

FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E OS SABERES TRADICIONAIS DAS POPULAÇÕES AMAZÔNICAS

EDUCATIONAL ALTERNATING IN
DEGREE IN RURAL EDUCATION
COURSES: DIALOGUE BETWEEN
SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND THE
TRADITIONAL KNOWLEDGE OF
AMAZONIAN POPULATIONS

Ana Cláudia Peixoto de Cristo 1
Oscar Ferreira Barros 2
Salomão Antônio Mufarrej Hage 3

Resumo: O artigo apresenta como temática central a Alternância e tem como objetivo analisar como a formação em Alternância, nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm lidado com a relação entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais das populações amazônicas. Foi realizada revisão bibliográfica sobre a Pedagogia da Alternância e a formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo. O texto reflete sobre a Formação em Alternância e as áreas do conhecimento, nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá/Campus de Mazagão e da Universidade Federal do Pará/Campus do Tocantins, utilizando as vozes de estudantes dos cursos, oriundas de entrevista semi estruturada. Os resultados indicam que a Formação em Alternância pode ampliar a politização da docência no curso e contribui com o rompimento das barreiras epistemológicas das ciências, ao promover o diálogo entre área educacional, ciências agrárias e da natureza.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Amazônia. Saberes Tradicionais. Formação de Professores.

Abstract: The article presents Alternating as its central theme and aims to analyze how forming in Alternating, in Degree in Rural Education Courses has dealt with the relationship between scientific knowledge and traditional knowledge of the Amazon populations. A bibliographical review was carried out on Pedagogy of Alternating and the forming of educators in the Degree in Rural Education Courses. The text reflects on Alternating Forming and the areas of knowledge, in the Degree in Rural Education Courses at the Federal University of Amapá / Campus of Mazagão and at the Federal University of Pará / Campus of Tocantins, using the voices of students of the courses, from semi-structured interviews. The results indicate that Forming in Alternating can increase the politicization of teaching in the Degree in Rural Education Courses, when it contributes to the breaking of the epistemological barriers of sciences, by promoting the dialogue between the educational area, agricultural sciences and from nature.

Keywords: Educational Alternating. Rural Education. Amazonia. Traditional Knowledge. Teacher Forming.

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA) (2017-2021). Professora do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0143666843569643>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0063-1852>. E-mail: acpcristo@yahoo.com.br

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA) (2017-2021). Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará (UFPA/CUNTINS/Cametá). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4385852230831352>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2743-8726>. E-mail: ofbarros@ufpa.br

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Atua na Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723722364556016>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7801-0696>. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo ao adotar a Alternância no seu Projeto Pedagógico, assume o desafio de construir um curso superior de formação de professores para as escolas do campo, por meio de uma Proposta de Formação em Alternância, com a perspectiva de promover a articulação entre universidade e comunidades tradicionais e camponesas, para atuar com o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como referência a docência e os processos educativos que integram as demandas escolares, territoriais, ambientais, agroecológicas e socioculturais das comunidades e dos movimentos sociais dos povos tradicionais e camponeses na Amazônia.

A Formação em Alternância, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, adquire esse contorno conceitual fortemente ligada à luta dos movimentos sociais dos povos tradicionais e camponeses por outro modelo de educação básica do campo e de ensino superior, pela mudança da lógica de formação de professores e da produção do conhecimento. Compreende-se com base em Antunes-Rocha; Hage; Michellotti (2018), no Verbetes Formação em Alternância, que essa categoria conceitual possui matriz ligada ao reconhecimento de diferentes tempos, espaços e saberes educativos para ampliar o território formativo dos sujeitos do campo, das águas e da floresta, oportunizando uma ação coletiva, dialógica, participativa, integrada e interdisciplinar.

O Verbetes aponta ainda que a Formação em Alternância deve articular todos os sujeitos sociais envolvidos e que protagonizam os processos educativos nas escolas e nos demais territórios educativos, estimulando-os a pensar e materializar outras formas de conceber o planejamento e o currículo, ancoradas no diálogo entre os sujeitos e seus saberes, experiências, conhecimentos e culturas. (ANTUNES-ROCHA; *et al*, 2018).

A formação de professoras e professores no Brasil não se encontra distanciada de interesses do contexto sociopolítico com suas prioridades impostas pelo capital internacional, que buscam a propagação dos ideais neoliberais para a manutenção da sua hegemonia (FREITAS, 2007). Todavia, diversos coletivos formados por movimentos e organizações sociais têm engendrado as lutas no campo educacional e na sociedade como um todo, tendo como pauta de suas reivindicações a efetivação de políticas públicas de formação de professores, entendendo os educadores como agente de transformação de sua realidade pessoal e social. Dentre os quais se inclui nesses coletivos o Movimento da Educação do Campo.

Com base nessas reflexões iniciais, pretende-se com este artigo refletir sobre as contribuições da Alternância na formação de educadores das escolas do campo nas múltiplas Amazônias, focando a experiência da Licenciatura em Educação do Campo. Inicia-se com uma discussão sobre as diferentes incidências teóricas que têm levado a Formação em Alternância a se constituir como proposta educativa enraizada na luta dos movimentos sociais, pela garantia dos direitos dos povos tradicionais e camponeses. O texto auxilia compreender como a Formação em Alternância tem atuado na formação de professores e estudantes, fortalecendo os vínculos que possuem com os territórios dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônias.

Para discorrer sobre a temática partiu-se de uma análise bibliográfica de autores que estudam e atuam com a Alternância na formação de professores, buscando explicitar os elementos conceituais e históricos que foram configurando a Alternância como proposta de formação vinculada à luta dos movimentos sociais dos povos tradicionais e camponeses, pela afirmação da Educação do Campo no Brasil e nas Amazônias. Esse referencial teórico estabelece interfaces com as vozes de estudantes e professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo¹, que evidenciam a compreensão desses sujeitos sobre a Formação em Alternância e sobre a Educação do Campo nos territórios rurais das múltiplas Amazônias.

O presente artigo está organizado em duas sessões que discutem sobre: os aspectos históricos da Alternância e sua inserção na luta pela Educação do Campo no Brasil; a Formação

¹ Cursos vinculados à UNIFAP - Campus Universitário de Mazagão e à UFPA - Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Os professores e estudantes foram entrevistados no ano de 2018-2019 e são sujeitos das pesquisas em andamento dos autores do texto, que cursam o Doutorado em Educação (2017-2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/ICED/UFPA.

em Alternância e o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais nas Amazônias. E por fim, as considerações finais que apresentam as implicações da Formação em Alternância em termos pedagógicos e epistemológicos na formação de professores das escolas do campo nos territórios dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônias.

