

Da Alternância como movimento diaspórico decolonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso¹

Fabricsa Vellasquez Paiva¹, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro²

^{1,2} Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Instituto de Educação. BR-465, km 7. Seropédica, Rio de Janeiro - RJ, Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fabriciavellasquez@yahoo.com.br

RESUMO. O presente artigo visa contribuir para o debate sobre a Pedagogia da Alternância, a partir de uma experiência concreta de pesquisa junto à primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica. Partindo do problema de ser a Alternância um movimento diaspórico decolonial, especialmente pela troca de saberes entre Tempo Escola e Tempo Comunidade em suas dinâmicas metodológicas diversas, intentamos investigar como a histórica-memória pôde ser escrita por uma educação popular coletivizada entre os sujeitos partícipes do Curso. Por meio da análise discursiva de documentos oficiais do Curso, também revisitados pela participação dos estudantes em processos metodológicos diferentes durante a graduação, o estudo demonstrou como as propostas efetivas disponibilizaram outra possibilidade de formação, a partir da Alternância. Carece, no entanto, uma disponibilidade maior dos centros de formação, especialmente as universidades, para que as metodologias alternativas também possam ser integradas junto às atividades formais da LEC.

Palavras-chave: Alternância, LEC, Formação, Decolonialidade, Diáspora.

Alternation as a decolonial diasporic movement: for a popular memory-history of subjects in Course

ABSTRACT. This article aims to contribute to the debate on Pedagogy of Alternation, based on a concrete research experience with the first class of the Field Education Degree (LEC) of a Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica campus. Starting from the problem of being the Alternation a decolonial diasporic movement, especially by the exchange of knowledge between Tempo Escola and Tempo Comunidade in its diverse methodological dynamics, we intend to investigate how the historical-memory could be written by a popular education collectivized among the participants of the Course. Through discursive analysis of official Course documents, also revisited by the students' participation in different methodological processes during graduation, the study demonstrated how the effective proposals made available another possibility of formation, based on Alternation. However, training centers, especially universities, need to be more widely available so that alternative methodologies can also be integrated with the formal activities of the LEC.

Keywords: Alternation, LEC, Formation, Decoloniality, Diaspora.

La alternancia como un movimiento diaspórico decolonial: para una memoria-historia popular de temas en Curso

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate sobre Pedagogía de la Alternancia, basado en una experiencia de investigación concreta con la primera clase del Grado de Educación de Campo (LEC) de una Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, campus Seropédica. Partiendo del problema de ser la Alternancia un movimiento diaspórico decolonial, especialmente por el intercambio de conocimientos entre Tempo Escola y Tempo Comunidade en sus diversas dinámicas metodológicas, tenemos la intención de investigar cómo la memoria histórica podría ser escrita por una educación popular colectivizada entre los participantes del Curso. . A través del análisis discursivo de los documentos oficiales del curso, también revisados por la participación de los estudiantes en diferentes procesos metodológicos durante la graduación, el estudio demostró cómo las propuestas efectivas pusieron a disposición otra posibilidad de formación, basada en la alternancia. Sin embargo, los centros de capacitación, especialmente las universidades, deben estar más disponibles para que las metodologías alternativas también se puedan integrar con las actividades formales de la LEC.

Palabras clave: Alternancia, LEC, Formación, Descolonialidad, Diáspora.

Da introdução: diálogos essenciais

*O conhecimento caminha feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe e voraz contenta-se
com cotidiano
Orvalho deixado nas folhas ávidas das manhãs.
Depois pensa que sabe e se fecha em si mesmo: faz
muralhas;
cava trincheiras, ergue barricadas.*

Mauro Iasi

O conhecimento, essa ferramenta ao mesmo tempo brilhante e atroz, inicia nossos diálogos sendo trazido por Iasi no poema dirigido aos educadores populares, na proposição de que eles, mesmo sendo professores, estejam atentos à “aula de voo”. Uma aula de conhecimento conquistado, aos poucos, por muitos sujeitos, mas que se coloca como aquele que também se materializa nos saberes que cada sujeito, em vivência, já apresenta. Do lembrete necessário pela epígrafe à provocação de que a medida auto-protetiva desse mesmo conhecimento não se feche, o autor ainda nos permite iniciar o debate pelo conceito de educação popular, a partir da elaboração inscrita no Dicionário da Educação do Campo.

A escolha pelo Dicionário, como fonte de problematização conceitual, se constitui em três processos que se entrecruzam. Em primeiro lugar, porque se organiza como uma publicação que demonstra inovação e luta política, a considerar que sua primeira edição data de 2012 apenas. Nesse mesmo sentido, o

segundo ponto se apresenta na representação desse livro como um acervo de memória e de salvaguarda de pesquisas e de estudos sobre a Educação do Campo e sobre os demais temas a ela relacionados, no formato de verbetes estendidos; ou, como sua própria apresentação elucidada, “construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses”. (Caldart *et al.*, 2012, p. 13).

Por fim, o verbete, como gênero discursivo, justamente se apresenta como o terceiro elemento que, junto aos anteriores, constituem a justificativa pela escolha do Dicionário. Por seu caráter (ainda) pouco explorado na academia, mas de forte apelo conceitual, em função de sua estrutura argumentativo-explicativa, o verbete se constrói como uma ferramenta que desloca e que propõe, ao mesmo tempo, na direção do que vimos discutindo sobre a perspectiva decolonial, a ser abordada mais à frente.

O presente artigo, definido a partir de uma pesquisa maior (publicada em 2018), que dialogou com as produções e as participações dos estudantes da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, quando ainda alunos da referida

graduação (2010-2013), traz como recorte as reflexões sobre as interfaces entre a Pedagogia da Alternância e os documentos que compuseram, historicamente, a memória dessa primeira turma na Universidade. Para tanto, serão analisados o Projeto Político de Curso (PPC), bem como o Relatório Analítico e Descritivo das Atividades (RADA) do Curso em questão, a partir do discurso por eles produzidos, considerando-se os diversos sujeitos que deles participaram. Ao longo desta proposta, ambos serão aproximados, na expectativa de serem confrontadas as ideias em perspectiva e as ações que puderam ser efetivadas, ao longo do processo formativo da primeira turma na Universidade.

Desenvolvimento: do debate sobre a Educação do Campo e a Alternância em Curso

A educação popular, como conceito, é categorizada no Dicionário como sendo um projeto educativo que transcende os limites de uma educação formal e de um ensino padrão, com vistas à nova, ou outra, proposta de sociedade. Nasce, pois, como uma ideia de luta na América Latina e no Brasil que, embora no âmbito do projeto societário capitalista, visava, justamente, a sua superação como modelo de produção e de reprodução da vida social, pelos trabalhadores que não tinham, nesse

contexto, condições materiais de se manterem e de se realizarem como sujeitos. Por essa apresentação do verbete, compreendemos ser a educação popular *também* uma perspectiva decolonial, pensada pelos países latino-americanos como uma concepção outra, ou alternativa, da educação emancipadora, não-alienante, para além dos muros físicos e ideológicos de uma dominação historicamente construída. Assim:

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social. (Paludo, 2012, p. 283).

Para tanto, como vimos dialogando, entendemos como fundamental a intercessão de saberes, para além desse modelo de conhecimento produzido e fomentado pela negação de qualquer outro, mas que se fundamenta – ou se alicerça – neste mesmo outro negado. A nova direção, assim, toma como foco justamente os sujeitos de fala, coletivizados, que, por suas experiências e suas memórias, não podem ter sua linguagem – principalmente na academia – reduzida a um

conhecimento padrão, especialmente recortado. Isso também significa uma alteração não apenas de produção intelectual, mas também social, artística e cultural. Nesse sentido:

La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. (Walsh, 2017, p. 26).

