ambientes acadêmicos (Arroyo, s/a).

Dinâmicas da Vida Comunitária

O que marca a vida desses sujeitos é um processo de luta e resistência em conquistarem e permanecerem nesses territórios, lutando sempre por políticas sociais em seus locais, e que atendam suas necessidades sociais. Desse modo, esses movimentos fazem parte de um conjunto de aspectos que marcam essa cultura, como, por exemplo, relações cotidianas com a natureza, cooperativada, relação familiar, comunitária, territorial, práticas, trabalho, modos de falar etc., todos esses aspectos se constituem, resistem e se transformam dentro de uma dinâmica adversa, marcadas por tensões materiais, políticas e sociais.

A partir desses aspectos se constituem uma vida comunitária, onde existem diversas ações conjuntas entre os assentados para construir alguns avanços na comunidade. Alguns exemplos dessas ações são: a construção da Associação de Agricultores Assentados da Reforma Agrária (Figura 1), que tem como objetivo fortalecer o território e unificar forças para a luta por direitos sociais de permanência e avanços no assentamento; existe também Centro Esportivo União Vista Alegre (Figura 1), que promove ações esportivas e subsidiam

o time de futebol do assentamento, além de fazer vinculação com a Escola; a promoção de uma Feira (Figura 2), que ocorre todo domingo, que tem por objetivo promover um espaço de venda e troca entre os próprios assentados, contribuindo um fluxo econômico comunitário. Essas iniciativas promovem e potencializam as relações comunitárias de cooperação, unificando esses sujeitos de forma territorial e em uma rede de relações.

Figura 1 - Associação e Centro de Esportes.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2 - Feira Assentamento Vista



Fonte: Acervo pessoal.

Escola

Dentro do assentamento existe uma escola com 14 docentes e 150 alunos. O

que nos chamou atenção foi o fato de todos os docentes da escola (figura 3) serem integrantes da própria comunidade, sendo então sujeitos com maior potencial para compreender a história e a dinâmica de vida dos alunos, o que é algo fundamental para o processo educacional dos sujeitos do campo, lógica que fundamenta a criação das LEdoCs.

Concebemos que essa característica dos docentes é fundamental para as escolas do campo, pois o docente se torna mais capaz de entender as questões que envolvemos sujeitos que vivem no campo, com seus modos de vida, cultura, movimentos de luta e resistência pela terra e por políticas públicas, bem como todas as contradições que envolvem esse território com múltiplos atores. Dessa forma, se torna mais viável conceber práticas educativas para ir de encontro com essas contradições, objetivando supera-las e fortalecer o processo de resistência contra movimentos de opressão (Molina & Sá, 2011).

Figura 3 - Escola do assentamento.



Fonte: Acervo pessoal.

A antiga escola do assentamento foi submersa pela construção da barragemⁱ e essa escola atual é fruto de um movimento de luta, dos próprios moradores que tencionaram o Município de Cristalina-GO para a construção dessa escola. Além disso, a construção da escola também foi subsidiada pela empresa que construiu a barragem em questão. Afirmando mais uma vez como esse processo de movimentação direciona a existência desses sujeitos.

Modos de Produção

Os assentados, em sua grande maioria, são pequenos produtores e vivem basicamente da agricultura familiar, de pequenos comércios entre os próprios moradores do assentamento ou trabalham por contrato nas empresas da região. Os moradores que nos acolheram possuem uma pequena oficina de funilaria, além de algumas plantações de eucalipto, que em parte foi perdida quando a barragem alagou parte de suas terras. Atualmente José está trabalhando de contrato na empresa durante a semana, na cidade de Cristalina – GO, e Joana trabalha na feira que tem todo domingo no assentamento, vendendo churrasco. Há assentados que se dedicam à criação de gado leiteiro e à produção de hortifrúti. Visitamos uma plantação de maracujá cuja produção é

vendida para a exportação, porém, essa é uma realidade muito específica, pois a maioria dos assentados produz em uma lógica de agricultura camponesa, para sua própria subsistência ou para vender localmente, em pequenas quantidades.

Além desses meios de produção de caráter familiar, existe no assentamento uma cooperativa chamada Formiga Operária (Figura 4 e 5) que produz farinha de mandioca. A cooperativa foi inaugurada em 2013 e foi construída pela empresa que fez a barragem na região, como forma de compensar os moradores pelos prejuízos causados pelo alagamento de terras.

Figura 4 - Pôster da Cooperativa.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 - Equipamento da Cooperativa.



Fonte: Acervo pessoal.

O objetivo da cooperativa era incrementar a renda das famílias, mas isso não acontece. O coordenador da cooperativa discorre que há uma dificuldade de a produção funcionar de forma mais intensa pelo fato dos assentados não terem a matéria prima (mandioca) sempre, o que ocorre apenas às vezes, pois há uma dificuldade das famílias se dedicarem à produção de mandioca. Essa dificuldade pode ser explicada pela ausência de habilidade para o cultivo dessa planta, ou até mesmo a falta de incentivo e organização comunitário em volta dessa cooperativa. Notamos então que não basta a construção de uma cooperativa, mas é necessário dispor de outras estratégias para que a população possa atuar efetivamente na mesma. Além disso, antes de sua construção seria necessária uma consulta aos assentados, para investigar quais eram suas necessidades de produção e o que poderia dar mais certo no formato de cooperativa. Não adianta o investimento, se não se empodera os sujeitos e os consultam sobre suas reais potencialidades e demandas.