Formação em Alternância e as Licenciaturas em Educação do Campo

A Alternância, entendida como uma relação pedagógica transformadora entre escola-família-comunidade, surgiu na França, nas primeiras décadas do século XX, na Associação Maison Familiale de Lauzon, a qual deu origem a Pedagogia da Alternância, organização pedagógica que associa a vida e o trabalho nos territórios rurais, possibilitando a permanência dos jovens em suas comunidades de origem. Nessa experiência de origem, o trabalho pedagógico era desenvolvido em tempos e espaços formativos que preconizavam pela formação geral, humana e profissional, de maneira a contemplar as disciplinas escolares básicas e as questões relacionadas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação profissional, social, político e econômico dos estudantes (GIMONET, 1999). Nesse contexto, cabe mencionar que “apenas 3 a 4% dos jovens rurais franceses recebiam uma formação profissional dispensada pelos organismos públicos ou privados em decorrência da veiculação cada vez mais intensa da desvalorização do campo” (SILVA, 2003, p.19).

A Pedagogia da Alternância não surgiu “de decisões de poderes públicos, mas a partir de uma série de fatores [...] que principalmente partiram das comunidades camponesas envolvidas e que vislumbravam outros modos de educar, distintos dos modelos educativos das escolas convencionais” (BERNARDET; PEZARICO, 2011, p.119). Entende-se que “o objetivo da Pedagogia da Alternância não foi o de melhorar a escola convencional, mas sim, criar outra escola” (NOSELLA, 2007, p. 81). A proposta da Pedagogia da Alternância não consistia em se adequar ao sistema educacional da França, mas de construir outra pedagogia que buscasse dar conta de atender a realidade de uma população rural deslocada da escola convencional, buscando construir outros princípios, concepção e metodologia que traziam como referência a vida e o trabalho das populações camponesas.

Sobre a expansão da Pedagogia da Alternância, Antunes, Massucatto e Bernrtt (2014) afirmam que a proposta educacional da Pedagogia da Alternância ampliou-se através dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, que atualmente se fazem presentes em 40 países, em cinco continentes: Ásia, Europa e Oceania, África e América, abrangendo, cerca de 150 mil famílias camponesas. Na América Latina ela está presente na Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua e Paraguai. No Brasil, foi implantada em 1969, no Estado do Espírito Santo, a partir das Escolas Famílias Agrícolas - EFA e nas Casas Familiares Rurais - CFR (BEGNAMI, 2003). A Alternância buscava desenvolver práticas formativas adequadas às realidades dos filhos dos agricultores, de maneira que não abandonassem o trabalho na agricultura familiar para estudar (NOSELLA, 2007).

Os CEFFAs vinculavam-se às iniciativas das pastorais da Igreja Católica, tendo como motivação a luta por uma educação que estivesse relacionada às singularidades, saberes e experiências construídas nos territórios rurais. Todavia, não se configurava como uma educação confessional, mas se constituía a partir do associativismo e cooperativismo, congregando diferentes organizações e instituições, que surgiam nesse período. Além dos movimentos e pastorais da própria igreja católica, por meio de ações e ideais que pregavam a teoria da libertação (PEZARICO, 2014).

Há de se ressaltar que, por volta de 1950, o Brasil vivenciava a expansão do capitalismo no campo, através da Revolução Verde, intensificava-se a mecanização da lavoura, explorava-se a dicotomia entre os espaços, sendo que o urbano era considerado moderno em oposição ao rural tido como atrasado (GIRARDI; MASSIERER; SCHWAAB, 2007, p.111). Atuava-se por meio de uma ideologia que imprimia o sentimento de inferioridade aos agricultores, pois para terem reconhecimento social não deveriam apresentar resistências as mudanças e aceitar as tecnologias consideradas modernas. Dessa maneira, as oligarquias foram se fortalecendo via concentração do latifúndio, riqueza e poder. Em contrapartida, os agricultores foram deixando

de afirmar suas próprias culturas e a pobreza se ampliou, assim como a exclusão social.

A proposta da Pedagogia da Alternância na França, neste período, tinha como base a Filosofia Personalista² e na abordagem humanista³ de cunho liberal, influenciando o Brasil, que se sustentava com essas mesmas fontes, com referências filosóficas que não preconizavam questionamentos ao sistema capitalista de produção, nem às contradições de classe, dele oriundas. Assim, não havia a intenção de construir um projeto contra hegemônico de campo e sociedade (BEGNAMI; ANTUNES-ROCHA, 2019), nem tão pouco enfrentar o projeto de “modernidade” e desenvolvimento que estava em curso no Brasil.

Todavia, há que se considerar que a Pedagogia da Alternância trouxe como contribuição para a educação: a realidade concreta dos camponeses; a relação do trabalho com campo; a participação das famílias e das comunidades na gestão das escolas, a participação coletiva por meio das associações, sindicatos e cooperativas. A esse respeito Queiroz (2004) ressalta que o processo formativo contínuo, realizado em múltiplos espaços que a Alternância promove: na interação de educadores, educandos, escola e famílias, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os conhecimentos experienciais e científicos, os saberes pedagógicos e disciplinares. É a partir da relação da educação, com o trabalho e o território que vai se constituindo a práxis educativa, que tem como matéria prima à realidade dos povos tradicionais e camponeses.

Considera-se que o projeto de educação defendido pelos movimentos sociais do campo traz suas próprias referências: “o vínculo intrínseco entre trabalho e educação; a realidade como base de produção do conhecimento; o protagonismo dos sujeitos no processo formativo e sua auto-organização; a perspectiva interdisciplinar do conhecimento, o trabalho coletivo dos educadores, a práxis” (FERREIRA, MOLINA, 2014, p. 148). Assim, a Pedagogia da Alternância adentra ao Movimento de Educação do Campo em nível nacional, como uma perspectiva teórico-metodológica de educação, que passa a ser problematizada, no sentido de se constituir como um instrumento essencial na construção do projeto de Educação do Campo, que se coloca em favor da luta por uma escola do campo e pelo acesso dos trabalhadores e trabalhadoras dos diversos territórios do campo à universidade e ao conhecimento produzido na sociedade.

A Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo não se desvincula das questões da sociedade. Seu viés político passa a questionar e fazer a crítica ao modelo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica, que deslegitima os saberes que são produzidos nas comunidades do campo, trazendo a centralidade para os protagonistas originários da Educação, que resistem e buscam “construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p.29).

Do ponto de vista de Caldart (2011, p. 133) o “encontro entre Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso”, quando impacta com o formato legal e institucional das Licenciaturas existentes no sistema educacional, que diverge da concepção de Educação do Campo. Dito de outra forma, a proposta pedagógica e curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao assumir a Alternância na formação de educadores das escolas do campo, reinventa o processo pedagógico desde a sua origem na universidade, ou pelo menos já se coloca em tensão e conflito diante do modelo eurocêntrico cartesiano de produção do conhecimento e da ciência, imperante nos Cursos de licenciatura, que formam os professores neste país.

