

A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo

Dulcinéa Campos¹, Dalva Mendes de França², Valmere Santana³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Educação, Política e Sociedade. Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras. Vitória - ES. Brasil.

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

RESUMO. Este artigo objetiva contribuir com reflexões sobre os princípios teórico-metodológicos que orientam a organização curricular em alternância da Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, analisa como esses preceitos, materializados no trabalho pedagógico do curso em alternância, podem servir de parâmetro para a construção de uma nova referência de escola. A partir de uma pesquisa bibliográfica, apoiada na concepção de Educação do Campo, datada no Seminário Nacional de 2002, pauta suas análises ante pressupostos do materialismo histórico dialético. Também fundamenta reflexões sob o aporte teórico de Moisey Mikhaylovich Pistrak, pedagogo russo que defendeu a formação de professores focada no exercício da práxis, visando ao desenvolvimento de autonomia docente no processo de construção e de reconstrução das práticas e dos métodos de educação. Os resultados deste estudo sinalizam que a proposição de uma organização curricular em alternância na Licenciatura em Educação do Campo, voltada para um ensino coerente com o método dialético de interpretação da realidade, confere aos professores as ferramentas necessárias para repensar e transformar a configuração escolar existente no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Currículo em Alternância, Formação de Professor, Complexos de Estudo.

The curricular organization in alternation on the teacher's training courses: PRONERA and graduation Degree in Rural Education

ABSTRACT. This article aims to contribute with reflections about the theoretical-methodological principles that guide the alternating curricular organization in Rural Education Degree. It also discuss how these precepts, materialized in the pedagogical work of the alternating course, can serve as a parameter for the construction of a new school reference. Based on a bibliographical research, supported by the conception of Rural Education, dated at the National Seminar of 2002 is made a analysis is based on the assumptions of dialectical historical materialism. In addition, it bases reflections about theoretical support of Moisey Mikhaylovich Pistrak, a Russian pedagogue who defended teacher training focused on the praxis, aiming at the development of teaching autonomy in the process of construction and reconstruction of practices and methods of education. The results of this study indicate that the proposal for an alternating curriculum organization in the Rural Education Degree, aimed at teaching coherent with the dialectical method of reality interpretation, gives teachers the necessary tools to rethink and transform the existing configuration of the rural school.

Keywords: Rural Education, Alternating Curriculum, Teacher's Formation, Study Complexes.

La organización curricular en la alternación en los cursos de formación profesional: PRONERA y licencia en la Educación del Campo

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo contribuir a las reflexiones sobre los principios teórico-metodológicos que guían la organización alternativa del currículo en la formación inicial del profesorado, centrándose en el Grado de Educación del Campo y analizar cómo estos principios materializados en la organización del trabajo pedagógico del curso alterno sirven como parámetro para la construcción de una nueva referencia escolar. A partir de una investigación bibliográfica, respaldada por la concepción de la educación rural fechada en el Seminario Nacional de 2002, basa sus análisis en los supuestos del materialismo histórico dialéctico. Basa sus reflexiones en las formulaciones teóricas de Moisey Mikhaylovich Pistrak, pedagogo ruso que defendió una formación docente centrada en la práctica de la praxis, con el objetivo de desarrollar la autonomía docente en el proceso de construcción y reconstrucción de prácticas y métodos de educación. Los resultados de este estudio indican que la propuesta de una organización curricular alterna en el Grado de Educación del Campo, dirigida al desarrollo de una enseñanza coherente con el método dialéctico de interpretación de la realidad, brinda a los maestros las herramientas necesarias para repensar y transformar la forma escolar existente en el campo.

Palabras clave: Educación del Campo, Plan de Estudios Alternativo, Formación Docente, Complejos de Estudio.

Introdução

O movimento da reforma agrária no Brasil vem cumprindo, ao longo dos tempos, uma importante tarefa de reverter o processo histórico do êxodo rural que, durante a década de 70, no auge do regime militar, atingiu grandes proporções no campo brasileiro. Assim, por meio de um movimento massivo que juntou trabalhadores de classe popular do campo e da cidade, acampamentos foram convertidos em assentamentos da reforma agrária, possibilitando a essas pessoas o direito de retornarem ao campo e ali produzirem suas vidas. Com isso, durante os 12 anos de existência do Ministério da Reforma Agrária (MDA), o acesso a terra continuou avançando, chegando a mais de 790 mil famílias assentadas, distribuídas em 53 milhões de hectares, o que gerou um amplo processo de distribuição de renda e diminuição da pobreza no Brasil (MDA, 2009, 2015).

Há, nesse percurso histórico, desde a década de 1980, um processo de repovoamento do campo, em torno do qual emergem no Brasil assentamentos com distintas configurações, ora formados por coletivos/individuais; ora por agrícolas/pluriativos; ora por “habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou

politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc.”. (Leite, 2012, p. 113). Junto a esse processo de repovoamento do campo, emerge a necessidade de construir, pelos movimentos sociais, um projeto popular de desenvolvimento para o campo, denominado Reforma Agrária Popular. É popular porque ele se estende à sociedade brasileira em geral.

Articulados na Via Campesina, os movimentos sociais camponeses, incluindo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil, assumem para a realidade brasileira a necessidade de se ampliar políticas públicas com características fundamentais que combinam renda e preservação ambiental. Dentre as propostas que compõem a unidade na luta, destacam-se: os limites máximos de propriedade rural; a distribuição de terras com infraestrutura apropriada ao desenvolvimento das forças produtivas em todo o território rural; as técnicas agrícolas agroecológicas; a

democratização do acesso à educação para a população do campo e a superação do analfabetismo e as manifestações culturais do meio rural (Stedile, 2012).