A partilha, pois, de saberes, nos deslocaria a mais dois movimentos. O primeiro deles seria a consideração de que há muitos saberes, pluralizados, em diálogo e em ação não verticalizada de “quem detém” e de “quem (ainda) não detém”, incluindo-se, neste ponto, efetivamente o saber produzido pelos estudantes. O segundo, e numa ordem apenas didática, seria a destituição da própria ideia de conhecimento adjetivada a um universo específico como a ciência. A retomada do conceito seria, assim, assumida como um substantivo, cuja materialização de sentido só se daria quando aplicada a um contexto de significação para seus sujeitos. A pluralidade inclusiva dos saberes e a substantivação do conhecimento, portanto,

vêm ganhar novo espaço neste subcapítulo, como uma discussão necessária às proposições decoloniais de metodologia.

A atuação coletiva, resgatando memórias e organizando ações (decoloniais), é compreendida por nós, ainda em concordância com a autora, de como se faz possível um processo de construção de rachaduras, de brechasⁱⁱ nas comunidades e nas universidades. Logo, integra a ação decolonial o ato de aprender, de desaprender e de reaprender, sempre no sentido de se trabalhar como se constrói, por alguns projetos, a negação da existência, que é ontológica, por sua própria problematização. Trata-se, pois, de uma ação de desobediência, em que muitos “como(s)”, no plural, se realizam concomitantemente e em constante movimentação. A apropriação do pensamento e da ação decoloniais, portanto, pode se tornar uma perspectiva emancipatória de metodologias, se, em cujas propostas, se identificar a orientação para a transgressão e para as rupturas, como nos esclarece novamente Walsh, quando nos alerta que:

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo

de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización. (Walsh, 2017, p. 64).

Queremos, assim, retomar o processo diaspórico proposto por Hall (2003) como uma primeira, e importante, ferramenta de reconstrução desse sentido atribuído ao “conhecimento científico”, na proposição da construção de saberes, no plural. Mesmo aludindo a um fluxo migratório de sujeitos e de sua relação, continuada ou rompida, com sua cultura, nossa intenção é, a partir da ideia central do autor, problematizar justamente o aspecto conceitual de deslocamento x identidade x (nova) construção.

Como já aludido, os estudantes da LEC, sobretudo em sua primeira turma que é nosso recorte de pesquisa, ainda se encontravam em uma situação pouco institucionalizada com a Universidade, se considerarmos a distância de seus locais de origem e as possibilidades que a instituição poderia/deveria proporcionar para a manutenção dos licenciandos na estada junto ao Curso. Mesmo em sendo de cidades relativamente próximas, o deslocamento de muitos, sobretudo no início do Curso, representa, para nós, um importante movimento diaspórico que precisa ser não apenas lembrado, como

considerado como um elemento de pesquisa.

Ademais, queremos principalmente destacar o que se torna o ponto crucial da diáspora que problematizamos: o deslocamento entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Essas idas e vindas entre a Universidade e os locais de origem dos estudantes, não apenas dentro do período letivo, de maneira prevista pelo currículo, mas como marca integrante da própria formação, representa, assim, mais um processo diaspórico que se institui pela decolonialidade dos saberes. Longe, portanto, de “unir” ou de “aproximar” o saber científico e o saber da terra, nos acrescenta, como discussão, a formalização de novos saberes recolocados ao debate pelos povos tradicionais, e que se legitima justamente no espaço acadêmico.

Pelo protagonismo dos trabalhadores – ou dos sujeitos de fala –, do campo à cidade, o verbete também evidencia que nem toda educação de populares é, por natureza, uma educação popular. Isso porque nem toda percepção de sociedade se faz de forma libertária, democrática e inclusiva, de acordo com Paludo (2001), pelo resgate conceitual no próprio livro. Falamos, assim, de uma educação que problematize, inclusive, a popularização do conhecimento por correntes teóricas que privilegiem os sujeitos coletivos, em suas

manifestações de pensamento que se prendam a concepções e a muros tradicionalmente impostos.

O diálogo com o Dicionário, e especificamente com o verbete em questão, nos permite inferir que essa mesma crítica que a educação popular estabelece quanto à forma de produção e reprodução sociais, no capitalismo, se materializa por meio das instituições. Nos modelos tradicionais de educação institucional, portanto, a crítica da educação popular se estrutura a partir de modelos já legitimados como um padrão social. Trata-se de uma naturalização de processos de pensamento – e nestes, de linguagem – que além de não se diversificarem, assumem um modelo de manutenção de uma ordem que está posta.

Diante desse preâmbulo, compreendemos como fundamental, ao discutirmos sobre a história-memória do Curso, a reflexão sobre o lugar do contexto dos sujeitos em relação à instituição que passa a ser ocupadaⁱⁱⁱ por eles, em outro processo formativo, para além do que já estabeleciam em seus locais de origem. A Universidade, nesse sentido, será também problematizada nesse artigo, a partir de dois documentos principais, e “oficiais”, porque institucionalizados sobre a história – mas também por composição memorial – desses primeiros sujeitos-estudantes que integraram a LEC.

Assim é que, no resgate dessa história-memória, trataremos das seguintes memórias-documento, na perspectiva de Le Goff (2013): o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC), de 2010; e o Relatório Analítico e Descritivo das Atividades (RADA), de 2014, compreendendo o período na Universidade da primeira turma. Esses documentos oficiais, como parte da composição institucional e memorial dessa formação, representam, em nosso entendimento, parte dessa história oficializada também pelos sujeitos. Trabalhamos com a ideia de que tais documentos se constituem como parte da memória coletiva, e, ao serem assim concebidos, também constituem a própria história do Curso.

Ao começarmos pelo PPC, na tentativa de aproximação e de análise longitudinal sobre o processo, via documentos, temos, nas palavras do próprio projeto político-pedagógico, a ideia de que se apresenta “como mais um momento de consolidação de uma reflexão teórica a respeito da realidade do campo, bem como de práticas pedagógicas autênticas e consistentes no que tange esta mesma realidade”. (LEC, 2010, p. 07). Afirma-se, assim, como uma elaboração em que, documentando práticas e propostas pedagógicas, se (re)define como o registro de um momento da graduação.

A meta-objeto, assim como o objetivo central do Projeto, pelo convênio firmado entre a Universidade e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), já estabelecia a preocupação com a formação, ao evidenciar a implantação do Curso de Licenciatura do Campo, com a perspectiva, à época, de “formar 60 jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo INCRA/RJ para atuação nas escolas do campo” (LEC, 2010, p. 02), no espaço temporal de 36 meses, distribuídos em 3.540 horas de atividades acadêmicas. Os níveis de habilitação eram definidos como os anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, podendo optar por duas grandes áreas do conhecimento, a saber: Ciências Sociais e Humanidades; e Agroecologia e Segurança Alimentar.

Com foco sobre os sujeitos de fala, queremos destacar, por meio deste documento, dois pontos fundamentais: a proposta filosófica-educacional do Curso inscrita inclusive no PPC; e a origem dos assentamentos de onde partiram os estudantes. Neste sentido, o primeiro elemento já se concentra na orientação que vimos trabalhando na pesquisa, e que, cuja análise, sobre os Cadernos, também intenta investigar, pelas narratividades dos partícipes na formação. Assim:

Neste complexo campo de análise, o objeto delimitado é prioritariamente as relações estabelecidas entre a formação do educador e suas histórias de vida, as memórias, a formação política e ideológica na perspectiva freireana e suas consequências na utilização e produção do material didático, na formação de educandos preocupados com o restabelecimento de espaços e atitudes que privilegiem a arte do diálogo e conscientização. (LEC, 2010, p. 16-17).