Assim, “[...] a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.225), no qual o processo de reprodução de existência material destes sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de vida; trabalho e cultura, sejam a matéria principal dos processos de ensino-aprendizagem; e não sejam sub-

2 Filosofia existencialista/personalista cristã que defende o aperfeiçoamento do indivíduo em primeira instância para depois se dedicar ao outro (MENEZES, 1979. p. 52).

3 A teoria humanista enfatiza as relações interpessoais, na construção da personalidade do indivíduo, no ensino centrado no aluno, em suas perspectivas de composição e coordenação pessoal da realidade, bem como em sua habilidade de operar como ser integrado (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 161).

sumidos a uma visão de educação que se reduza à escolarização, ao pragmatismo, à exclusão e ao individualismo, que acaba por responsabilizar e culpar as pessoas das classes subalternas, entre eles os sujeitos do campo, pelos fracassos e incapacidade de aprender e progredir na vida.

Não se trata de qualquer tipo de educação, nem tão pouco de qualquer tipo de educador. Vislumbra-se outra política de formação de profissionais da educação para as escolas do campo que assuma uma visão afirmativa do campo, que contrarie a ideia de que a vida no campo está em processo de extinção e possa reverter essa visão negativa que se tem do campo, isso pressupõe constituir um corpo de profissionais estável e qualificado, articulados à políticas nas quais centraliza a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos tradicionais e camponeses: ao trabalho, à terra, território, vida, cultura, identidade, memória e educação (ARROYO, 2007).

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, implantados nas Universidades Públicas no Brasil, a partir do Programa de Apoio à Formação Superior da Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, tem habilitado docentes, para atuar na Educação Básica, articulada a esta formação a gestão dos processos formativos escolares e comunitários. A matriz curricular desses cursos tem organizado os componentes curriculares por áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

Para dar conta desta proposta educativa de formação de educadores para as escolas do campo, Molina entende que a organização curricular dessa graduação deva “prever etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo” (MOLINA; HAGE, 2015, p.152). Nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a Alternância “é compreendida tanto como metodologia, quanto como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses” (idem, p. 141). A esse respeito Molina e Sá afirmam que:

[...] o trabalho pedagógico interdisciplinar se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, provocando a realização de um processo permanente de formação dos docentes da universidade que atuam nesse processo [...] a formação por alternância parte do princípio da indissociabilidade do sujeito em formação, da práxis social e do compromisso com a construção de um novo projeto de campo e de sociedade (MOLINA; SÁ, 2010, p.47).

Para Caldart (2011, p. 134), o objeto central da Licenciatura em Educação do Campo é a “Escola de Educação Básica” e a tarefa social do curso é “a preparação de educadores para uma escola que ainda não existe”, isto significa para a autora “que precisa ser conquistada e ampliada” e que deva ser “nova referência de escola para as famílias e comunidades camponesas”. Molina e Hage também assumem esta compreensão da Licenciatura em Educação do Campo e colabora com a compreensão do papel da Alternância nos cursos, apoiando-se na compreensão de que estes cursos devam ter como objeto “a escola da educação básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 152). Portanto, os autores compreendem que a Licenciatura em Educação do Campo deve preparar educadores para “além da docência”, isto é, atuação pedagógica em “gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários”.

Antunes-Rocha, Hage e Michellotti (2018), afirmam:

A formação em Alternância objetiva formar todos os envolvidos nos processos educativos em sujeitos pesquisadores, capazes de inquirir suas realidades, buscando compreender, com o suporte do conhecimento científico em diálogo com os saberes

tradicionais e demais saberes que circulam e são produzidos nos territórios rurais, a essência dos processos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais que ocorrem nos seus territórios. Neste processo, são utilizados muitos instrumentos e metodologias que lhes permitam compreender suas realidades com mais profundidade e construir coletivamente possibilidades e condições de intervenção nessas realidades (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2018, p. 16).

Assume-se o entendimento que a Formação em Alternância não trata a Ciência como única forma de compreender a realidade e de produzir conhecimentos. Trata-se de possibilitar e fomentar práticas pedagógicas que emergem de outras epistemologias, outras pedagogias, que trazem o trabalho, a cultura, os saberes, as ancestralidades, as formas milenares de produção da existência e de convívio com os rios, as florestas, os campos, as savanas, as várzeas, provenientes das lógicas de vida nas múltiplas Amazônia, que vêm ecoando e avançando dos territórios disputando a sua legitimidade “como novas formas de resistência, de formulação de alternativas educacionais e de consideração de saberes subalternos na esfera pública da universidade” (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 185).

Considera-se, desse modo, que a Alternância na formação de educadores das escolas do campo, reinventa o processo pedagógico desde a sua origem, enfrentando o modelo hegemônico de formação de professores predominante nas políticas educacionais e nas universidades, para afirmar uma visão de educação como direito e o campo com um território de sujeitos, de vida, como contrária a concepção da “extinção da vida no campo” e que possa atuar com um corpo de profissionais preparados com estratégias de produção de conhecimento diferenciadas, que buscam valorizar os saberes dos povos tradicionais e camponeses articulando universidades às comunidades.

Isso significa dizer que a Formação em Alternância provoca a construção do conhecimento na escola, na universidade e nos territórios dos povos tradicionais e camponeses, onde a ciência, a existência, a materialidade do trabalho, a cultura, os saberes e ancestralidades articulam-se como formas de alternâncias na produção do conhecimento, para compreender as realidades e se constituir em novas formas de resistência e de formulação de alternativas educacionais. Nessa perspectiva, essa proposta educativa de resistência, se assume na base da construção de um projeto de Formação de Professores em Alternância, que se materializa nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo existentes nas múltiplas Amazônia.

A Formação em Alternância na perspectiva do Diálogo entre Conhecimentos Científicos e Saberes Tradicionais das Populações da Amazônia

A formação de professores em Alternância nos territórios das múltiplas Amazônia não deve prescindir do diálogo entre as aprendizagens advindas da produção material da existência, em que se acumulam os saberes socioculturais/agroecológicos/ancestrais dos povos tradicionais e camponeses, com seus movimentos sociais e suas articulações com os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Portanto, a Alternância significa estar em contato com os outros, produzir conhecimentos em diálogo com matrizes comuns e diferentes da vida e da ciência, buscando a relação de uma com a outra. Dito de outra forma, a Formação em Alternância põe em relação a universidade com os territórios camponeses e seus movimentos sociais, em diferentes tempos e espaços formativos, articulados em um projeto pedagógico.