Por seu turno, a Reforma Agrária Popular tem como perspectiva a soberania alimentar a ser praticada em todos os povoados, todos os municípios, todas as regiões e todos os países, com o objetivo de garantir a produção de alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local (Stedile & Carvalho, 2012). São estratégias de combate à fome e à desnutrição, bem como de produção de alimentos agroecológicos. Stedile e Carvalho (2012) assinalam que a fome e a desnutrição estão, historicamente, entre os problemas socioeconômicos mais graves das sociedades, e apontam os fatores que explicam a ocorrência desses, como: a pouca produção de conhecimentos a respeito de novas técnicas de produção de alimentos; a disputa e a perda de territórios produtores de alimentos; a ocorrência de fenômenos naturais que destroem colheitas e outras fontes naturais de alimentos; as epidemias que acometem a maior parte da população e prejudicam a produção de alimentos; além das guerras que arrebanham os trabalhadores e inutilizam as áreas agricultáveis para a produção de alimentos.

Nesse contexto, Caldart (2011) atribui à escola a realização de uma “tarefa educativa também na perspectiva desta intencionalidade formativa maior que temos como movimento social, como classe trabalhadora”. (p. 67). Nessa mesma linha, Pistrak (2011) destaca que a escola e a educação sempre estiveram a serviço das necessidades de um determinado regime social, por isso, o autor compreende a educação como poderoso instrumento de transformação social. Sob essa ótica e paralelo ao projeto de desenvolvimento do campo, fez-se necessário desenvolver um projeto que transformasse a escola

em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constituem (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma como trabalha o conhecimento. (Caldart, 2011, p. 67).

Portanto, o desenvolvimento do campo e da sociedade como um todo inclui um projeto educativo e formativo, construído pelos sujeitos coletivos camponeses na base social de seus territórios/assentamentos, na dinâmica de luta social e de organização coletiva. Esse desenho de educação das famílias e das comunidades camponesas implica transformações de visões de mundo e do

modo de vida subordinado à lógica da reprodução do sistema-capital, e constitui a base do processo de territorialização da agricultura camponesa agroecológica como caminho à soberania alimentar. Essa proposta remete, obviamente, a outra necessidade que deveria ser atendida com política de formação de educadores do campo, voltada para essa escola a ser transformada.

Como forma de ampliar o acesso à educação básica e superior, assegurando a relação entre educação e prática social camponesa, foi criado pelo Governo Federal, em 1998, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) (Santos, 2012). Aduz a autora que o Pronera tornou-se uma referência na indução de novas políticas públicas, dentre elas a Licenciatura em Educação do Campo, sob gestão do Ministério da Educação. No que se refere ao Ensino Superior, o acesso e a permanência foram viabilizados em duas vias: a primeira, pelo apoio com transporte, hospedagem, alimentação e material didático-pedagógico; a segunda, pela organização curricular em alternância, com os espaços educativos divididos entre tempo escola/universidade e tempo comunidade (Santos, 2012).

É fato que a conquista de cursos de graduação possibilita o fortalecimento do diálogo entre campo e cidade, uma vez que,

segundo Santos (2012), os sujeitos camponeses acessam os *campi* universitários conduzindo consigo acúmulos de conhecimentos organizativos, sociais, políticos e científicos sobre as questões agrárias que têm como centro o meio ambiente, os direitos humanos e sociais e a soberania alimentar. Para o suporte teórico, metodológico e curricular das formações de professores, esses cursos provocam como proposta a Pedagogia do Movimento e as experiências educativas e formativas forjadas nas práticas sociais e culturais do campo. Desse modo, a organização curricular em alternância assume em suas bases formativas a matriz que emerge da base social camponesa, sem a qual é impossível avançar no objetivo de combate à pobreza, à fome e à desnutrição, conforme consta na pauta da Reforma Agrária Popular e da via campesina.

Feita essa breve introdução histórica e projetiva, este artigo objetiva contribuir com reflexões sobre os princípios teórico-metodológicos que orientam a organização curricular em alternância da Licenciatura em Educação do Campo, além de analisar como essa proposta de formação contribui para uma práxis transformadora da escola básica do campo. A partir de uma pesquisa bibliográfica apoiada na concepção de Educação do Campo, datada no Seminário Nacional realizado em Brasília, entre 26 e

29 de novembro de 2002, realiza discussões pautadas nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, que tem nas relações sociais a problematização do conceito de trabalho, elaborado por Marx e Engels. Fundamenta-se ainda nas formulações de Pistrak (2011), que postula uma formação de professores focada na práxis criadora, com o desenvolvimento de autonomia docente nas práticas educativas, empreendendo um ensino coerente com o método dialético de interpretação da realidade, o que Pistrak denominou Temas dos Complexos. Nessa direção, o ensino é organizado em torno de temas socialmente significativos e por meio deles realiza os estudos dos aspectos diferentes existentes em uma mesma realidade.

Este estudo assume como referência o projeto educativo e formativo que é parte do acúmulo histórico dos sujeitos coletivos camponeses, construído a partir das suas práticas sociais. Parte da premissa de que “a educação do campo visa construir uma educação que esteja ligada à vida no campo, aos sujeitos que nela estão inseridos e, para tanto, propõe uma educação que parta das necessidades e da cultura no campo” (Leite, 2016, p. 11) e que “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome”. (Caldart, 2012, p.

261-262). Esse acúmulo nos permite inventariar, com certo grau de segurança, os elementos que estruturam o projeto educacional em alternância da classe trabalhadora do campo.