As histórias de vida, consideradas desde o documento inicial de implantação do Curso, celebram a perspectiva de formação em outra direção, buscando não apenas a consciência de uma habilitação crítica, mas considerando, para isso, a importância da memória, da arte e do diálogo nessa composição. O rompimento, assim, com a expectativa meramente reprodutora de mais uma graduação se inquieta desde o primeiro projeto institucional sobre a LEC, viabilizando o debate para novas propostas.

Nesse mesmo sentido, damos importância ao modelo diferenciado de acesso ao Curso, que, longe de ser um elemento facilitador do processo de ingresso, o é, na perspectiva que vimos abordando, outra substancial ruptura quanto ao padrão universal via antigo vestibular, ou via Sistema de Seleção Unificada (SISU), através das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há, portanto, a avaliação de que

a identidade e a memória formativas desses estudantes precisam ser consideradas já em momento inicial, não cabendo, às formas seletivas de ingresso – geralmente classificatórias – o único momento ou instrumento de viabilidade à educação superior para grupos socialmente marginalizados. Assim:

A seleção dos educandos será através de ACESSO ESPECIAL a partir de Edital Público, composto por provas de conhecimentos culturais e gerais; uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira; apresentação de carta identificando o Assentamento da Reforma Agrária de origem. Os critérios de avaliação das provas e da redação serão estabelecidos de acordo com o conteúdo a ser abordado, incluindo correção da língua portuguesa. Os critérios serão aprofundados pela Comissão Especial de Acesso da Universidade, composta por professores a serem convidados para a elaboração das questões e da redação. (LEC, 2010, p. 12).

Ainda que consideremos o peso atribuído à ideia de “correção da língua portuguesa” como um aspecto limitado na avaliação dos ingressantes, o critério de fuga a um padrão avaliativo, sobretudo por uma ‘redação’ diferenciada representa, para nós, um avanço. Queremos levantar a problematização, como crítica, de que tal correção se dá, em processos seletivos, por meio da verificação de adequação da produção dos candidatos a um padrão socialmente aceito e delimitado da língua,

especialmente considerado em normas. As normas, em si, não admitem um problema em nossa análise; o que queremos apontar é que, em geral, apenas uma norma é estabelecida como referência, ainda focalizada na escrita “correta” de termos e de expressões, por princípios meramente gramaticais normativos, e exclusivos, com destaque para ortografia, concordâncias e regências apenas^{iv}. Tal assertiva não corresponde aos processos de inclusão, via língua e linguagem, sobretudo ao considerarmos o público da LEC.

Ademais, a carta de apresentação do assentamento, como contexto de origem, também é um elemento significativo na expectativa de possíveis novos gêneros que não apenas passam a compor a tessitura do Curso desde o momento de ‘seleção’ dos estudantes, mas, com isso, de todo seu percurso formativo. Entendemos que a redação, ao dar lugar à produção textual^v, pode ser ainda mais democrática, mas a não adesão ao SISU, já em momento inicial, demonstra, por um documento oficial de Projeto, a ideia filosófico-educativa com que a formação fora pensada. Trata-se, sim, do cuidado e do respeito à história desses sujeitos, cuja formação anterior, em coletividade, precisa ser considerada institucionalmente.

Sem pretensão de apresentar cada um dos sujeitos que se destacam por meio de suas escritas, o segundo elemento, ao tratar da origem dos assentamentos de onde vieram os estudantes da LEC, tem, sim, a intenção de promover a reflexão sobre o lócus de formação inicial, via territórios, dos grupos que ocuparam a primeira turma do Curso na Universidade. Reconstituir, e registrar, portanto, seus locais de primeira identidade coletiva é, para nós, também uma importante ferramenta de, via assentamentos, evidenciar a coletividade inscrita – e por vezes escrita – nos memoriais formativos.

De maneira geral, o PPC elucida que se trata de uma proposta que pretende assistir aos “assentados da Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro” (idem, p. 07), abrangendo não apenas os estudantes do Curso em si, mas os demais sujeitos de seus assentamentos por ações diretas ou indiretas^{vi}. Dessa forma, a demonstração desses territórios também

nos permite visualizar a dimensão dessa proposta para além dos muros da Universidade, mas a partir dela.

Assim, a primeira tabela, reproduzida da página 08 do PPC (e com fonte anunciada logo abaixo), faz referência à incidência do Projeto de formação sobre os sujeitos e suas famílias, pelo levantamento, à época, realizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultora (Fetag). Os municípios, ademais, se destacam por não serem apenas aqueles nas regiões limítrofes à Universidade^{vii}, a partir das demandas levantadas e consideradas pelos movimentos quanto à vontade de participação junto à formação em questão. Cidades como Cabo Frio, Macaé, Casimiro de Abreu – localizadas na Região dos Lagos (RJ), parte da costa litorânea do estado – integram esse levantamento, mesmo que distantes geograficamente do município do campus-sede da Universidade e do Curso da LEC.

Tabela 1 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (Fetag).

| Projeto de Assentamento | Município | Nº de Famílias | Nº de Jovens e Adultos |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Fazenda do Salto | Barra Mansa | 37 | 07 |
| Remanescentes Campos Novos | Cabo Frio | 178 | 18 |
| Santo Amaro | Campos dos Goytacazes | 40 | 20 |
| Prefeito Celso Daniel | Macaé | 188 | 80 |
| 25 de Março | Carapebus | 50 | 27 |
| João Batista Soares | Carapebus | 40 | 17 |
| Visconde (São Manoel) | Casimiro de Abreu | 90 | 15 |
| Capelinha | Conceição de Macabu | 139 | 35 |
| Zé Pureza | Conceição de Macabu | 20 | 08 |
| Nova Esperança do Aré | Itaperuna | 90 | 22 |
| Floresta de Belém | Itaperuna | 35 | 07 |
| Bem-Dizia | Macaé | 54 | 13 |
| Santa Rosa | Magé | 26 | 05 |
| Cantagalo | Rio das Ostras | 180 | 18 |
| Cantagalo – Gleba Pres. Lula | Rio das Ostras | 27 | 09 |
| São Fidélis | São Fidélis | 22 | 05 |
| Tipity | São Franc.do Itabapoana | 203 | 35 |
| Faz.Negreiros(Ademar Moreira) | S.Pedro da Aldeia | 40 | 12 |
| Cambucaes | Silva Jardim | 106 | 25 |
| Sebastião Lan | Silva Jardim | 33 | 10 |
| Santo Inácio | Trajano de Moraes | 51 | 13 |
| Total | ---- | 1649 | 401 |

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e FETAG.

A tabela 2, expressa na página 09 do PPC, já destaca os projetos de assentamentos diretamente ligados ao Movimento dos Sem Terra (MST), como podemos analisar a seguir. Nela, também vemos a relação de municípios que não se limitam às áreas do entorno da Universidade. Apesar do quantitativo de cidades serem sim daquelas limítrofes ao município do campus-sede, a quantidade de público – entre todos os sujeitos possivelmente beneficiados – é mais expressiva, inclusive, entre as cidades da

região norte fluminense, como Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana. Isso nos resgata, sobretudo, a preocupação com a formação a partir dos territórios de maior representatividade junto aos movimentos sociais, ainda que o deslocamento para a Universidade pudesse se tornar uma efetiva dificuldade, inclusive considerando a falta de alojamento para todos os estudantes nos momentos de Tempo Escola. Assim:

Tabela 2 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (MST).

| Projeto de Assentamento | Município | Nº de Famílias |
|---|--|-----------------------|
| Zumbi dos Palmares (Núcleos 1, 2, 3, 4 e 5) | C.dos Goytacazes e S.Fcº do Itabapoana | 500 |
| Dandara dos Palmares | C.dos Goytacazes | 20 |
| Josué de Castro | C.dos Goytacazes | 35 |
| Terra Conquistada | C.dos Goytacazes | 15 |
| Che Guevara | C.dos Goytacazes | 74 |
| Ilha Grande | C.dos Goytacazes | 58 |
| Oziel Alves | Cardoso Moreira | 35 |
| Paz na Terra | Cardoso Moreira | 74 |
| Francisco Julião | Cardoso Moreira | 47 |
| Chico Mendes | Cardoso Moreira | 30 |
| São Bernardino | Nova Iguaçu | 80 |
| Terra Prometida | Nova Iguaçu | 80 |
| Campo Alegre | Paracambi | 300 |
| Vitória da União | Resende | 80 |
| Terra Livre | Quatis | 35 |
| Irmã Doroty | Pirai | 50 |
| Roseli Nunes | Pirai | 45 |
| Terra da Paz | Barra do Pirai | 38 |
| Vida Nova | Barra do Pirai | 25 |
| Total | ---- | 1921 |

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e MST.