Para exemplificar melhor essa compreensão, buscamos fundamentação nas reflexões de Freire sobre o “saber de experiência feito”, assumido como epistemologia basilar, que remete à valorização e compreensão da riqueza do saber coletivo oriundo das interações sociais e impregnado do conhecimento gerado pela experiência vivida. O reconhecimento do notório saber da experiência precede e alimenta os conhecimentos tidos como sistemáticos e científicos. Freire assim argumenta: “discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum,

como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois” (FREIRE, 2001, p. 232). Ele menciona ainda na mesma obra que “não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)”.

As reflexões de Freire fortalecem o diálogo de saberes como princípio da formação em Alternância e remete para a necessidade de pensar a educação a partir de uma lógica relacional e de totalidade da realidade, que possa promover o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes das experiências vivenciadas, pois não se constrói ciências humanas sem diálogo com as outras humanidades e com outras áreas de conhecimento, muito menos desvinculado do diálogo com os territórios dos povos tradicionais e camponeses. Assim sendo, compreende-se que:

A educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social, dessa forma, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura definidores do processo educativo são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 32).

Para compreender a força que a Formação em Alternância carrega para estabelecer o diálogo entre conhecimentos científicos e os saberes dos povos tradicionais e camponeses, apoiou-se nas ideias de Marx (1974), especificamente, no que se refere à compreensão da realidade, onde os fatos não podem ser analisados, se não forem investigados em sua totalidade, em suas contradições e movimentos. Segundo esse teórico, os fatos não são coisas concretas dadas imediatamente aos sentidos, pois sua concretude existe apenas dentro da totalidade específica. Entende-se que a Formação em Alternância se embasada nessa perspectiva metodológica de produção do conhecimento, busca contrapor ao método que analisa os fatos sem investigá-los em sua totalidade, em suas contradições e movimentos, método da neutralidade científica, no qual termina por propor leis universais abstratas, como o positivismo aplicado às ciências humanas.

Por isso, a essência do método dialético de produção do conhecimento é a análise social, complexa, dinâmica e contraditória, o que significa dizer que os fatos empíricos devem estar integrados na totalidade ou vão permanecer abstratos, superficiais e teoricamente pouco fundamentados. Neste último caso, obtêm-se com este modelo de produção do conhecimento uma ciência asséptica, com sua suposta neutralidade, o que não ajuda na construção de uma epistemologia crítica nas Universidades, nas quais historicamente tem sido construídas sob a perspectiva de manter o saber hegemônico, sob o poder e apropriação das elites, que criam e fortalecem os muros e fronteiras da ciência e da tecnologia, e com isso estabelecem os lugares daqueles que ficam as margens, negando o acesso a muitas populações excluídas e empobrecidas do campo e da cidade (ARROYO, 2007).

Santos e Menezes (2009) nos ajudam a olhar a Formação em Alternância com base numa epistemologia insurgente dos povos do sul, para enfrentar a epistemologia dominante que se constitui de diferenças: cultural e política, colonialidade e capitalismo, e a partir delas provoca-se um epistemicídio, que consiste no extermínio dos conhecimentos locais e evita o surgimento de epistemologias alternativas, pois a dominação epistemológica que é soberana ciência moderna cartesiana, sufoca outros conhecimentos (populares, cotidianos, locais, tradicionais, dos camponeses ou dos indígenas) que desaparecem, na medida que são considerados irrelevantes. Os autores defendem a concepção da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, representados pela diversidade epistemológica do mundo, de maneira a construir o interconhecimento, que consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios, pois não se compreende um saber sozinho sem se referir aos outros saberes. Dessa maneira, eles propõem uma contra epistemologia, que nega a existência de uma epistemologia universal e se baseia no reconhecimento de uma Ecologia de Saberes (SANTOS; MENEZES, 2009).

Desse modo, a Alternância posiciona-se ao lado da subalternidade e também da resistência popular, assumindo uma ciência engajada e problematizadora, todavia, entende-se que “a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia” (GRAMSCI, 1984, p.70). Por isso, quando a matriz formativa dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo abre caminho na perspectiva de democratizar o saber e ocupar as universidades, provoca fissuras nos modelos institucionais da graduação e passa a requerer das universidades uma outra forma de produzir conhecimentos, outra epistemologia, que promova a ruptura com a estrutura disciplinar dos currículos, na qual os conteúdos de cada disciplina apartam a totalidade das relações sociais, daquilo que consideram conhecimento científico, válido e verdadeiro.

No Movimento de Educação do Campo, a Formação em Alternância “apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 30). Nessa perspectiva, os tempos/espacos/saberes formativos (universidade/comunidade), tornam-se fundamentais para aproximar a Universidade e seus processos de produção de conhecimento às contradições reais de materialização e construção da vida dos povos tradicionais e camponeses nos territórios das múltiplas Amazônia, assumindo como foco de atuação, além da educação básica do campo, outros elementos constitutivos da materialidade dessa proposta pedagógica.

Nessa conjuntura, é fundamental construir outros diálogos, vindo dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônia, diálogos de saberes e aprendizagens que emergem das águas, da floresta, da terra e de territórios e territorialidades construídas em meio às diversidades biológicas, produtivas, e socioculturais, que abrem caminhos de uma formação permanente que são enriquecidas pelas sabedorias e experiências das suas ancestralidades.

Esses diálogos também são marcados por resistências, inconformismos e ousadias que produzem transformações sociais por meio da práxis, conforme sinaliza Freire (2003) a práxis tem coerência entre o que se fala e o que se faz, portanto, pressupõe a ação e reflexão, ambos constituídos pela palavra que é a essência do diálogo, que move as pessoas a transformar o mundo, que na perspectiva ontológica, se fundamenta na libertação da relação entre opressores e oprimidos, elemento que impulsiona as rupturas com os projetos excludentes de sociedade que estão em curso.

Dito isto, considera-se que as “Vozes Epistemológicas”⁴, de professores e estudantes dos cursos, são os modos como a Formação em Alternância dialoga com a realidade dos territórios das múltiplas Amazônia. Essas vozes têm o poder desses sujeitos falar sobre si mesmos, em um contexto que ainda prevalecem visões sobre a Amazônia e não das múltiplas Amazônia. Parte-se do entendimento que essas narrativas são constituídas se entrelaçando às vozes de outros sujeitos. “O mundo concebido assim se modela em visões do mundo materializadas nas vozes” (BAKHTIN, 2010, p. 354), que vão se materializando por meio da linguagem. A linguagem não está separada das atividades sociais humanas, assim como não há enunciado livre, neutro e independente, mas ela é produzida em um dado contexto histórico, portanto, vem marcado por este momento histórico no qual os sujeitos da múltiplas Amazônia passam a expressar suas opiniões em relação às questões de seu tempo e de sua realidade camponesa.