A constituição discursiva do texto está organizada em quatro partes: a primeira comporta uma breve incursão histórica da Pedagogia da Alternância, acompanhada de reflexões de bases conceituais que coadunaram na organização curricular dos cursos de formação de professores em alternância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo; a segunda, discute o lugar do trabalho como princípio educativo na organização do currículo em alternância, levando-se em conta a relação do trabalho como atividade criativa e a sua relação com o projeto cuja matriz educativa e formativa integra os processos de educação das gerações comprometidas com o projeto de desenvolvimento do campo; a terceira centra as reflexões, pedagógica e metodologicamente, na matriz que orienta o currículo em alternância da Licenciatura em Educação do Campo, baseado nas formulações de Pistrak sobre os *complexos de estudo*, os quais, por meio dessa lógica organizativa, vinculam o ensino com a vida; na quarta e última parte, são tecidas as considerações finais.

Breve recuperação da história da alternância como metodologia de ensino

Silva (2012) sustenta que, na prática, a Pedagogia da Alternância surge em 1935, na França, por meio da experiência das *Maisons Familiales Rurales*, buscando construir uma modalidade educativa que se adequasse à necessidade de uma formação dos filhos dos agricultores que precisavam aliar o trabalho na agricultura aos estudos, desenvolvendo, concomitantemente, habilidades, capacidades gerais, sociais e profissionais. Todavia, Trindade & Vendramini (2011) situam o surgimento da prática da alternância num período bastante anterior, com base na leitura de Marx. Isso teria ocorrido no fim da primeira metade do séc. XIX, com a Lei Fabril inglesa, como expressão da divisão do trabalho naquele movimento mais geral, que, visando preparar o indivíduo para o trabalho fabril, acabou desaguando na universalização da obrigatoriedade da escola elementar.

Portanto, mesmo diante da distância objetiva das duas circunstâncias, um fato as conecta, aparecendo como motivação para o surgimento da alternância: a necessidade de interligar educação e trabalho a fim de preparar homens capazes de agir no mundo, ainda que com objetivos diversos decorrentes do peso entre as dimensões técnicas e as dimensões

políticas peculiares a cada tipo de formação desses indivíduos.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância começou a ser praticada como experiência de Escola Família Agrícola no ano de 1969. Nesse momento, o país se encontrava em plena vigência do regime fascista implantado pelos militares, que haviam tomado o poder com o golpe que derrubou o presidente democraticamente eleito, João Goulart, em 31 de março de 1964. O campo, nesse período, teve o maior êxodo rural em toda a sua existência e a Pedagogia da Alternância surgiu com o propósito de contribuir com a educação dos filhos dos agricultores e amenizar o processo histórico de êxodo rural. Ela foi trazida pelo “padre jesuíta Humberto Pietrogrande e teve suas experiências iniciadas no sul do Espírito Santo, implementadas pelo Movimento Promocional do Espírito Santo (Mepes), com apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana” (Ribeiro, 2011).

A Pedagogia da Alternância é identificada por Trindade e Vendramini (2011, p. 32. Grifos nossos) como uma “*modalidade de organização do ensino escolar que consiste na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como foco a formação*

profissional”. Os autores citam como exemplos de espaços a escola e a propriedade agrícola, locais onde se processa a formação dos filhos dos agricultores. Desse modo, “os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução”. (Trindade & Vendramini, 2011, p. 32).

A partir de 1998, com a criação do Pronera, passou a ser adotada na organização dos cursos de nível médio e superior o currículo em alternância, no qual foi preservada a característica dos tempos e espaços educativos divididos em dois períodos denominados tempo-escola e tempo-comunidade (Santos, 2012). Santos considera que foi assegurada, nesses cursos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos científicos ou escolares e os “conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe”. (2012, p. 634), em que os processos de formação humana são vinculados aos processos de trabalho.

Nessa perspectiva, escola e vida são partes do mesmo movimento da práxis, de

forma que, em vez de preparar para a vida, a escola é a própria vida (Pistrak, 2011). Nesse viés, a questão central da alternância é a formação/educação dos sujeitos vinculada ao meio cultural, histórico, social e econômico. Como a vida não é a mesma em todo lugar, não há como prever uma metodologia padrão a toda e qualquer situação, não sendo possível “empacotar” as contradições e as lutas, e inseri-las na escola com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida. Há, pois, uma pedagogia no meio (Shulgin, 1924) que é intransferível, intimamente ligada aos processos contraditórios em curso, em cada local de formação”. (Freitas, 2011, p. 159). Segundo Freitas (2011), tomando o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, os processos educativos no campo serão diferenciados, visto que *o conteúdo da vida* ao qual se liga o conteúdo escolar ganha contornos diferenciados em relação ao tempo e espaço. A alternância, em cada caso, é a porta de entrada, por meio da qual a vida é recepcionada como questão central na direção da organização curricular.

A ligação entre formação e trabalho/vida na escola pressupõe uma noção de trabalho ampliado, que inclui o trabalho produtivo, mas não somente ele. Conforme Freitas (2011), do ponto de vista educativo, o trabalho é tratado em primeiro

lugar como uma atividade humana criativa e, somente em segundo plano, na continuidade e na parte mais avançada da escolarização, prioriza-se o trabalho produtivo alienado, aprisionado pelo capital. No entanto, assevera o autor, nesse processo educativo, é importante que o trabalho assalariado seja aprendido, porém, desvelado criticamente, com reflexões sobre a sua condição de assalariamento. Isso é o que se propõe uma educação que adota o trabalho como princípio educativo, pois uma de suas facetas está no “próprio desvelamento de sua condição assalariada e da necessidade de sua superação” (Freitas, 2011, p. 160). Sendo assim,

o trabalho é um aspecto relevante de uma proposta revolucionária de educação também no sentido mais amplo, como *atividade humana construtora do mundo e de si mesmo*; como vida, fundamento. Dessa forma, é mais do que trabalho produtivo. No caso desse, no entanto, há que libertá-lo de sua condição assalariada e nisso consiste nosso projeto histórico na medida em que, nele, todos os seres humanos se convertem em trabalhadores. Basta olhar, por exemplo, o exercício das cooperativas nos assentamentos do MST e em outras áreas. Além disso, devemos lembrar que se o trabalho produtivo está fortemente sobre o domínio do assalariamento, outras formas de trabalho socialmente úteis não estão. A escola pode ligar seus processos educativos ao autosserviço, às oficinas escolares, às cooperativas etc. (Freitas, 2011, p. 160. Grifos do autor).