A tabela 3, apresentada na página 10 do PPC, traz a relação de possíveis municípios, sobre assentamentos e sujeitos, pelo Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ –, em levantamento realizado pela Cooperativa CEDRO. Mais uma vez a dinâmica de municípios se repete, no sentido de considerar também os assentamentos de outras regiões possíveis, como Conceição

de Macabu, no norte fluminense, e abrangendo, entre famílias, jovens e adultos, a maior quantidade expressiva de beneficiados.

Mostra, com isso, que a metodologia formativa não poderia deixar de considerar o movimento não apenas de percurso, entre assentamentos e Universidade, mas, neste, de deslocamento de cultura e de linguagem que precisava acompanhar esses sujeitos

quando de seu momento formativo institucional. A tabela 3, neste sentido, nos

reforça a importância da Alternância. Assim:

Tabela 3 – Projetos de Assentamentos potenciais beneficiados (Iterj).

| Projeto de Assentamento | Município | Nº de Famílias | Nº de Jovens e Adultos |
|-------------------------|---------------------|----------------|------------------------|
| Fazenda Normandia | Japeri | 27 | 08 |
| Pedra Lisa | Japeri | 22 | 07 |
| Paes Leme | Miguel Pereira | 68 | 32 |
| Vitória da União | Paracambi | 84 | 37 |
| Fazenda São Domingos | Conceição de Macabu | 131 | 98 |
| Total | --- | 332 | 182 |

Fonte: Arquivos CEDRO – 2007.

Pela quantidade de sujeitos atingidos, de norte a sul do estado do Rio de Janeiro, a Alternância se demonstrava, no Curso, como um recurso formativo mais do que necessário. Para além do processo pedagógico, a diretriz popular com que fora implantada a metodologia também se consubstanciava como uma estratégia de composição da memória dessa formação e desses sujeitos, para além da Universidade inclusive. Neste sentido, para além do respeito aos tempos de produção do campo, do plantio à colheita, de que são responsáveis os estudantes da LEC em seus territórios – e, com isso, a tentativa de que conciliem suas atividades – a Alternância, por essa experiência, viabilizou processos efetivos de salvaguarda da história-memória desse Curso, em sua primeira turma, pela

consideração de inclusão e de continuidade/manutenção da diversidade de estudantes por todo o universo de municípios pretendido.

A Alternância, dessa forma, se constitui como um movimento diaspórico dessa elaboração de novo modo instituinte-instituído de reflexão, em que, pelo deslocamento geográfico-espacial viabiliza também o fluxo de pensamento auto-reflexivo – elemento essencial para uma educação popular efetiva. O documento inicial de análise, portanto, já nos esclarece sobre o quanto a Alternância se projeta como uma metodologia que permite deslocamentos de saberes, sobretudo – e principalmente, se assim considerarmos, também do campo para a universidade, e não apenas num único sentido, hierarquizante.

Ademais, como parte da história que se projetou para a LEC, em sua primeira turma, queremos destacar suas metodologias, dispostas no PPC; e um instrumento memorial que os estudantes mantiveram como suas marcas neste processo formativo. Tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade se intentou problematizar quanto à necessidade de particularidade na trajetória de formação dos estudantes, mas uma ferramenta – que também queremos compreender como metodológica, via sujeitos – se projetou na articulação dos conhecimentos construídos. Focando inicialmente naquelas sistematizadas pelo projeto de Curso, temos, na página 24 do PPC, um quadro resumo do TE.

Compuseram o TE, dessa forma, além das disciplinas, vários instrumentos que puderam avaliar os estudantes, em sua proposta oral ou escrita, ao longo de cada etapa neste Tempo de formação. Compreendemos que essa seleção –

diferenciada – pode ser entendida como tentativas de ruptura necessárias ao processo de formação daqueles sujeitos, por suas histórias.

As metodologias diversificadas^{viii}, portanto, são resgatas como perspectiva de educação inclusiva e acolhida, pela consideração com que efetivamente se apresentam no Projeto de Curso. Isso mantém o caráter diverso da LEC em seu Projeto, como forma de destaque e/ou de diferença em sua proposta formativa, a partir de estudantes que ingressariam naquele espaço a partir de outra perspectiva também institucional. Dessa forma:

Tabela 4 – Metodologias de acompanhamento do Tempo Escola

| Tempo Escola | Procedimentos | Acompanhamento | Avaliação |
|---------------------|---|-----------------------|---|
| | Aulas Expositivas e Dialogadas | Professores | Trabalho Integrado |
| | Oficinas | Professores | Participação e a Produção Coletiva realizada pelos educandos. |
| | Estudos Individuais | Professores | Roteiros de Questões apresentados pelos educandos nos Seminários de Integração |
| | Seminários de Integração | Coordenação do Curso | Apresentação dos Roteiros dos Estudos Individuais ; Apresentação dos Cadernos de Estudos de Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica ; Apresentação das Fontes de Pesquisa e dos Memoriais de Ensino-Aprendizagem . Realização de uma auto-avaliação do Tempo Escola por todos os sujeitos (educandos, professores e coordenação) |
| | Encontros das Linhas de Pesquisa/Orientação Coletiva. | Professores | Apresentação Oral pelos educandos dos projetos de pesquisa . |
| | Trabalho Integrado | Professores | Apresentação de texto escrito a partir de uma questão-problema, articulando os eixos temáticos desenvolvidos nas etapas do tempo escola. |
| | Monografia | Professores | Apresentação Oral e Escrita pelos Educandos do resultado final da pesquisa . |
| | Excursões Pedagógicas | Coordenação do Curso | Registro nos Cadernos de Estudo da Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica |

Fonte: Projeto Político de Curso da LEC Pronera/UFRRJ.

Já no Tempo Comunidade, no quadro resumo – apresentado na página 27 do PPC – foram utilizadas outras ferramentas metodológicas, integradas à primeira, em um movimento metodológico complementar. Não se propõe, no PPC, que os Tempos de formação sejam compreendidos em separado. Pelo contrário: a diversidade de métodos de

acompanhamento dos estudantes se apresenta de forma efetivamente combinatória entre o TE e o TC, respeitando-se, ainda, as particularidades de cada etapa em que os licenciandos estariam na Universidade e em seus territórios. Assim:

Tabela 5 – Metodologias de acompanhamento do Tempo Escola.

| Tempo Comunidade | Procedimentos | Acompanhamento | Avaliação |
|-------------------------|--|--|---|
| | Estudos da Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica | Professores no Retorno ao Tempo Escola. | Análise dos Cadernos de Estudos de Realidades produzido em cada etapa pelos professores do curso. Apresentação Oral pelos educandos nos Seminários de Integração (Tempo Escola seguinte). |
| | Produção de Fontes para a Pesquisa | Professores no Retorno ao Tempo Escola. | Apresentação no Seminário de Integração |
| | Memorial de Ensino-Aprendizagem | Professores no Retorno ao Tempo Escola. | Análise dos Memoriais de Ensino-Aprendizagem produzido em cada etapa pelos professores do curso. |
| | Estágio Supervisionado | Ao longo do Tempo Comunidade das Etapas V e VI. Coordenação do Curso e Professores de Prática de Ensino. | Coordenação do Curso e Professores de Prática de Ensino Fundamental e Médio em Ciências Sociais e Humanidades/ Agroecologia e Segurança Alimentar |
| | Excursões Pedagógicas | Coordenação do Curso | Registro nos Cadernos de Estudo da Realidade |

Fonte: Projeto Político de Curso da LEC Pronera/UFRRJ.