A presença e prática da Alternância, na formação de educadores nas múltiplas Amazônia tem provocado a insurgência de outro olhar para a própria educação destinada aos povos tradicionais e camponeses de seus territórios. A concepção de sociedade, de política pública, de trabalho, de cultura, de território, de educação, de escola, de currículo e de outras questões sociais se faz presente nas formas de interpretação do conceito de Educação do Campo, que eles estão construindo. Dessa maneira, problematizam e trazem à tona sua condição de ser humano, reconhecem e valorizam suas identidades socioculturais e suas relações de pertencimento territorial, onde a educação deve falar deles, dos seus lugares, conforme identificado

4 “Vozes Epistemológicas” são visões de mundo marcadas pelo momento histórico, representadas pela linguagem (BAKHTIN, 2010), que estão carregadas de saberes e práticas sobre a relação que estabelecem com a realidade, produzindo novos conhecimentos. Neste artigo, as “Vozes Epistemológicas” são oriundas das entrevistas feitas durante a pesquisa de campo com professores e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

na fala descrita, a seguir:

O conceito de educação que a gente tem hoje é uma educação que seja voltada para a realidade do campo, uma educação em que se possa falar de nós, do interno para fora, não que não seja importante o conhecimento externo, mas que a gente possa crescer com essa concepção de que o campo é um lugar de vida e que a gente tá ali no campo, não porque a gente não tem espaço para morar na cidade ou porque é excluído da sociedade, está no campo porque nasceu e se criou no campo e que ali é teu lugar de vida, e no campo precisa ter educação de qualidade sim, ter segurança, precisa ter saúde pública (ENTREVISTA I. J.B. – Estudante Polo Baião, 2018).

O Brasil apresenta um quadro extremamente desigual, e muitas populações que vivem no campo não têm acesso a muitos bens essenciais. Nos territórios rurais das múltiplas Amazôniaas a ausência aos bens materiais deixa os povos tradicionais e camponeses mais vulneráveis e mais pobres, forçando-os a enfrentar os efeitos decorrentes da falta de oportunidades e de possibilidades de emprego, de moradia digna, de alimentação adequada, de sistema de saneamento básico, de serviços de saúde e de educação. Essas precariedades existentes nas múltiplas Amazôniaas revelam os contrastes entre a imensa riqueza da floresta, dos rios e da terra e a intensa pobreza das populações que vivem nesses territórios.

Quando se utiliza a expressão “ter segurança”, significa poder viver sem medo e sem temor de resistir contra ação criminosa de madeireiros, latifundiários, fazendeiros, pecuaristas, sojeiros e das grandes corporações que detém o poder econômico nos territórios das múltiplas Amazôniaas e que se acirram com a expansão do Agro/Hidro/Mineral negócios nesses territórios.

Entretanto, a Formação em Alternância não deixa calar as vozes daqueles que ousam fazer ecoar os gritos da resistência contra os silenciamentos marcados pela violência e criminalização, pelas chacinas e despejos judiciais que mancham o solo desta terra, com a morte de trabalhadores e trabalhadoras rurais, das populações tradicionais e de defensores de direitos humanos e da natureza, que têm se agravado pelos conflitos, provocados pelas diversas formas de violência, que explodem no campo, nas águas e na floresta, oriunda das disputas de terra, grilagem, invasões e expulsão dos trabalhadores, agricultores, assentados e acampados, ribeirinhos e pescadores, indígenas e quilombolas dos seus territórios.

Ao relacionar a concepção de campo e educação vinculada à vida, ao território e ao reconhecimento e afirmação de suas identidades socioculturais, a formação em Alternância revela que esses sujeitos se posicionam a respeito da formação humana, engajando os educadores nas escolas do campo, no diálogo com a realidade, no sentido do entendimento crítico sobre a importância de se garantir políticas públicas. Além disso, ao conceberem a educação do campo como um direito, caminham na direção do que Arroyo (2013) chamou de “afirmação das identidades docentes” ou mesmo de “politização da profissão docente”, forjadas nas lutas por trabalho, terra, cultura, soberania alimentar e defesa do território. Nas Amazôniaas a luta também é pelas águas, que produzem e mantêm a vida nas comunidades tradicionais.

As vozes dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazôniaas: caboclos, quilombolas, indígenas, pescadores, coletores, ribeirinhos, extrativistas, assentados, agricultores familiares, colonos, dentre outros, informam como compreendem a Educação do Campo, tendo a oportunidade de ter seus direitos afirmados, e o reconhecimento dos seus valores, de suas culturas, de suas identidades, já que a matriz eurocêntrica de conhecimento não é capaz de compreender e reconhecer os viveres amazônicos dos povos/culturas tradicionais da região (PORTO-GONÇALVES, 2017).

A voz a seguir, expressa a compreensão de educação do campo que está sendo construída com as experiências formativas em Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo:

A minha concepção de educação do campo eu vejo como uma oportunidade para os filhos dos trabalhadores que tiveram seus direitos negados por muito tempo e que não tinham seus valores, a sua cultura, a sua identidade valorizada dentro desse âmbito. Então eu compreendo a educação do campo como um leque de oportunidades para esses sujeitos, na educação do campo a gente consegue ver a realidade e os frutos do nosso trabalho sendo valorizado e desenvolvido dentro dessa perspectiva da educação do campo. Por isso eu vejo como sendo uma forma de incluir aqueles que por muito tempo estavam à margem da sociedade. (ENTREVISTA IV. E. M. Estudante do Polo-Mocajuba, 2018).

Como se pode notar, essa voz anuncia a relação entre Educação do Campo e a valorização da identidade camponesa, oportunizada pela formação em Alternância que provoca no estudante da Licenciatura em Educação do Campo, uma compreensão mais abrangente da garantia de direitos e da importância dele assumir-se como um sujeito de direitos, como enfrentamento da situação de encontrar-se à “margem” da sociedade.

Na voz também é possível identificar a força com que a formação oportunizada pela Alternância no curso afirma sua identidade cultural, dá visibilidade ao fruto do trabalho, daqueles que historicamente foram vistos apenas como provedores de força de trabalho para o capital, e que agora, por conta do entendimento crítico estimulado com a formação do Curso, olha para a sua realidade e começa a compreender a relação da educação, com o trabalho e o território, que vai se constituindo numa práxis educativa, que tem como matéria prima a sua realidade.