Em uma sociedade capitalista na qual o trabalho produtivo está sob o domínio do assalariamento, dar atenção às contradições que ele carrega na sua essência é uma necessidade educativa fundamental. Essa compreensão ocorre em uma educação que liberta os sujeitos de sua condição de assalariado, de forma que os possibilitem converter-se em trabalhadores e romperem com a lógica adaptativa do mercado. Essa racionalidade de concorrência, própria de empresas, também está impregnada na estrutura da organização escolar, de forma que ela se mantém sob normas regimentais rígidas e imutáveis; os estudantes, por sua vez, são usados como guardiães da autoridade, por exercerem funções que salvaguardem a ordem posta (Pistrak, 2011).

A distribuição de funções que servem de escudo a uma determinada ordem escolar de certa maneira posiciona o aluno como delator de seu colega, por exercer uma vigilância autorizada, ou seja, atribui-se ao coordenador ou líder de turma a função de notar os colegas que, de alguma forma, demonstrem comportamentos ou manifestações incompatíveis com o regimento escolar. Essa prática reforça a lógica da manutenção da autoridade e do absolutismo do professor e/ou gestor e da

formação de cidadãos treinados a conceber as leis como *imutáveis e a-históricas*.

Essas reflexões servem de alerta às escolas que adotam o trabalho como princípio educativo, pois, a depender da concepção de trabalho empregado na matriz escolar, a forma e a natureza da auto-organização dos estudantes, onde quer que existam, pode ser usada para a manter a dominação do poder vigente. “Para alcançar esse resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regimento escolar como um conjunto, e toda a política governamental, toda a organização da existência”. (Pistrak, 2011, p. 141).

Em contraposição a essa ordem escolar, a auto-organização dos estudantes surge como uma possibilidade de gestão democrática, baseada na lógica da democracia participativa, de forma que possibilite os estudantes aprenderem a conduzir suas vidas coletivamente, com autonomia e com responsabilidade social. Cabe à escola em alternância desenvolver “a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola”. (Pistrak, 2011, p. 12). Nessa direção, a auto-organização constitui sujeitos coletivos, a partir da realização de

ações práticas na gestão e na elaboração de planos de vida.

A propósito, a organização curricular em alternância nos cursos de formação da Educação do Campo se referêcia na experiência ocorrida no processo educativo da *Escola do Trabalho* pelos pioneiros da educação russa. Esses pedagogos caracterizaram um projeto educativo a fim de superar a funcionalidade da educação ao capital (Marx, 2008). Trata-se de uma experiência progressista, ocorrida no período 1917 a 1931, que combinava o trabalho produtivo com a aprendizagem escolar. A partir de 1931, com a ascensão de Stalin ao poder, a experiência educacional em curso, que articulava o trabalho à educação, sofreu distorções e tomou direção política contrária às adotadas por esses primeiros pedagogos da educação socialista.

Os profissionais que seguiam os pressupostos da pedagogia de base materialista histórica dialética, denominada pedagogia socialista, rejeitavam o ensino livresco, um programa de ensino rígido e livros didáticos a serem seguidos, e as disciplinas fragmentadas. Em vez disso, os estudantes deveriam viver a vida social como parte dela e os professores, por meio da pesquisa como princípio educativo, buscariam, no plano social, os temas da realidade atual como ponto de partida do

planejamento de processos interdisciplinares (Pistrak, 2011).

Segundo Caldart (2012), o trabalho como princípio educativo emerge a Pedagogia do Movimento Sem Terra, construída pelos sujeitos, integrantes do movimento, e que constitui o educador das circunstâncias e da práxis. Nesse contexto, o movimento social é o principal sujeito educador, uma vez que ele assume o caráter de sujeito pedagógico, na medida em que põe “em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da luta social e da organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do trabalho, da cultura e da história”. (Caldart, 2004, *apud* Caldart, 2012, p. 547). Com base nessa reflexão, compreendemos junto à autora que a Pedagogia do Movimento não se trata de uma nova pedagogia, mas sim de uma recuperação e mobilização de um “jeito específico, pela historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história de formação da humanidade. E é este movimento pedagógico que está na base de construção da concepção de educação e também de escola”. (Caldart, 2012, p. 549) do campo.

Desse modo, a práxis é a categoria central na “alternância por meio da qual se identifica e articula as diferentes matrizes

pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social e a organização coletiva, todas inseridas no movimento da história, que se conforma também em matriz formativa”. (Caldart, 2012, p. 550). Acrescenta-se que a categoria da práxis possibilita a compreensão de que a matriz pedagógica não deve ser vista isoladamente em um processo educativo. A práxis é movimento, é história, é processo.

Na formulação inicial do conceito mais amplo de Pedagogia do Movimento, já na entrada do século XXI, esteve o desafio assumido pelo MST de construir, junto com outros movimentos sociais camponeses, o projeto político-pedagógico da Educação do Campo, capaz de envolver o conjunto dos sujeitos trabalhadores do campo. Entendeu-se que a reflexão da Pedagogia do Movimento, embora construída desde a experiência formativa do MST, ia além dele, podendo se constituir como uma referência mais imediata de unificação da concepção formativa da nova articulação de luta das organizações camponesas pelo direito à educação. (Caldart, 2012, p. 549).