Vemos que, institucionalmente, os Cadernos^{ix} não aparecem explicitamente como um instrumento de acompanhamento formal, embora as produções do TC, reflexivas, fossem propostas no “Memorial de Ensino-aprendizagem”. Tal como os Cadernos, apropriados como recurso metodológico próprio pelos estudantes (ainda que proposto pela coordenação do Curso, e, portanto, institucional), queremos também destacar outro elemento que inventaria nova proposta de metodologia.

Trata-se (dos momentos) da mística^x – um recurso que defendemos ser metodologicamente utilizado pelos licenciandos, por sua capacidade de permitir que o texto escrito, também dos Cadernos, fosse revivido a cada pronunciamento sobre ou mesmo pela leitura realizada diretamente nele como suporte. Por ela, os estudantes mantêm vívido o discurso por eles produzidos quando a oralidade do momento (re)cria os textos. Apresenta-se, sim, como uma

metodologia via inteireza, especialmente discursiva, pelo movimento cíclico entre escrito-oral-escrito; compondo-se, ainda, como uma marca heterogênea entre as diversas formas de uso da linguagem (decolonial).

Por ser o PPC um documento que se materializa antes mesmo de um Curso efetivamente começar, como versão inicial^{xi}, as análises do documento aqui expostas representam uma projeção estimativa quanto aos sujeitos, via assentamentos, que poderiam ser atingidos pela proposta formativa. A problematização que fazemos, portanto, se coloca na direção de que a Licenciatura em Educação do Campo, como Graduação, se apresenta a partir de demandas concretas e de atendimento a um público direto e indireto em diversas regiões do estado do Rio de Janeiro. Sua importância, nesse sentido, já se justificava, em 2010, pela necessidade, e urgência, dessa formação em diálogo com os assentamentos.

Assim, com foco sobre o segundo documento proposto, o Relatório Analítico e Descritivo das Atividades (RADA), intentamos revisitar alguns pontos já discutidos do PPC, bem como outros que, na dinâmica de uma formação que se estabelece em curso, viabilizem uma análise do impacto dessa proposta de forma mais precisa – ou com elementos

ainda mais reflexivos sobre. Neste primeiro momento de diálogo com o RADA, portanto, a intenção é a de buscar, no próprio relatório, alguns pontos que consideremos como fundamentais ainda na direção da história-memória do Curso e de seus sujeitos, para, só então, comparar os dois documentos^{xii}, em um diálogo não apenas projetivo-conclusivo, mas especialmente longitudinal pelos momentos e tempos diferentes em que cada um se produziu e se efetivou.

Com início em setembro de 2010 e término no mesmo mês de 2013, o relatório já aponta, em suas páginas iniciais, a importância do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), como instrumento propulsor de novas possibilidades de formação em e sobre a Educação do Campo, inclusive nas universidades. Assim, e ainda sobre a relação entre curso e instituição, o RADA também evidencia a necessidade, atendida pela Universidade, de novo edital para novos sujeitos da primeira turma, em uma perspectiva de ampliação do entendimento de assentamento como um lugar legítimo de ocupação por povos tradicionais. Dessa forma:

Cumpre ressaltar que a UFRRJ realizou como contrapartida um segundo edital voltado para as populações tradicionais (quilombolas

e caixaras). Portanto, a Turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ esteve marcada por uma ampla diversidade de sujeitos coletivos o que acarretou numa riqueza de conteúdos e troca de experiências. (LEC/RADA, 2014, p. 05).

A primeira turma, portanto, passa a ser formada não apenas de sujeitos historicamente envolvidos com as causas da reforma agrária, por seus projetos coletivos de agricultura familiar inclusive, mas também por aqueles que, originários da terra – vivendo dela e por ela – a defendem como lugar de produção, mas também de vivências fundamentais à manutenção da própria história. Com organização bastante heterogênea, a identidade-memória do Curso, pela primeira experiência de composição de seus estudantes, já se efetiva, também pela análise do RADA, como um desafio de formação de sujeitos que, evidenciando suas diferenças, traçam elementos que se direcionam em uma formação única, na Universidade e até diante de cursos semelhantes, em outros centros de instituição superior.

Está colocada, pelo relatório, a relação desses mesmos estudantes com a instituição que passa a ser também ocupada por eles. Em que pese o segundo edital, aqui citado diretamente do RADA, o que tratamos, neste ponto, se

consubstancia pelos diálogos não formais que se materializam no cotidiano, nas relações do dia a dia entre os sujeitos da LEC e a Universidade, representada como uma espécie de sujeito maior que compreende, por sua vez, muitos outros sujeitos em seu interior. Trata-se, sim, de uma articulação que envolve muitos elementos: sujeitos diversos, normas, posturas e cotidianos em um espaço que, por si só, também se sustenta como uma edificação a partir de um pensamento, de uma forma de ver o mundo.

Ao longo do relatório, as atividades acadêmicas, entre ações e disciplinas, foram apresentadas e descritas; mas queremos, especialmente pelo recorte do objeto de nossa pesquisa, destacar como a linguagem contribuiu na composição da história-memória do Curso, via RADA. A principal menção é sobre o Laboratório de Mídias, Artes e Linguagens^{xiii}, uma atividade acadêmica (AA) especial e fundamental ao longo do Curso. Por seu caráter diverso, sua composição era livre, apesar das orientações e das integrações junto às disciplinas e demais ações do Curso. Assim:

O Laboratório de Mídias, Artes e Linguagens funcionou em todas as etapas do Curso, sempre com um caráter experimental e voltado para as Artes e suas diferentes Linguagens. Ao longo do curso, buscamos apresentar a dimensão estética como algo fundamental e

necessário de nossa formação humana, dimensão desprivilegiada seja nos cursos de formação política dos movimentos sociais, seja nos cursos de graduação das universidades. Mesmo como o inchaço das etapas, em virtude da exigência de cumprirmos as 3.540 horas em três anos, as atividades culturais surgem por dentro das etapas como práxis, educando o olhar para a elaboração teórica, bem como para a produção prática, seja através de textos, esquetes teatrais, fotografias ou instrumentos musicais. (LEC/RADA, 2014, p. 66).

O trabalho dos Laboratórios que envolvia a linguagem, ao longo do Curso, considerava as múltiplas expressões de suas manifestações, tais como: audiovisual, teatro, escrita, oralidade, musicalidade. Essa formação, embora tenha se dado como uma atividade acadêmica, no entendimento de ser complementar, compunha a dimensão curricular dos estudantes tanto quanto as disciplinas. O fato, pois, de não ser um componente disciplinar não retirou, das AAs, sua importância junto ao currículo.