Na próxima voz, também se identifica os desdobramentos da formação em Alternância nas condições e oportunidade de acesso ao ensino superior, para as pessoas que vivem em territórios ribeirinhos:

A educação do campo para mim representa, acima de tudo, de fato uma oportunidade para as populações do campo conseguirem adentrar na universidade, acho que o nosso curso tem esse papel fundamental. Sempre que vamos para o tempo comunidade, ouvimos esses relatos, saímos agora do Parurú (Cametá) e lá na comunidade são quatro alunos da mesma família cursando o ensino superior no nosso curso. Lá não tem escola, é no barracão da comunidade, e lá funciona o ensino fundamental, funciona o SOME, tudo no barracão, de manhã e tarde, eles foram alunos do barracão. Quando você vai para a comunidade e percebe a realidade de ver aqueles 4 alunos que estudaram no barracão e hoje estão fazendo o ensino superior, e que daqui a pouco vão se formar e poder atuar nessas escolas, com uma outra compreensão, com outro olhar para a educação, isso não tem preço, isso te motiva de mais, ouvir a mãe dos alunos comentando isso, aí você percebe o quanto teu trabalho é importante, o impacto que tem o nosso curso nas comunidades (ENTREVISTA XI. T.S. Professor do Curso, 2019).

Um fator preponderante nessa voz indica que a Alternância estimula os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo a se aproximarem da realidade e das escolas do campo, na qual os estudantes do curso frequentaram durante a vida escolar na sua comunidade de origem, antes de chegar à universidade. A vivência da Alternância dentro do território camponês, visitando e convivendo com as comunidades e com as escolas, faz com que os docentes do Curso fortaleçam sua relação de pertencimento e identidade com o curso e com a formação de professores do campo, e vai além, com os territórios e territorialidades camponesas, com o currículo e a escola do campo, consolidando os princípios do projeto pedagógico

da Licenciatura em Educação do Campo.

Além disso, a formação em Alternância coloca ao docente a necessidade de estabelecer relação com as comunidades camponesas em vários âmbitos, como no caso: a realidade da Educação Básica do Campo e as condições materiais de vida, de trabalho e as dificuldades de acesso ao ensino superior que os povos camponeses, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas enfrentam em seus territórios. Para ingressar no ensino superior, por exemplo, a trajetória de vida e de escolarização vivida diante de uma realidade de precarização enfrentada pelos sujeitos para ter acesso às escolas das comunidades ribeirinhas, não passam despercebidas com a formação em Alternância.

De fato, entende-se que a própria inserção do docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com as vivências na formação em Alternância oportuniza a politização da docência e o engajamento de professores (as) avança para dentro das dinâmicas territoriais com suas lutas para transformar a realidade de exclusão e precarização da vida e da educação. Arroyo diz que politização da docência também ocorre com a “desnaturalização das próprias ciências e conhecimentos, com a descoberta de seus vínculos com interesses políticos, econômicos, sociais, de classe e até de gênero e raça”. Para ele, é diante “desse redemoinho de tensões onde passamos a ver-nos como docentes” (ARROYO, 2013, p. 87).

Entretanto, também é preciso considerar que a docência na Alternância, enfrenta muitos desafios e limitações, não se pode escamotear isso. Moura (2012) em seus estudos pontua algumas dessas situações presentes nos cursos de educação superior relacionados a professores que ingressaram no curso de Pedagogia do Campo e na Licenciatura em Educação do Campo, que desconheciam a realidade dos povos tradicionais e camponeses, assim como desconheciam a existência do Movimento da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e das políticas e programas voltados pra formação de professoras(es) na Educação do Campo.

Esse é um fator importante que chama para a problematização da formação em Alternância e que está ligado à construção da identidade profissional e da politização docente, uma vez que a aproximação com as lutas pela Educação do Campo deva acontecer por meio da participação dos sujeitos nos movimentos sociais, políticos, acadêmicos e da construção da organicidade com o próprio projeto curricular de formação, que exige “um educador(a) com um perfil diferente, ou seja, engajado(a), militante e sensível às causas dos povos do campo” (ARAÚJO; SILVA. 2011, p. 13).

A formação em Alternância também provoca a politização do conhecimento por dentro das áreas de conhecimento, que organizam o currículo da formação, a Voz a seguir apresenta a aborda essa questão:

O tempo comunidade é uma novidade, porque a gente não vê isso nos outros cursos. (...) Às vezes as pessoas nos perguntam se nós não vamos entrar de férias? Não, nós não vamos entrar de férias, vai acabar o tempo universidade, e agora todo o conhecimento que nós estamos adquirindo e absorvendo na universidade, agora nós vamos para a prática, vamos fazer pesquisa, e esse momento de voltar para comunidade, de fazer a pesquisa lá e questionar algumas situações dentro da comunidade de maneira bem diferente, isso é a diferença no tempo comunidade. As plantas medicinais estão lá, mas eu nunca tinha feito uma pesquisa e olhado minha comunidade, e saber inclusive que tem como fomentar a economia local da comunidade através de plantas medicinais, mas isso só foi possível porque foi uma problemática que eu identifiquei lá na comunidade através das pesquisas, através das entrevistas com os moradores da comunidade. Então o tempo comunidade é a prática de tudo aquilo que nós tivemos na universidade (ENTREVISTA V. J. M. – Estudante Polo Mocajuba, 2018).

Nesse relato, o estudante expressa uma reflexão a partir da pesquisa realizada no seu próprio território, evidencia a importância do tempo comunidade, onde as pesquisas se realizam e oportunizam um “reencontro” com a sua comunidade, estimulado e referenciado com os saberes aprendidos no tempo universidade. A partir da Alternância, profundamente necessária para fortalecer a relação com a comunidade, os estudantes compreendem com mais consistência que existe uma interligação entre os tempos de estudo, no qual os conhecimentos que estão sendo estudados e aprendidos na Universidade devem interagir com as situações de vida prática e cotidiana existentes nas comunidades e nas escolas rurais, de certa forma, “levando” a universidade para a comunidade e ao mesmo tempo, questionando essas situações de vida que existem na comunidade e no mundo, com o levantamento de sugestões, críticas e possibilidades para a transformação das mesmas.

Constata-se que os estudantes redescobrem sua própria comunidade, incentivados pela Alternância, utilizando a pesquisa, eles estabelecem as mediações entre os conhecimentos científicos, os saberes tradicionais, os produtos e a economia local. Uma descoberta de orientação epistemológica que é fomentada com a formação das(os) educadoras(es) do campo por área de conhecimento, provocada pela relação universidade-comunidade que se efetiva por meio da Alternância. Entende-se ser uma descoberta de orientação epistemológica porque desperta a consciência crítica interdisciplinar e forma os estudantes na concretude do seu cotidiano camponês, na sua experiência concreta com o trabalho, com a cultura e com os saberes; e que apura o olhar e forma-os também na Alternância e na pesquisa, ao identificar e problematizar o seu cotidiano com base na relação entre os saberes aprendidos nos distintos territórios: na Universidade e na Comunidade.