A Pedagogia do Movimento, nessa direção, se tornou referência forte na concepção de novas formas de articulação em vista dos objetivos e das ações propostas pela via camponesa, em virtude da Reforma Agrária Popular. Ela unifica a concepção formativa na luta e na escola do campo, de forma que o alternante organiza sua formação para desenvolver dimensões humanas e políticas a fim de reconhecer-se

em sua classe, posicionar-se nesse seu meio e transformá-lo de acordo com o projeto coletivo perspectivado na lógica societária da produção e reprodução da vida da sua classe. Assim, a alternância não se limita apenas a produzir tempos-espacos educativos adequados às condições socioculturais do alternante, mas cria meios para que esse alternante prossiga nos estudos para adquirir competência técnica para posicionar-se de maneira produtiva no seu meio.

De acordo com a concepção da Educação do Campo, a forma como se aborda o trabalho é que determina os limites e possibilidades da alternância quanto à formação técnica e política do alternante. A formação pode assumir um caráter adaptativo ao meio sócio-político-econômico ou formar “lutadores e construtores do futuro, que assumam a tarefa de tornar realidade novas formas de organização social mais justas e democráticas”. (Freitas, 2009a, p. 19) em um projeto de classe, construído a partir do trabalho, da luta, da organização coletiva, da cultura e da história (Caldart, 2015a; 2015b). Desse modo, o resultante do diálogo “com práticas de educação e de escola dos trabalhadores em diferentes lugares e tempos históricos e com suas bases teóricas” onde “se encontrou com o acúmulo prático e teórico da pedagogia

socialista”. (Caldart, 2015b, p. 120-121), o trabalho aparece na sua dupla configuração de ser ao mesmo tempo ontológico e histórico.

Nessa perspectiva, o trabalho não aparece apenas como mediador entre o homem e a natureza na produção da vida (Marx, 1998), mas também, e sobretudo, na maneira como historicamente tem se tornado meio para que o trabalhador seja apartado da riqueza que cria:

o trabalho também tem seu sentido histórico, que é como ele se organiza nesta forma histórica de sociedade que vivemos, o capitalismo. Nesta sociedade capitalista, o trabalho adquire um sentido negativo a partir do momento em que o trabalhador necessita vender a sua força de trabalho para sobreviver, pois não possui os meios de produção. (Leite, 2016, p. 18).

Na lógica capitalista, Leite (2016) afirma que o trabalho interage com o ensino, na relação entre espaços-tempos formativos, com a finalidade de preparar o alternante técnica e politicamente para integrar-se à lógica socioeconômica da sua comunidade o mais produtivamente possível, naturalizando inclusive contradições, no sentido de “modelamento, disciplinarização, treinamento, profissionalização e docilização, ... empresário de si mesmo, ... um empreendedor”. (Trindade & Vendramini, 2011, p. 34-35).

Destarte, na concepção formativa da Pedagogia do Movimento, as matrizes formativas/ pedagógicas e instâncias formativas introduzem a vida na escola, debruçando-se sobre as contradições que constituem as lutas cotidianas dos sujeitos nos processos históricos nos quais estão inseridos. Em vez de naturalizar práticas alienadas e alienantes, colocam-nas ao crivo dos sujeitos, que podem abordá-las pela perspectiva da práxis, teorizando suas práticas e situando-as na totalidade da qual afinal são constituintes (Caldart, 2015b).

O trabalho como princípio educativo na alternância

Ao propor enfrentar a dupla configuração que o trabalho assume na mediação do homem com a natureza e dos homens entre si (Marx, 2008) no seu projeto educativo, a Pedagogia do Movimento abarca os aspectos centrais de Pistrak, que envolve a relação entre

escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos, sendo este último o que mais chama a atenção, pela sua relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, proposto por Paulo Freire”. (Caldart, 2000, p. 8).

Para Pistrak (2011), a constituição da base da escola do trabalho se orienta pelos princípios da realidade atual e da auto-

organização dos estudantes. Esse mesmo autor esclarece que a “realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinada a viver e a se desenvolver ..., portanto a escola deve viver no seio da realidade atual”. (Pistrak, 2011, p. 26). A realidade atual é a sociedade como ela se apresenta e estão, nas suas brechas e contradições, as possibilidades de transformação pelos sujeitos históricos sociais. Por meio das ações dos sujeitos em busca da superação da realidade atual, há a transição entre o velho e o novo. Essa realidade impõe à escola rever o seu objeto de ensino, visto que os conteúdos são selecionados, não em vista do currículo oficial, mas em vista da compreensão e interpretação dessas contradições sociais, que podem contribuir na sua transformação.

Nessa direção, o estudo dos fenômenos da realidade atual, há que se reconhecer a recuperação da essência dialética de tudo o que existe, no sentido de estudar esses fenômenos em suas relações, sua dinâmica recíproca, demonstrando que os “fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral”. (Pistrak, 2011, p. 27). Para que isso seja possível, afirma o autor, o ensino deve

ser organizado em grupos de fenômenos constituídos em *objetos de estudo*.

Pistrak esclarece que, por meio dos *objetos de estudo*, o ensino é *concentrado por complexos*, uma vez que “trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia”. (Pistrak, 2011, p. 27). O autor ratifica que o trabalho na escola não pode ser *anêmico* e nem perder a sua base *ideológica*, para que não perca o seu valor essencial e seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos de um curso sistemático e se torne a base da educação. Por isso, ele necessariamente deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil (Pistrak, 2011).

Tendo em vista que o objetivo da escola do campo não é só estudar a realidade, mas permitir impregnar-se por ela, compreendendo os seus fenômenos para ter clareza sobre o *que é preciso construir* e *como é preciso construir* (Pistrak, 2011), a auto-organização dos estudantes é uma condição, visto que eles não se “preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus

problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade”. (Pistrak, 2011, p. 34). Com isso, na auto-organização, o trabalho ocupa lugar central na realidade atual que envolve especialmente as lutas por novas formas sociais de trabalho. Trabalha-se na perspectiva de *sujeitos que se auto organizam* para fazer a própria história, seja por meio de ocupações, de um ato público ou de outras circunstâncias, (Caldart, 2015a), pela vivência das matrizes pedagógicas (trabalho, luta, organização coletiva, cultura e história) que se conectam para projetar as instâncias formativas (realidade, auto-organização e conhecimento socialmente produzido) nas quais a educação acontece na perspectiva da práxis.