Recursos Hídricos e Barragem

Os recursos hídricos da comunidade são constituídos por poço artesiano e barragem. O poço artesiano é mais utilizado nas tarefas de casa (lavar louça,

limpar a casa, lavar roupa, etc.), uso e consumo humano (banho, fazer alimentos). A água da barragem (fruto do empreendimento, que agora integra o assentamento) é utilizada para os animais consumirem (gado, galinha, cachorro e gato) e para cultivo da agricultura.

O potencial de hidrogênio (pH) das águas testadas nos pHmetros indicaram um pH de 4,73 do poço e 4,54 da barragem, isso indica que a água é ácida. Com essa acidez a água apresenta gosto desagradável (amargo) e pode causar problemas digestivos. No Brasil, quem determina todos os Padrões de Potabilidade da água é a Portaria 2914 (Brasil, 2011). Essa Portaria recomenda que o valor do pH da água destinada ao consumo humano e fornecida pela rede pública de abastecimento esteja na faixa entre 6.0 a 9.5. O pH sugerido para a água potável está entre 6,5 a 7, indicando a neutralidade da água. Do mais, o pH pouco diz sobre a qualidade da água, pois não há a análise sobre a presença de microorganismos, patógenos ou poluentes químicos, tendo que ter uma análise mais profunda.

Na irrigação os agricultores utilizam em sua maioria utilizam a técnica de Gotejamento (Figura 6), que se caracteriza por uma técnica eficaz e prática de irrigação, com a quantidade adequada de água por meio de tubos que ficam

próximos às raízes, essa técnica economiza água e diminui o aparecimento de doenças fúngicas nos vegetais.

Figura 6 - Técnica gotejamento.



Fonte: Acervo pessoal.

A construção da Barragem (Figura 7) em meio ao Assentamento teve impacto negativa na constituição de assentamento, pois com sua construção uma parte do assentamento foi submersa, e as famílias desse local tiveram que se realocar em outros espaços do assentamento ou ir para outros assentamentos vizinhos. Além disso, a própria escola dos assentados foi submersa, tendo que ser construída novamente em outro espaço. Os relatos dos moradores narram a insatisfação com essa construção.

Figura 7 - Barragem, território alagado.



Fonte: Acervo pessoal.

Notamos que a barragem teve impactos nocivos na própria produção de vida desses sujeitos, como em seus momentos de lazer. Zen e Ferreira (2012) apontam que a construção das barragens tem múltiplos impactos nas regiões, pelo alongamento da terra, os desvios dos rios e a infinidades de impactos na fauna aquática, desfavorecendo as atividades pesqueiras. Ademais, como “a destruição de florestas e terras agricultáveis, e milhares de pessoas são expulsas de seus territórios e perdem a fonte de sustento ligada ao rio e às áreas alagadas” (Zen & Ferreira, 2012, p. 489), esses fatos podemos perceber no assentamento em questão, com impacto micro e macrossociais. Muitas vezes a indenização da empresa que construiu a barragem não é suficiente para recompensar os efeitos nocivos.

Mudanças de percepção e o princípio educativo

Durante o período de vivência do TC pudemos perceber alguns efeitos no processo de mudança de concepção dos integrantes do grupo acerca da comunidade visitada. Os assentamentos rurais, por se tratarem de um território, na maioria das vezes, fruto de ocupação dos movimentos sociais do campo, é lido pela sociedade de forma criminalizatória, colocando os sujeitos que estão ali como “invasores”, “oportunistas” e “vagabundos”. Essas concepções se dão por processos midiáticos e das próprias instituições estatais que contribuem para a construção desse imaginário social, que criminaliza as ações e manifestações dos movimentos sociais e os frutos das suas conquistas, como o assentamento. Desta forma “o Estado atribui a condição de crime às manifestações sociais e a suas lideranças, com vistas a intimidar e inviabilizar a luta social” (Filho, 2012, p. 215).

Porém, percebemos que o TC contribui para a consolidação de novos olhares. Notamos que acontece a construção de uma nova percepção sobre os assentados, o território conquistado e os movimentos sociais, reconhecendo a importância de suas ações para uma divisão de terra mais democrática,

compreendendo os movimentos sociais enquanto sujeitos que

... pressionam o Estado a promover e efetivar os direitos humanos do povo, desestabilizando o poder econômico do latifúndio criminoso, que degrada o meio ambiente, que não produz alimentos, que explora o trabalho escravo, que assassina defensores dos direitos humanos e que causa conflitos e tensão social (Filho, 2012, p. 215).