Essa descoberta de orientação epistemológica adquirida da prática docente em formação, expressa uma relação entre conhecimentos e saberes que transgride o pensamento moderno disciplinar, de referência cartesiana, uma vez que os estudantes são estimulados a realizar atividades teórico-práticas que inter-relacionam componentes curriculares de distintas disciplinas, assim como inter-relaciona universidade e comunidade, gerando uma práxis educativa carregada de “inter-conhecimentos”, e fundamentalmente “interdisciplinar”, que extrapola as fronteiras das disciplinas e, ao considerá-las, não subjuga-se aos cânones do currículo disciplinar eurocêntrico, mas vai ao encontro da afirmação das culturas e das identidades do seu território, ligada aos saberes ancestrais da medicina popular, das fases da lua, dos períodos de plantio, entre outros conhecimentos.

Nessa descoberta é possível identificar a relação de saberes territoriais com os saberes científicos, oportunizados pela Alternância na formação de professoras(es), também presente na Voz do estudante a seguir, onde expressa sua concepção de educação e ciências da natureza, estabelecendo relação com o território e a escola do campo:

Outro dia uma pessoa falava que vai derrubar todas as árvores da beira do rio, que é para ficar bonito e que é para ampliar o terreno para dar o açaí. Eu disse assim, olha, economicamente isso pode ser viável, agora ecologicamente isso vai ser uma perda, porque a vegetação na beira do rio é o que vai proteger o terreno contra a erosão do solo, se tirar as árvores dali, vai se perder a contenção do solo, vai cair, e a erosão do solo vai contribuir para o assoreamento do rio, e o rio vai começar a secar, você vai matar a diversidade de animais que existem, tanto da vegetação que você vai derrubar, você vai perder a vegetação e vai perder os micro-organismos que estão naquela vegetação também, se a gente olhar uma folha vai perceber que tem muita coisa ali, que a gente não vê, mas que existe e que é importante para a natureza. Aí o aluno já vai começar a compreender essas coisas se a gente for fazer essa relação na sala de aula (ENTREVISTA XV. M.J. Estudante Polo Cametá)

Na voz do estudante, está presente a luta do trabalhador camponês e ecoa a linha agroecológica⁵ de agricultura familiar (ALTIERI, 2004), que defende os sistemas agroflorestais de produção locais, associados ao cuidado de manutenção do rio, da plantação do açaí e da relação com a escola, fortalecendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e escolares e os saberes locais dos povos tradicionais e camponeses, apresentando possibilidades de defesa do seu território agroflorestal ribeirinho, no contraponto ao assoreamento e a erosão geoespacial das beiras dos rios.

Nessa voz, especificamente, identificamos ainda a relação entre os conhecimentos das ciências da natureza com os das ciências agrárias⁶, se unindo para referenciar o enfrentamento de uma questão-problema que envolve o solo, a vegetação, o rio, a produção de alimentos e a educação escolar da comunidade, que termina por envolver também as contribuições das ciências humanas, com a formação de professoras(es) e a atuação política docente na escola e na comunidade, para proteger a natureza, o trabalho e a educação escolar, em outras palavras, para proteger a vida no seu território.

Todas essas situações levam a refletir sobre os inúmeros desafios que a formação em Alternância de professoras(es) das escolas do campo, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo enfrentam diante da afirmação de uma proposta teórico-curricular que se propõe fortalecer o diálogo entre as áreas de conhecimento, o território, o trabalho, a agricultura familiar, a escola, o rio, a agroecologia e os movimentos sociais... Provocando o que Miguel Arroyo chama de "intranquilidade nos quintais dos conhecimentos" (ARROYO, 2013, p.83), que fazem das ciências, dos currículos e dos conteúdos da docência exigir seus espaços e construir novos territórios da formação, incluindo este que se apresenta com a Formação em Alternância.

Considerações Finais

A Formação em Alternância, na Licenciatura em Educação do Campo, tem se apresentada como uma proposta pedagógica de resistência e subversão na formação de professoras(es), a favor da afirmação do território camponês amazônico, da construção de outra referência de produção do conhecimento na universidade e de intervenção nas escolas públicas de educação básica do campo nas múltiplas Amazônia e no Brasil. Ela tem provocado o surgimento e a afirmação de outra configuração da profissão docente, alinhada com o território, a escola, os movimentos sociais, produzindo novos conhecimentos, buscando o diálogo entre os saberes científicos e escolares e os saberes dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônia.

O artigo procurou realizar uma análise da formação em Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para identificar se a mesma tem promovido o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, apresentando alguns elementos para a problematização coletiva:

A Formação em Alternância provoca a afirmação do Território dos povos tradicionais e camponeses das múltiplas Amazônia. A relação com as formas de trabalho, as culturas, os saberes, as ancestralidades, as formas milenares de vivência aprendidas na relação com os rios, as florestas, campos, as várzeas, etc., são territórios de pertencimento dos sujeitos que lá vivem e que, na relação com a Licenciatura em Educação do Campo, por meio da Formação em Alternância, afirmam a diversidade de lógicas e modos de se relacionar e transformar os territórios da vida nas múltiplas Amazônia.

A Formação em Alternância, advinda da inserção do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades, tem provocado o enfrentamento ao modelo institucional burocrático das Licenciaturas; questionando as incidências do sistema capitalista nos modos de produção do conhecimento nas universidades, para entender como esses conhecimentos

5 Segundo Altieri (2004) o trabalho agroecológico na agricultura familiar ajuda a entender que a agroecologia, tem a força para incentivar a aprendizagem dos agricultores em outras práticas de transformação da natureza e do espaço sociocultural.

6 Neste caso as áreas de conhecimento presentes na organização do currículo da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP/Campus de Mazagão e da UFPA/Campus do Tocantins, são Ciências Agrárias e Ciências da Natureza.

refletem nas desigualdades e contradições socioeconômicas, culturais e educacionais. A proposta educativa de Formação em Alternância de professores do campo, por sua vez, se situa na disputa por construir um projeto contra hegemônico de campo e sociedade, para enfrentar o pensamento único, a ciência moderna cientificista e o modelo capitalista de desenvolvimento da sociedade brasileira.

A Formação em Alternância ajuda a compreender que a profissão docente em uma escola do campo, precisa estar associada a uma Política de Formação de Profissionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Isso significa reverter a visão negativa contra a docência nas escolas públicas das comunidades rurais-ribeirinhas e reconhecer/valorizar a carreira e a profissão docente no campo, como profissão intrínseca aos direitos dos povos do campo à terra, território, vida, cultura, identidade, memória, educação, etc.