Compreendida, assim, como um elemento fundamental na perspectiva formativa diferenciada da LEC, a linguagem, por meio dos Laboratórios, estabeleceu uma ruptura com a formação acadêmica tradicional visando à profissionalização, especialmente considerando o tempo reduzido de três a

quatro anos com que uma graduação precisa integralizar seu currículo. Esse ponto, ademais, também relatado no RADA, problematiza que, apesar da dificuldade da composição da carga horária entre disciplinas e atividades, as ações do Laboratório foram fundamentais, inclusive, na integração da turma e na continuidade qualitativa da própria graduação. Assim:

... o curso de extensão “Construção de instrumentos de percussão afro-brasileiros” ... teve sem intencionar um papel importante na união da turma. Finalizado o curso básico (Etapas 1, 2 e 3), os educandos foram divididos em duas turmas de acordo com a escolha de suas habilitações, um certo distanciamento foi gerado com a ideia da turma de 'Agroecologia e Segurança Alimentar' e a turma de 'Ciências Sociais e Humanidades'. O objetivo principal do curso de extensão foi mostrar a prática da percussão como uma forma ancestral de manifestação cultural, relacionando com a nossa herança rítmica, os toques originários dos tambores africanos. O Curso durou os dois meses da etapa. Devido ao alto custo, visto que a produção dos instrumentos foi financiada pela LEC/PRONERA, ou seja, compra de cabaças, peles de cabrito, martelos, cordas, ferros, linhas, furadeira, etc, oferecemos apenas 25 vagas. Dez para cada habilitação da LEC e 5 convidados da Universidade. Como a disputa foi grande, criamos a ideia de tambores compartilhados, educandos convidando colegas da turma para construir os tambores juntos. Enfim, a oficina que seria nas quartas-feiras das 19h às 21:30h terminava geralmente depois das 24h, tamanho o envolvimento emocional dos educandos. Utilizávamos o espaço do Grupo de Capoeira Angola do Mestre Angolinha que nos

permitia guardas as ferramentas e ficar no espaço até mais tarde. O fato é que a oficina não terminava na quarta, durante a semana os educandos continuavam a trabalhar nos seus tambores, seja pintando, seja costurando, deixando de molho o couro, etc. Esta oficina nos chama a atenção da importância da cultura como práxis na sua potência estética, ou seja, como momento de criação e de desenvolvimento da sensibilidade. (LEC/RADA, 2014, p. 68).

Apesar de não estabelecermos o movimento de análise léxico-gramatical como requisito de apreensão dos escritos sobre a formação – nos documentos e nos Cadernos – queremos atentar para um elemento importante que Ricouer (2007) evidencia, via memória, quanto à apropriação da linguagem e sua tomada, por diversas vias de manifestação, a partir de traços de produção que os identifique. Como elementos de pertença, tais elaborações possuem, segundo ele, um aspecto fundamental de orientação quanto ao questionamento de antigas práticas de memória e de linguagem, inclusive.

Tratando, assim, da problematização entre memória e instituição, o autor evidencia sua preocupação com a seleção vocabular – também conceitual – que pode colocar na dimensão do ato de se lembrar de um fato ou de um dado importante, tal como aqueles apontados no PPC, mas especialmente no RADA, a própria lembrança “de si”, ou dos sujeitos de fala,

entre todos os partícipes, na estruturação do Curso em sua primeira experiência de turma. A forma do verbo, quando acompanhada de um pronome, e no lugar da versão substantivada, portanto, pode refletir aquilo que interveio na própria composição memorial dos sujeitos. Isso porque:

A forma pronominal dos verbos de memória atesta essa aderência que faz com que lembrar-se de algo é lembrar-se de si. Por isso, o distanciamento íntimo, marcado pela diferença entre o verbo “lembrar-se” e o substantivo “lembrança” (uma lembrança, lembranças), pode passar despercebido a ponto de não ser notado. (Ricouer, 2007, p. 136).

Com essa reflexão, Ricouer (idem) evidencia a relação entre os três sujeitos de atribuição da lembrança, que, segundo ele, são atestados no “eu”, no “coletivo” e nos “próximos”. O primeiro, do narrador, também se materializa como um dos personagens, uma vez que, na adoção do verbo pronominal, se permite lembrar das próprias memórias durante o Curso (elemento até aqui resgatado via documentos, mas ainda a serem abordados via Cadernos). O segundo, coletivizado, se coloca nos grupos de estudantes que demonstram suas formações possíveis e que puderam ser relatadas, também em narratividade, no PPC e no RADA. E, por fim, os próximos, que seriam os sujeitos

institucionais, também partícipes da proposta curricular, mas integrantes do projeto até certo ponto, tanto por ser a primeira turma ainda experimental à época, quanto pela participação indireta, apenas quando do contato com os estudantes, no período de realização do Curso.

Já em comparação analítica entre os dois documentos-memorais aqui dialogados, queremos apontar a direção de quatro pontos, abordados especialmente no relatório como dois desafios e duas dificuldades, nesta ordem. Ainda na perspectiva da proposta filosófica-educacional do Curso e do contexto originário dos estudantes da LEC, intentamos não mais separar esses dois elementos, pela importância que compreendemos ter, no RADA, sua abordagem analítica conjunta. O primeiro desafio recuperado no relatório – e de que trata a base filosófica estrutural do Curso, principalmente por considerar o perfil dos estudantes, de seus locais de origem – é apresentado pela metodologia da Pedagogia da Alternância, em comparação aos demais cursos da instituição. Assim:

O curso se constituiu num grande desafio para nós por ocupar um lugar muito específico no conjunto dos 57 cursos de graduação da Universidade. Em primeiro lugar, pelo fato de ocorrer através da Pedagogia da Alternância, dividindo sua implementação, ao longo de seis etapas (3 anos), em momentos de

Tempo Escola e em momentos de Tempo Comunidade. Tratava-se do único curso de graduação que funcionava dessa maneira. Isso acarretou, obviamente, um conjunto de muitas dificuldades: só para citar algumas, alojamento, participação dos professores no curso, dentre outras. Os professores participaram do curso acumulando suas atividades de rotina nos seus cursos de origem e após a sua primeira etapa apenas duas professoras foram dispensadas de suas turmas para ficar à disposição das atividades da LEC. (LEC/RADA, 2014, p. 04).

A metodologia em destaque, embora colocada como o principal elemento do desafio, traz, para nós, outra evidência fundamental: o fato de, ainda quando se considera a formação pública, mesmo que em caráter experimental, não se ter o suporte institucional necessário para que se possa sair do experimento e propor a regularidade do projeto – e isso tanto nos micros quanto nos macros espaços^{xiv}. Nossa crítica, portanto, recai sobre o fato de vermos se repetir, especialmente nas universidades públicas, o sucesso de um curso, de um projeto ou mesmo de um programa muito mais por consequência das ações coletivas e dos sujeitos à frente da proposta do que, efetivamente, pelo apoio estrutural para que a formação esteja a contento. Não raro, o relatório ainda destaca, no mesmo ponto, que “o curso tomou como base a organização das atividades a partir dos sujeitos coletivos, já que os estudantes encontravam-se

agrupados a partir dos movimentos sociais e de seus territórios de origem”. (idem, p. 04-05).

Voltamos à antiga problematização^{xv} de que, nesses espaços, o discurso institucional talvez seja menos definidor, em termos qualitativos, do que o dos próprios partícipes – entre docentes, discentes e técnicos – que efetivam a possibilidade de uma proposta funcionar, porque auxiliam a driblar os impasses do cotidiano, de forma propositiva e criativa. Em sequência, o segundo desafio, pela filosofia proposta, recai sobre o diálogo entre a educação popular e os entraves institucionais, pois, mais uma vez, a LEC:

[foi o] único curso de graduação que funcionou integralmente a partir dos princípios da educação popular (Paulo Freire) o que leva: a) à construção de conhecimentos a partir do estudo da realidade das lutas e dos territórios ocupados; b) ao desenvolvimento de um processo de ensinoaprendizagem baseado na interdisciplinaridade, partindo de uma questão problematizadora que se desdobra do estudo da realidade e que articula os conteúdos das diversas disciplinas; c) à implementação do Trabalho Integrado como principal forma de avaliação. (LEC/RADA, 2014, p. 04-05).