E esse processo formativo encontra sempre no trabalho a sua melhor forma de manifestação, criando as bases da escola e do processo educativo que nela se dá:

A escola educa pelo trabalho quando busca no mundo do trabalho e da produção, uma das matérias primas para o estudo. Desde a infância, pode proporcionar contato com o mundo produtivo real como forma de incorporar valor social ao trabalho e refletir sobre a lógica da dimensão econômica. O trabalho não consiste num momento específico, mas atravessa o conjunto das atividades da escola, por isso, à medida que se interliga as disciplinas e a todas as atividades da escola com intencionalidade, ele alcança seus

objetivos educativos. (Ritter *et al.*, 2015, p. 135).

Nesse entrelaçamento do trabalho com a educação, no qual um está no outro de maneira indissolúvel, o trabalho, sendo *socialmente necessário* (Shulgin, 2013), ainda que precise ser vivenciado para explicitar seu caráter alienado e reificador, é portador de sentido educativo. Assim, a atividade humana é,

fonte inspiradora de todas as pedagogias que se colocam a serviço da classe trabalhadora e de uma transformação radical da ordem capitalista, a afirmação do trabalho como princípio educativo se refere no sentido genérico de *atividade humana criadora*, ou o que podemos chamar de *modo de produção da vida*. Trata-se da convicção sobre o papel fundamental ou força material do trabalho como ‘atividade produtiva socialmente necessária’ na constituição do ser humano ... No plano histórico concreto, pois, a práxis social, acontece em diferentes especificações dessa atividade vital criadora, que se completam na formação de cada ser humano, encarnando as contradições da forma de sociedade em que se objetivam. (Caldart, 2015b, p. 31. Grifos da autora).

Vale ressaltar que a auto-organização dos estudantes possibilita a práxis social que ocorre na relação entre escola, trabalho e produção. Essa tríade integra o “objetivo constitutivo da Educação do Campo de trabalhar pela territorialização da agricultura camponesa, do que depende a

própria sobrevivência física das escolas públicas no campo”. (Caldart, 2017, p. 9). Convém lembrar que a Educação do Campo tem como principal estratégia a consolidação da concepção de “educação fundamentada no princípio educativo do trabalho e em uma forma de trabalho pedagógico com o conhecimento que permita a compreensão sobre como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais, como a vida se movimenta e se transforma”. (Caldart, 2017, p. 8). Acrescenta-se, ainda, a essa estratégia, a agricultura camponesa agroecológica camponesa associativa.

Os alimentos são a base de sustentação da vida humana, toda ela e em qualquer tempo ou forma social. E sua produção é o objetivo principal da agricultura. Fazer uma produção agrícola fundamentada no estudo da vida, ecologicamente equilibrada, socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada é o objetivo que liga agricultura camponesa e agroecologia. Práticas de base agroecológica são uma realidade cada vez mais valorizada em todo o mundo e nos dão pistas importantes sobre o futuro. O desafio deste século é seu desenvolvimento em larga escala e a vinculação orgânica com forças sociais que lutam por um novo projeto de sociedade. (Caldart, 2012, p. 8).

Assim, a autora defende que a sustentação da vida pelo trabalho requer uma base formativa conscientizadora e desalienante das próximas gerações, com

vistas à superação de hábitos que são próprios da sociedade capitalista, como consumismo, individualismo e imediatismo.

Se a agricultura camponesa agroecológica é parte do projeto da classe trabalhadora, ela necessita do camponês para existir. Assim como não há agroecologia sem o camponês, também não há educação, escola e cursos de formação de professores do campo sem agroecologia. Compõem essa corrente agroecológica os cursos de formação de professores do Programa Nacional da Reforma Agrária e do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estes formam educadores cuja responsabilidade é a de formar as novas gerações encarregadas de continuar o processo de territorialização da agricultura camponesa, o que é inerente à luta para que o camponês possa continuar existindo.

O complexo de estudos na organização curricular dos cursos em alternância

A relação da educação com as objetivações humanas implica organizações didático-pedagógicas que respeitem e abordem as complexidades da vida em todas as suas dimensões. Com o desafio de construir o currículo com a perspectiva o *trabalho como princípio educativo na realidade presente*, o trabalho

passa a ser o método geral de ensino e as matrizes - *vida, trabalho, cultura, história, organização coletiva e vida social* – as orientadoras da ação (Leite & Sapelli, 2015). Essa forma organizativa do ensino possibilita a compreensão de “que é a partir da materialidade, ou seja, das necessidades concretas das pessoas, que a escola pode organizar o trabalho pedagógico”. (Leite & Sapelli, 2015, p. 75).

Essa concepção de currículo liga a escola à realidade do entorno, sobretudo à realidade do trabalho, a partir de experimentos com o *Complexo de estudos* nas práticas atuais da Educação do Campo e ao acúmulo teórico e prático de experiências desenvolvidas em escolas do campo, visando construir “um método de apreensão da realidade a partir da vivência do trabalho socialmente necessário como estruturadora do currículo”. (Caldart, 2015a, p. 23-24). Nessas bases, a construção do currículo por meio do *Complexo de estudos* compreende:

a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central. ... A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho: deste ponto de vista, o trabalho é a base da vida ... Disso segue-se que a atividade do trabalho das pessoas está no centro do estudo. (Freitas, 2009b, p. 36).