A Formação em Alternância pode referenciar a construção de uma proposta de educação básica do campo que envolva a criação de projetos agroecológicos e de organização de empreendimentos de produção solidários nas próprias comunidades, pois são nessas vivências comunitárias de produção da agricultura familiar, que se apresentam arranjos tecnológicos, produtivos, socioeducacionais e culturais, oriundos de acúmulos ancestrais das populações do campo, das águas e da floresta, necessitando ser pautada na agenda da formação de professores para as escolas do campo.

Portanto, com base nessa configuração que está se construindo, a Formação em Alternância precisa encontrar novos meios para ampliar a formação docente vinculada a outros mecanismos de produção do conhecimento e a politização da docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo, isto é, romper as barreiras epistemológicas das ciências que ainda podem estar separando as áreas de conhecimento na formação de professores, do território de luta dos movimentos sociais dos povos e comunidades tradicionais. Isso significa que a Formação em Alternância precisa transgredir e subverter as fronteiras epistemológicas da ciência moderna, para que se estabeleça o diálogo entre a área educacional e a das ciências agrárias e da natureza, assim como com as demais áreas de conhecimento, quando se busca afirmar a formação humana em todas as suas dimensões, política, filosófica, artística, intelectual, científica, etc. (PPC, 2017).

De modo mais abrangente, a formação em Alternância fortalece o Movimento de Educação do Campo como matriz educativa de base dialógica e emancipatória, que promove a inter-relação entre os territórios das múltiplas Amazônias, as universidades, a educação básica do campo e os movimentos sociais dos povos e comunidades tradicionais e camponeses, para incidir na construção e desenvolvimento de uma proposta curricular referenciada pelas experiências e atividades que os agricultores, pescadores, extrativistas, indígenas, quilombolas, professoras e professores do campo e os movimentos sociais realizam nos seus próprios territórios de atuação.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5ª ed. UFRGS Editora, 2004.

ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N. M.; BERNRTT, M. L. B. **A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANTUNES-ROCHA, I. A; HAGE, S. A. M. MICHELLOTTI, F. Verbete **Formação em Alternância**. Em mimeo. Belém: 2018. Disponível em: www.educampoparaense.org.br. Acesso em: 28 mar. 2020.

ARAÚJO, I. X. de; SILVA, S. B. da. **Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) de campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 mar. 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias.** Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/391>. Acesso em: 20 de mar de 2020.

BEGNAMI, J. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Gestão democrática na Educação do Campo:** a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis/Brasil, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336000918_Gestao_democratica_na_Educacao_do_Campo_a_organicidade_como_posibilidade_de_protagonismo_dos_estudantes. Acesso: 20 jan. 2020.

BERNADETT, M.L.; PEZARICO, G. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. In. **Revista de Ciências Humanas.** Westphalen v. 12 n. 19 p. 117 -136 Dez. 2011 Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/346>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CALDART, R. S. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 31 out. 2019.

CALDART, R. S. et al. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R.S. **Licenciatura em Educação do Campo e o Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área?** In. CALDART, R. et al. (Orgs.). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

COREIA, D. M. N; BATISTA, M. S.X. **Alternância no ensino superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo.** In: ANTUNES-ROCHA, M.I. et al. (Orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ENTREVISTA I. **Entrevista concedida por J.B. (02. 2018).** Estudante do Pólo de Baião. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA. Entrevistador: Oscar Ferreira Barros, 2018. Arquivo mp3 (35 min.).

ENTREVISTA IV. **Entrevista concedida por E.M. (07. 2018).** Estudante do Pólo de Mocajuba. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA. Entrevistador: Oscar Ferreira Barros, 2018. Arquivo mp3 (33 min.).

ENTREVISTA V. **Entrevista concedida por J.M. (07. 2018).** Estudante do Pólo de Mocajuba. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA. Entrevistador: Oscar Ferreira Barros, 2018. Arquivo mp3 (37 min.).

ENTREVISTA IX. **Entrevista concedida por T.S.** (11. 2019). Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA. Entrevistador: Oscar Ferreira Barros, 2019. Arquivo mp3 (46 min.).

ENTREVISTA XV. **Entrevista concedida por M.J.** (01. 2019). Estudante do Pólo de Cametá. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA. Entrevistador: Oscar Ferreira Barros, 2019. Arquivo mp3 (52 min.).

FERREIRA, M. J. L. MOLINA, M. C. **Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire.** In: MOLINA, M. C. (Org.) **Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

GIMONET, J-C. **“Método pedagógico ou novo sistema educativo?”** A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, J-N; PILON, J-M. *Alternance, Developpement Personnel et Local.* p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave. Paris: L’Harmattan, 1998.

GIRARDI, I. M. T.; MASSIERER, C.; SCHWAAB, R.T. **Estratégias discursivas para persuadir o agricultor ao produtivismo.** Estudos em Jornalismo e Mídia. Vol. IV No 1 - 1o semestre de 2007. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso em: 20 Fev. 2020.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da educação.** 5ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

LIMA, L. D.; BARBOSA, Z. C. L. PEIXOTO, S.P.L. **Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação.** In: *Revista Cadernos de Graduação. Ciências Humanas e Sociais | Alagoas | v. 4 | n.3 | p. 161-17 | Maio 2018.* Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em 20 de Mar de 2020.

MARX, K. **O Método na Economia Política.** Lisboa: Venda Nova – Amadora, 1974.

MENEZES, D. **Premissas do culturalismo dialético.** Rio de Janeiro: Cátedra, 1979.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA E O PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014 Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em 02 de Mar de 2020.

MOLINA, M.C. HAGE, S. A. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível no site: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acessado no dia 28/03/2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.M. **Formação de educadores: reflexões desafios e perspectivas na partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** In: In: SOARES, Leôncio (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo*

Horizonte: Autêntica, 2010;

MOURA, A.A.V. **A formação de professores no curso de Pedagogia do campo**: o caso da Unimontes. In: Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 35°; 2012, Recife, PE. Anais-ANPEd, 21-24 de Outubro, 2012. p. 1-17.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

PEZARICO, G. **A casa, a terra e o mar**: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância. Tese de Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/839>. Acesso em 20 de mar. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

PPC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação do Campo. UFPA. Cametá, 2017. Digital.

SANTOS, B.S. MENEZES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado. Disponível em: www.sol.unb.br. Acesso em 15 de Jan. 2020.

SILVA, M. F. **Pensar o trabalho é pensar a vida**: As dimensões da formação na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Marabá - PA. Belém: Dissertação de Mestrado em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável. UFPA, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4479>. Acesso em 10 de Fev. 2020.

Recebido em 30 de março de 2020.
Aceito em 28 de maio de 2020.