Ao compararmos os discursos entre o PPC e o RADA, vemos que, pela apropriação dos dois desafios – e na tentativa de resumi-los em um só, posto

que ambos têm a mesma base crítica – compreendemos que, em verdade, o principal desafio entre a projeção e o relato está no embate, a partir de uma instituição conservadora e de muitos cursos, em reconhecer que a LEC, mesmo em sua primeira turma, conseguiu se desenvolver a partir da proposta de uma educação do campo e não para o campo. A locução adjetivada não apenas pressupõe mudança de paradigma conceitual, mas, sobretudo, de deslocamento no protagonismo dos sujeitos – destacando aqueles que realmente precisam ser evidenciados em seus próprios processos de formação. Assim é que, via metodologias diferenciadas, tanto no projeto político de curso quanto no relatório final, a Educação do Campo se confirma como uma proposta que se estende para além de um preceito filosófico: ela se concretiza a cada etapa da aprendizagem, no tempo comunidade e no tempo escola, mesmo que em apenas três anos de Curso. Em outras palavras, se consolida como uma “educação contextualizada a partir das visões de mundo e das questões inerentes às lutas e às memórias das experiências sociais dos assentados, dos pequenos agricultores e das populações tradicionais” (idem, p. 04-05).

Seguindo a ideia de aproximação entre os dois documentos, aportamos

naquilo que o próprio relatório – inclusive ao se referir à projeção realizada pelo PPC – aponta como dificuldades vivenciadas. A primeira delas é apresentada como sendo a dificuldade no planejamento e na gestão dos recursos, não apenas pelo acúmulo de tarefas docentes, mas especialmente pela falta de conhecimento técnico específico na área. Assim:

Os docentes das Universidades, além de não possuírem formação nesta área, acumulam tarefas de coordenação, de ministrar aulas, de orientar educandos e de acompanhar o tempo comunidade. Não cabe, portanto, acumular a tarefa do diálogo institucional para as questões burocráticas e operativas no que diz respeito ao funcionamento do Destaque Orçamentário. Esta questão é muito séria, pois acarreta prejuízos no funcionamento do Curso, em especial no acompanhamento do Tempo Comunidade. Sem um trabalho sério de acompanhamento nos territórios, a Pedagogia da Alternância fica prejudicada. (LEC/RADA, 2014, p. 05).

Vale o destaque que nem mesmo as funções de coordenação e/ou de supervisão, nas universidades, podem ser consideradas como atribuições de que os servidores, nesta posição, detêm a priori. Essa fragilidade apontada no relatório, nesse sentido, representa um ponto importante que pode prejudicar o acompanhamento tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade, mas com ainda mais possibilidade de agravo para o

segundo momento, tendo em vista o deslocamento e o recurso para o custo proveniente dessa estada em outra localidade.

Ainda com pensamento na parceria com o INCRA, pelo convênio PRONERA, o apontamento das dificuldades caminha na direção de garantia do próprio Curso no modelo implantado, com a problematização da manutenção das classes populares no ensino superior. Mais do que a necessidade de mais verba, portanto, a preocupação se estabelece também – e até com prioridade, tendo em vista emergir no relatório – na gestão orçamentária como possibilidade de continuidade dos estudantes daquela turma e do próprio Curso que se iniciara na Universidade.

Neste mesmo sentido, a segunda dificuldade se apresenta como a necessidade de se enxergar cada curso para além de seu código de inscrição na instituição^{xvi}. A relação precisa estabelecer que cada formação é única, sendo seus estudantes igualmente diferenciados e muito mais do que uma codificação de matrícula inclusive. A crítica de fragilidade, neste segundo ponto, recai sobre a forma dura/objetiva, e por vezes intolerante, de ‘ter de’ condicionar todos os cursos – e por consequência todos os estudantes – no mesmo regime de ensino e

de aprendizagem. E isso inclui avaliação, identidade, formação. Assim:

Outra grande dificuldade que deve ser dialogada entre o INCRA/PRONERA e as Universidades é a questão da incompatibilidade do sistema de créditos com o sistema da Alternância. Como adequar o sistema de Alternância no sistema de frequência e avaliação do sistema de créditos? (LEC/RADA, 2014, p. 06).

Em que pese, pois, a metodologia diferenciada da Alternância se configurar, no PPC e no RADA, como perspectiva de ruptura de uma formação tradicional, a relação institucional não se demonstrou flexível o suficiente para, na recepção efetiva de outra proposta formativa, promover a adequação necessária de seu sistema de créditos, e não o possível condicionamento dos sujeitos ao instituído. Neste sentido, vemos o quanto da história-memória da instituição, via documentos oficiais, pode ter influenciado na perspectiva de uma construção efetivamente decolonial, mas ainda deixando expostas algumas amarras e alguns obstáculos à sua plena concretização. Diante de um Curso não apenas novo, mas especialmente com perspectiva de formação inovadora, por um modelo de educação popular, a Universidade se mostrou como um dos principais obstáculos.

Pela aproximação das dificuldades, portanto, entendemos que a dependência

de um orçamento com fragilidade de gestão e a continuidade padronizante de modelos de curso demonstram, resumidamente, uma contrapartida baixa da Universidade para a recepção concreta e material de seus (novos) sujeitos efetivamente. Isso porque a Educação do Campo, como uma modalidade formal de ensino reconhecida desde 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução n.º 04/2010/CEB/CNE), ainda pode apresentar práticas instituintes em suas propostas, tendo em vista que, mesmo institucionalizadas, têm, em sua acepção, uma natureza de luta política e de respeito aos povos tradicionais. Ademais, mesmo com o Decreto n.º 7.352/2010, em que passa a ser instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assim como a publicação da Lei n.º 12.695, a discussão entre o instituído e o instituinte ocorre no âmbito dos sujeitos em sua relação com a instituição. Dessa forma, apesar de ser parte da educação formal e de já considerada, legalmente, como formação inclusive de ensino superior (visando justamente o atendimento às escolas do campo), continuamos a denominar de instituinte as práticas que circulam por

dentro e apesar de uma relação já institucionalizada.

Compreendemos que essa realidade se apresenta, por fim, ainda como uma resistência institucional diante de novas práticas instituintes – ainda que, pela formalização do processo de ensino, consigamos perceber a configuração do próprio instituinte como possível incluído no instituído para fins de certificação e de reconhecimento de um processo formativo, como foi o caso do Curso ao questionar a adaptação e/ou a existência de um novo sistema de ensino, diferentemente do de crédito, e com a mesma aplicação de rubricas^{xvii} para liberação da verba destinada à LEC.

Considerações finais: diálogos ainda não finalizados...

Retomando a epígrafe com que abrimos este artigo, intentamos fechá-lo com uma problematização que entendemos necessária: sobre “pensar que [se] sabe”. O cruzamento entre os dois documentos oficiais – e constituintes da história-memória do Curso, como discutimos – nos revelou o quanto distante ainda têm se encontrado efetivas ações decoloniais na educação, também no ensino superior, e talvez mais ainda nestes espaços, pelo caráter sobretudo conservador com que essas instituições ainda mantêm seus

discursos de formação profissional, porque muito – ou cada vez mais – próximos de uma perspectiva de saída para atendimento ao mercado.

Com isso, ainda se observa que espaços temporais de atenção com o processo formativo em si padecem frente à dinâmica de padronização de um perfil de formação preso e fixo a prazos, a avaliações formais e a controle da produção, muito mais do que o acompanhamento de cada etapa de aprendizagem. Tal como Iasi na mesma epígrafe, apesar da perspectiva inovadora e considerada como um avanço pelo próprio RADA, o movimento de percurso da LEC, em sua primeira turma, e em considerando a história-memória da instituição, se manteve “fechado em si mesmo: faz[endo-se em] muralhas”.