Deste modo, os discentes passam a entender melhor as estruturas que rodeiam a vida dos sujeitos do campo, com suas infinitas particularidades e modos de vida. Há uma compreensão inédita sobre a comunidade camponesa e as contradições que a cercam, além disso, pensar sobre a importância do campo para sociedade brasileira. Mesmo muito integrantes sendo do campo, podemos perceber que o TC oportuniza se deparar com outras realidades do campo.

Assim, há um reconhecimento das múltiplas expressões culturais do campo brasileiro, que possui pontos comuns com outras comunidades, mas também possui suas particularidades. Há um reconhecimento dessas culturas, desmistificando processos instituídos que inferiorizam seus modos de vida.

Outro processo que podemos perceber nos integrantes dessa experiência, é o profundo aprendizado

com os assentados, e seus movimentos de organização política no campo.

Considerações finais

Podemos concluir que o TC se faz importante no processo de formação dos futuros professores, pois, mais do que conteúdos formais e curriculares, os graduandos que não são originários e/ou moradores do campo precisam ter vivências e convivências com os povos do campo, dando significados e sentidos a complexidade desse contexto. Já aos alunos que são oriundos do campo o TC é um momento de reforçar e valorizar suas origens e raízes com a comunidade de origem, além de conhecer outras realidades, outros campos.

Com o TC há uma reflexão sobre as próprias teorias pedagógicas e os pensamentos sócio-educativo, desconstruindo “pedagogias construídas do lado de cá para tirar os coletivos populares da ignorância, irracionalidade, da falsa consciência” (Arroyo, s/a, s/p). Ou seja, há um repensar das concepções pedagógicas construídas em espaços ditos “civilizados e racionais” que tendem a pensar os sujeitos do campo como irracionais, ignorantes, sem conhecimento, em que a educação precisa tira-los desses lugares e trazerem para a racionalidade e conscientização hegemônica. Desse jeito,

o TC acarreta esse questionamento dessas pedagogias, para observar que os movimentos sociais, bem como os assentamentos, têm seus próprios movimentos pedagógicos, reconhecendo assim, que esses sujeitos têm seu modo de conhecer a realidade, que possuem racionalidade e consciência legítima sobre si mesmo e as estruturas sociais.

Nessas perspectivas notamos que a experiência aqui analisada, apesar de ainda ocorrer em um espaço de tempo curto, foi suficiente para promover um processo de vinculação entre os saberes do TU e as produções de vida daquela comunidade rural. A formação por alternância se constitui um espaço de formação de sujeitos com potencial para tornarem-se docentes mais conscientes sobre as desigualdades e diversidades desses territórios historicamente marginalizados. Reconhecemos que o TC possibilita então uma articulação dos processos de ensino e aprendizagem com a dinâmica cotidiana.

Referências

Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. G. (s/a). *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?*. Universidade Popular. Recuperado de <http://www.universidadepopular.org/site/m>

[edia/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Cohecimento_30-11-09.PDF](#)

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2011). 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 Ed. do Campo. In Molina, M. C., Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)* (pp. 213-228). Belo Horizonte. Autêntica.

Brasil, Ministério da Saúde. (2011). *Portaria n 2.914, de 12 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre os procedimentos de Controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade.

Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário. (2014). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília: MDA.

Costa, E. R., Alves, M. Z., & Faleiro W. (2015). A Interdisciplinaridade no Curso De Educação Do Campo: O Caso da UFG Catalão. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*, 11(20), 47-55.

Veiga J. E. (2003). *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Editora Autores Associados.

Faleiro, W., & Farias, M. N. (2016). Tessituras na implantação da licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás/regional Catalão. *Cadernos CIMEAC*, 6(2), 78-97. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v6i2.1696>

Filho, A. E. (2012). Despejos. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da*

Educação do Campo (pp. 212-217). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.

Leite, S. P. (2012). Assentamento Rural. In Caldart, R.S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 110-114). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.

Melgarejo, L. (2001). O desenvolvimento, a reforma agrária e os assentamentos - Espaços para a contribuição de todos. *Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.*, 2(4), 58-68.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 1(55), 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Tardin, J. M. (2012). Cultura Camponesa. In Caldart, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 180-188). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Zen, E. L., & Ferreira, A. R. L. (2012). Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). In Caldart, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 489-493). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

ⁱ A comunidade em questão foi atingida por uma barragem feita pela empresa Eletrobrás – Furnas em 2005, que causou o alagamento de grande parte do assentamento e o deslocamento de várias famílias e da própria escola.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 26/11/2018
Aprovado em: 06/03/2019
Publicado em: 13/08/2020

Received on November 26th, 2018
Accepted on March 06th, 2019
Published on August, 13th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os 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 author 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 autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Magno Nunes Farias



<http://orcid.org/0000-0002-9249-1497>

Maria Zenaide Alves



<http://orcid.org/0000-0003-3830-3819>

Wender Faleiro



<http://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Farias, M. N., Alves, M. Z., & Faleiro, W. (2020). Regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo: uma experiência da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e6192. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6192>

ABNT

FARIAS, M. N.; ALVES, M. Z.; FALEIRO, W. Regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo: uma experiência da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e6192, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6192>