O *Complexo de estudo* é “uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas”. (MST, 2013, p. 33), e encontra na alternância uma aliada para relacionar aquela realidade do entorno da escola materializada nas experiências do trabalho socialmente necessário num *continuum* com as atividades de formação da escola, proporcionando a interpenetração dos tempos-espacos educativos um no outro como totalidade.

Nesse sentido, o *complexo* não é um método a ser seguido, mas um centro de interesse que orienta o currículo, segundo os temas da realidade atual, denominado por Pistrak (2011) de temas dos complexos. De acordo com Pistrak, para que a escola organize o currículo, quatro questões de ordem metodológica devem ser consideradas: a primeira é a escolha do objeto de estudo, denominado *tema do complexo* e a relação entre eles; a segunda é a forma que a escola escolhe para estudar cada tema de complexo; a terceira é a organização do ensino, propriamente dito; a quarta consiste na organização do trabalho dos estudantes para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos ou centro de interesses. O estudo envolve nessa dinâmica dialética os temas da realidade atual, os conhecimentos científicos e a auto-organização dos estudantes, vinculando os conhecimentos

escolares com a vida em toda a sua complexidade e relações.

Sapelli (2013), ao analisar em sua tese de doutoramento o percurso de construção do currículo pelo *Complexo de estudos* nas Escolas Itinerantes do MST no estado do Paraná, apresenta a complexidade do processo, composto de inúmeras idas e vindas, como experimento humano vivo, testado na prática e confrontado pela realidade. Também, há acúmulo de experiências realizadas em escolas do campo que servem de referência nos cursos de formação de professores, os quais continuarão o processo de construção da Educação do Campo nas escolas de educação básica em que forem atuar. Nessas práticas que vêm sendo realizadas em escolas do campo no trabalho com o *Complexo de estudos*, encara-se o desafio de “não relativizar os conteúdos de ensino ao buscar sua ligação com a vida e tampouco voltar a absolutizar listas ‘congeladas’, que podem ‘ilustrar’ os estudantes, mas não garantem que compreendam a realidade”. (Caldart, 2015a, p. 65).

Fugir dessa armadilha não é nada fácil, uma vez que a situação ideal para o trabalho pedagógico com o *Complexo de estudos* não está presente como realidade nas escolas, em geral. Por conseguinte, a complexidade do real tal como ele é seria

desejável em função das especificidades e contradições do processo histórico de cada território e de sua relação com a totalidade. Todavia, a boa notícia é que em algumas áreas específicas da Reforma Agrária ou do trabalho camponês essa materialidade já pode ser encontrada com a necessária complexidade (Caldart, 2015a). Isso sinaliza que:

embora se deva trabalhar com o sentido alargado do trabalho, cuja materialização as matrizes pedagógicas nos permitem, precisamos chegar ao ‘trabalho socialmente produtivo’, pelo menos nos anos finais do ensino fundamental e mais ainda no ensino médio, na complexidade que o faça conter os elementos da ciência que precisam ser apropriados pelas novas gerações de trabalhadores... Desde nossa realidade específica, o trabalho que teria a complexidade necessária, do ponto de vista formativo mais amplo (vínculo com a estratégia) e do conhecimento científico a ser apropriado, é o que articula a produção agrícola de base agroecológica com o trabalho associado na agricultura, mas também em agroindústrias geridas pelos mesmos trabalhadores camponeses. (Caldart, 2015a, p. 63).

Ao estruturar situações reais de trabalho nas quais este se relacione com o conhecimento científico, além de indicar o avanço do processo histórico nas lutas e na organização coletiva de cada território específico, aponta-se também por onde outras experiências dos trabalhadores podem avançar por meio de sua luta e

organização coletiva, perspectivamente (MST, 2013). A partir da transformação do entorno possível de ser realizada por esta organização e luta destes territórios, as escolas também encontrarão ali a materialidade para, em suas práticas de realidade, construir seu currículo na perspectiva do *Complexo de estudos* (Caldart, 2015a), articulando os tempos-espacos formativos da alternância no sentido de alargar a interpenetração recíproca entre trabalho, como expressão da *vida* na realidade do entorno, e escola.

Nas proposições a respeito do projeto de escola e da organização curricular em alternância, a realidade atual consiste no modo de produção e de vida camponês *versus* as contradições com o modo de produção e vida capitalista. Nessa incongruência, a agroecologia se apresenta como a ciência que, vinculada ao trabalho camponês, oferecerá as bases sólidas para o avanço do projeto social de combate à fome e à desnutrição por meio do seu objetivo maior que é chegar à soberania alimentar.

Desse modo, a proposição de organizar o currículo em alternância na escola do campo abarca o princípio educativo do trabalho, incluindo a compreensão da sua natureza contraditória na realidade concreta e o princípio que se refere à agricultura camponesa de base

agroecológica. Esses dois são pressupostos orientadores para a construção prática que preserve o vínculo entre educação e trabalho nos processos educativos e formativos das escolas do campo (Caldart, 2017). Mas para que isso ocorra, a autora adverte sobre a necessidade de adotar como objetivo orientador da ação, o pensar e o fazer da escola, entrelaçando sempre os dois fios de relações. “Um dos fios é o da *relação entre agricultura camponesa e agroecológica*. O outro é o da *relação entre trabalho e educação*, que inclui a *relação escola e trabalho socialmente produtivo* e que tem na *educação politécnica* sua expressão mais desenvolvida”. (Caldart, 2017, p. 116. *Grifos da autora*).