A Universidade, a partir disso, progride na perspectiva de uma oferta de Curso que se apresenta e que se consolida, nesta primeira turma, por uma proposta filosófico-educativa decolonial, mas ainda resiste, na direção contrária, como uma edificação que, via muros e muralhas, nem tanto evidencia seus sujeitos de dentro; tampouco todos os seus sujeitos de fala. E é neste sentido que tanto os desafios quanto as dificuldades apontadas no relatório, apesar de um PPC tão próprio, dinamizam o olhar ainda necessário e

cuidadoso quanto ao lugar da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância – considerando-as como propostas decoloniais a partir da educação popular – nas instituições de ensino. Vale destacar que a consideração da Educação do Campo como modalidade decolonial, assim como da Pedagogia da Alternância, não está relatada no RADA. Essa interpretação, por meio das análises e do cruzamento com os conceitos dialogados, ocorre na perspectiva que vimos assumindo nesta pesquisa.

Assim, tanto a modalidade quanto a metodologia diferenciadas e aplicadas ao longo do Curso representam, para nós, nem tanto dificuldade, mas um desafio sim, no sentido de suas garantias efetivas sobretudo nas instituições formais de ensino. O processo decolonial, nesta composição da história-memória, ainda carece de uma efetiva ruptura, como ação, para (re)existir.

Referências

I – Livros e capítulos de livro consultados:

Antunes-Rocha, M. I; Martins, A. A. (2009). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Bakhtin, M (2000). *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Caldart, R. S; Pereira, I. B; Alentejano, P; Frigotto, G (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil.

Iasi, M. (2002). Aos educadores populares – aula de voo. In: Saviani, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (pp. 15-16). Campinas, SP: Autores associados.

Le Goff, J (2013). *História e memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp.

Paludo, C. (2012). Educação Popular. In: Caldart, R. S; Pereira, I. B; Alentejano, P; Frigotto, G (2012). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 280-285). Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre, RS: Editora Tomo.

Ricouer, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales: prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala.

II – Documentos consultados:

LEC. *Relatório Analítico e Descritivo das Atividades*. Seropédica: UFRRJ, 2014.

LEC. *Projeto Político-Pedagógico de Curso*. Seropédica: UFRRJ, 2010.

ⁱ O presente título, original, recebe a proposição de trabalhar algumas palavras com inicial maiúscula, como forma de destacar o sentido de trajeto, mas especialmente o *Curso* de que se fala (Licenciatura em Educação do Campo) e a metodologia pedagógica (*Pedagogia da Alternância*), como elemento diferenciador dos demais modelos.

ⁱⁱ Tanto as brechas quanto as rachaduras são expressões metonímicas que têm como objetivo indicar a negação das fronteiras de exclusão, especialmente as de pensamento, de epistemologia. Para tanto se constituem como espaços de criatividade, de consciência e de escolha.

ⁱⁱⁱ A ideia de ocupação, aqui, tem o sentido de aludir, linguisticamente, ao significado de tomar posse, mas na direção de preencher determinado espaço, antes ainda não vivenciado por alguns sujeitos.

^{iv} A crítica aqui estabelecida se refere à tendência de empobrecimento da capacidade analítica dos candidatos pela limitação de correção da língua. Estruturas de pensamento e organização das ideias, se não evidenciadas nos critérios, acabam por serem subjugadas em nome de um padrão de escrita, socialmente tido como mais culto.

^v A discussão que se dirige à diferença entre os dois termos – redação e produção textual – destaca o conceito de o segundo se efetivar de maneira contextual, viabilizando um acervo considerável de produções diversas, em diferentes gêneros (Cf. Geraldí, 2015; Marcuschi, 2010).

^{vi} As ações diretas são por nós consideradas como a formação dos sujeitos em si, tanto no Curso quanto nos demais eventos acadêmicos ligados à LEC e que tiveram, por espaço, os assentamentos no TC. Já as ações indiretas se referem, neste sentido, às atividades não formais, ou não planejadas como um movimento de formação científica.

^{vii} Referimo-nos, aqui, ao campus principal, localizado na cidade de Seropédica, um dos municípios entre a Baixada Fluminense e a região da Costa Verde, no estado do Rio de Janeiro. A localização de referência diz respeito ao campus em que fora ofertado o Curso da LEC, tanto acadêmica quanto administrativamente considerando.

^{viii} As perspectivas de educação, pela diversidade dos estudantes, se fortalecem discursiva e pedagogicamente com o processo de redemocratização do país. Nelas, temos abordagens diferentes para o mesmo grupo de alunos, considerando-se não apenas a equidade em uma turma, mas tempos de aprendizagem diferenciados de cada sujeito.

^{ix} Os Cadernos Reflexivos, ou Cadernos de Estudo da Realidade, foram nosso objeto investigativo na pesquisa maior de onde se originou este artigo. Aqui, ele é trazido com mais um recurso metodológico disponibilizado pela Alternância da LEC, projetando como suas produções compuseram as diretrizes do RADA e a (re)visita ao PPC.

^x Embora a mística seja um momento de interatividade, de narrativa e de luta dos povos tradicionais, sua inclusão como parte do processo formativo, institucionalmente, não nos é compreendido como uma apropriação indevida. Tratamos, aqui, de uma continuidade possível dos movimentos sociais junto à academia, em resistência.

^{xi} Sabemos que o PPC, por corresponder à identidade inicial de um curso, precisa ser flexível. Isso significa que sua versão primeira sofrerá ajustes, seja por atualização da proposta formativa, seja por curricular substancial na matriz organizativa do curso.

^{xii} Não compararemos o PPC e o RADA em todas as suas estruturas, mas apenas na linguagem metodológica, por comporem, de maneira especial, a formação em Alternância neste Curso desta Universidade.

^{xiii} A composição desta pesquisa faz diálogo com o Laboratório em questão. Embora a elaboração dos documentos, inclusive pelos estudantes, não estivesse condicionada como possível atividade dos Laboratórios, os encontros e as atividades dessa atividade acadêmica, a partir daquele espaço, era uma possibilidade de falar sobre a formação.

^{xiv} Os micros espaços seriam aqueles espacialmente mais próximos, como o instituto que compreende o curso e/ou a própria universidade – instâncias de caráter deliberativo. Já os macros espaços seriam aqueles não apenas mais distantes, mas que configuram instâncias superiores, com dotação orçamentária nacional como Ministérios.

^{xv} Não queremos, por não ser a direção aqui proposta, entrar na discussão sobre política educacional. Sobre orçamento e sobre participação e planejamento, por exemplo, ver Saviani, D.

(2011). *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados.

^{xvi} Queremos esclarecer que aqui trabalhamos com a ideia de que não apenas os estudantes são codificados quando ingressam nas universidades, por meio da matrícula, mas os próprios cursos, ao serem aprovados e previamente reconhecidos para o início de funcionamento, o são através de um número institucional.

^{xvii} O sistema de controle e de dotação do orçamento que chega à Universidade para ser distribuído entre Institutos e Cursos também é realizado por meio de editais, para compra e de bens/serviços cuja natureza se viabiliza por meio de rubricas específicas em chamada e/ou abertura de possibilidade dentro de um tempo geralmente curto.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Paiva, F. V., & Monteiro, A. J. J. (2019). Da Alternância como movimento diaspórico decolonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7326. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7326>

ABNT

PAIVA, F. V., MONTEIRO, A. J. J. Da Alternância como movimento diaspórico decolonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e7326, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7326>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 31/07/2019
Aprovado em: 30/09/2019
Publicado em: 19/12/2019

Received on July 31th, 2019
Accepted on September 30th, 2019
Published on December, 19th, 2019

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

Fabírcia Vellasquez Paiva

 <http://orcid.org/0000-0002-2400-6664>

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

 <http://orcid.org/0000-0002-1155-7870>