Nessa direção, Caldart (2017) sinaliza alguns aspectos a serem observados no entrelaçamento dos dois fios de relações: 1) cada local demanda uma tática ou uma prática, porém no âmbito da estratégia, ela mantém a mesma prática em todos os lugares e tem no acúmulo histórico construído nos movimentos sociais de trabalhadores camponeses a sua referência; 2) é preciso observar e pesquisar os fenômenos da realidade em suas múltiplas dimensões, e para isso é necessário fazer um inventário da realidade do entorno da escola que adote o agroecossistema como categoria de

análise; 3) é necessário planejar processos educativos que cheguem à práxis educativa; 4) é preciso compreender a agroecologia como prática social; 5) é fundamental garantir o vínculo entre ciência e trabalho; 6) é importante envolver a comunidade no processo educativo; 7) é fundamental a tríade auto-organização dos estudantes, trabalho coletivo e planos de estudo.

Portanto, a proposição de uma organização curricular em alternância na Licenciatura em Educação do Campo deve envolver os referidos aspectos no “processo formativo, orientado por uma visão alargada de educação e pensar que formação é necessária para um educador que assume essa concepção dentro da escola”. (Caldart, 2011, p. 135).

Considerações finais

A organização curricular dos cursos de formação de professores de Educação do Campo em alternância reafirma a necessária dialética entre as práticas sociais dos sujeitos e os conhecimentos científicos pautada em uma educação e formação omnilateral que se preocupa com o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões.

Os movimentos sociais pautam na organização curricular em alternância a construção metodológica, as formulações e

as experiências dos pedagogos russos, demarcadas no período histórico de 1917 a 1931. Nesse período, os movimentos buscavam construir uma escola que fosse capaz de emancipar os sujeitos da antiga lógica da concorrência impregnada pelo capitalismo e para isso seria necessária a sua transformação.

Nessa direção, os *Complexos de estudo*, ou o sistema de complexos, são vistos por esses pedagogos como um processo destinado a “organizar o plano de estudos da escola colocando em relação dialética os componentes do projeto educativo: trabalho, conhecimento, atualidade e auto-organização dos estudantes, ligando os estudos escolares com a vida, em suas diferentes dimensões e questões”. (Caldart, 2017, p. 132). Com base nessas reflexões, o *Complexo de estudo* emerge como uma possibilidade de articulação entre vida e educação por meio da qual assume a configuração de uma prática pedagógica interdisciplinar, que possibilita a participação das variadas ciências/disciplinas, em torno da compreensão do tema da realidade atual.

Dessa formulação interdisciplinar, a agroecologia é a ciência originariamente interdisciplinar que envolve outras áreas da ciência, integrando estudos sobre a natureza, a sociedade e o trabalho com as diferentes formas de conhecimento capazes

de ajudar auxiliar as escolas a desencadear processos de *desfragmentação* do ensino, inspirando novas *lógicas de organização do plano de estudos* (Caldart, 2017).

Referências

Brasil. (2015). *Movimento do Desenvolvimento Agrário: 12 anos de transformações, lutas e conquistas*. Brasília, DF.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola mais do que escola*. Petrópolis. RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2011). O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In Cadart, R. S., Fetzner, A. R., Rodrigues, R., & Freitas, L. C. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola 1: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (pp. 63-83). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Cadart, R. S., Fetzner, A. R., Rodrigues, R., & Freitas, L. C. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola 1: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (pp. 127-154) São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2015a). Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In Sapelli, M. L. S., Freitas, L. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola 3: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre complexos de estudos* (pp. 19-66). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2015b). Caminhos para transformação da escola. In Caldart, R. S., Stédile, M. H., & Daros, D. (Orgs.).

Caminhos para transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo (pp. 115-138). 1 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2017). Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In Caldart, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola 4* (pp. 115-160). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Fernandes, B. M. (2012). Território Camponês. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 746-750). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2009a). Introdução. In Pistrak, M. M. (Org.). *A Escola-Comuna* (pp. 155-178). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2009b). A luta por uma Pedagogia do meio: revisitando o conceito. In Pistrak, M. M. (Org.). *A comuna escolar* (pp. 9-103). Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2010). Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In Caldart, R. S., Fetzner, A. R., Rodrigues, R., & Freitas, L. C. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola 1: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (pp. 155-175). 1 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2015). Prefácio. In Sapelli, M. L. S., Freitas, L. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola 3: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre complexos de estudos* (pp. 7-12). 1 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Leite, L. C. A. (2016). *Contribuições da agroecologia e da politecnia para a Educação do Campo* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

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

Marx, K. (2008). *O Capital*. v. 1, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Marx, K. (1998). *A Ideologia Alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1994). *Escola, trabalho e educação* (pp. 3-19). Boletim da Educação nº 4, São Paulo, SP: Setor de Educação.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). *Caderno de Educação n. 13: Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990 - 2001*. São Paulo, SP: Setor de Educação.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2013). *Plano de Estudos*. Cascavel, PR: Edunioeste.

Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, 34 (1), 27-45. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>

Santos, C. A. (2012). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In Caldart, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp.

631-639). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.

Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Savi, C. L. (2014). *Complexos de Estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

Shulgin, V. (2013). *Rumo ao politecnismo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Curitiba, PR: Editora CRV.

Stédile, J. P., Carvalho, H. M. (2012). Soberania alimentar. In Caldart, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 716-725). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.

Trindade, G., Vendramini, C. R. (2011). A relação trabalho e educação na pedagogia da Alternância. *Revista HISTEDBR Online*, 44(12), 32-46. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639976>

Stédile, J. P. (2012). *Reforma Agrária*. In Caldart, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 659-668). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; São Paulo, SP: Expressão Popular.

Informações do artigo / Article Information

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

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

Contribuições no artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The 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: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.


Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Dulcinéa Campos

 <http://orcid.org/0000-0002-2982-8464>

Dalva Mendes de França

 <http://orcid.org/0000-0003-3760-3377>

Valmere Santana

 <http://orcid.org/0000-0001-7029-994X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Campos, D., França, D. M., & Santana, V. (2019). A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7334. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7334>

ABNT

CAMPOS, D.; FRANÇA, D. M.; SANTANA, V. A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7334, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7334>