

Experiências de vida e formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: pistas e indícios nos Cadernos da Realidade

Life experiences and training of undergraduate students in Rural Education: clues and evidence in Cadernos da Realidade

Miriã Lúcia Luiz¹

Universidade Federal do Espírito Santo
mirialuiz@gmail.com

Janinha Gerke²

Universidade Federal do Espírito Santo
professorajaninhaufes@gmail.com

Alessandro da Silva Guimarães³

Universidade Federal do Espírito Santo
alessandro2210@gmail.com

Resumo: O artigo analisa registros do Caderno da Realidade de estudantes finalistas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) em busca de pistas e indícios das experiências de vida e formação por eles expressas. Fundamenta-se no conceito de experiência (Erfahrung) em Walter Benjamin (2016) e também na noção de autoconhecimento e auto-formação (JOSSO, 2004). Ao rastrear vestígios (GINZBURG, 2002, 2007) dos percursos de vida e de formação dos sujeitos evidenciados em suas falas/escritas, oportunizados pela Pedagogia da Alternância, o estudo aponta essas experiências como um terreno fértil para pensar as possibilidades formativas que inter-relacionam diferentes vivências em espaços que passam a ser vividos-pensados-sentidos como espaços formativos em interlocução.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Avenida Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo. Avenida Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Avenida Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil.

Palavras-chave: Caderno da Realidade; Experiência; Licenciatura em Educação do Campo.

Palavras-chave: Caderno da Realidade; Experiência; Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract: The paper analyzes records from the Caderno da Realidade of final year students of the Degree in Rural Education course (LEDOC) in search of clues and evidence of the life and training experiences expressed by them. It is based on the concept of experience (Erfahrung), from Walter Benjamin (2016), and also on the notion of self-knowledge and self-training (JOSSO, 2004). When tracing clues (GINZBURG, 2002, 2007) of the life and training paths of the subjects evidenced in their speeches/writings, made possible by the Pedagogy of Alternation, the study defines these experiences as a fertile ground to think about the training possibilities that interrelate different experiences in spaces that come to be lived-thought-sensed as formative spaces in interlocution.

Keywords: Caderno da Realidade; Experience; Degree in Rural Education.

Introdução

É histórica a defesa pela interiorização do Ensino Superior no Brasil, ou seja, as lutas pela oferta de cursos destinados à formação de professores específica para a realidade do campo, com currículos e material de formação que incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador do campo. Arroyo, em 2007, reiterou essa questão propondo contornos necessários às políticas de formação destinadas ao contexto campesino. Dentre eles, destaca a afirmação de uma visão positiva do campo, que contemple suas singularidades, por meio de projetos sintonizados com a sua dinâmica social. É inquestionável, portanto, que as Licenciaturas em Educação do Campo inserem-se no âmbito destas políticas. É no contexto de um destes cursos, especificamente, ofertado na Universidade Federal do Espírito Santo, que as experiências aqui focalizadas se realizaram.

Para as reflexões relativas às experiências de vida e formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o Caderno da Realidade teve centralidade, pois nele buscamos pistas e indícios dessas vivências ao longo do curso. Nesse movimento investigativo, ao narrarem suas experiências, os educandos do curso produziram interrogações históricas, sociais e existenciais, por meio das quais relacionaram formação a processos de autoconhecimento, em um exercício de alteridade, favorecido pela escuta do outro. Isso porque, para Benjamin: “Quem escuta uma história está na companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1987, p. 213).

Os itinerários de formação dos estudantes, registrados em seus cadernos, são pensados na perspectiva do aprendente, privilegiando suas experiências de autoconhecimento no sentido de autoformação (JOSSO,

2004) e suas compreensões relativas ao currículo, aos saberes e às práticas vivenciadas no curso. Desse modo, a escrita deste texto, que toma as narrativas de estudantes – expressas nos Cadernos da Realidade – como fontes, nos mobiliza a pensar seus processos formativos em sua dimensão histórica. Para tanto, lemos e interrogamos suas narrativas, entendendo que aquilo “[...] que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (GINZBURG, 2002, p. 42).

Especificamente, o corpus documental compôs de registros de quatro estudantes situados em diferentes regiões (1 estudante de Domingos Martins, 1 de Castelo, 1 de Minas Gerais e 1 da Grande Vitória – no caso, interior de Cariacica). A disciplina no âmbito do qual as experiências foram narradas – Imigrações no Espírito Santo – buscou potencializar reflexões que situassem os estudantes como sujeitos da experiência (BENJAMIN, 1987, 2016), cujos processos formativos são, simultaneamente, vividos, significados e refletidos.

Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e o Caderno da Realidade

A Educação do Campo enquanto movimento nacional organizado surge no final da década de 1990, a partir da Primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, por organizações e movimentos sociais. Porém, suas raízes enquanto práxis estão na educação popular que emerge na década de 1960, sob forte influência do movimento eclesial de base, pautado pela teologia da libertação que organizou agricultores, trabalhadores rurais, posseiros e meeiros rumo à luta pela terra, trabalho e educação. Na esteira dessa história, cumpre ainda registrar a criação das Escolas Família Agrícola nesse mesmo período, com a Pedagogia da Alternância como proposição formativa contra-hegemônica ao modelo convencional de educação no meio rural e, sobretudo, como precípua possibilidade formativa de jovens que vincula trabalho, educação e pertencimento à terra.

Desta forma, a Educação do Campo, constituída como movimento organizado por diferentes sujeitos camponeses e como práxis educativa, ancora-se na diversidade de experiências formais e não formais de enfrentamento ao modelo econômico, social e educacional, que segrega e alija populações, negando a pluralidade e as necessidades singulares relacionadas aos modos de vida e produção da existência no território camponês (GERKE DE JESUS, 2011, 2018).

Outrossim, a Educação do Campo, nasce ainda como denúncia das precárias condições de trabalho e formação nas escolas rurais, marcadas por práticas adaptacionistas aos propósitos econômicos capitalistas.

Na contramão de suas denúncias, a Educação do Campo caracteriza-se como marcha propositiva, produzindo anúncios por meio das experiências constituídas nos coletivos camponeses que militam outras racionalidades formativas, pautadas pelo viés político e emancipatório e, sobretudo, marcadas pela luta por direitos no âmbito das políticas públicas.

A Educação do Campo é, portanto, movimento reivindicatório pelo direito à educação atravessada pelo político, que vincula a escola e/ou universidade a um papel fundamental no processo de transformação social

(MOLINA e SÁ, 2012). Portanto, Educação do Campo é movimento organizado e práxis formativa para um outro projeto de campo, para uma outra sociedade.

Em meio a esse contexto, as conquistas empreendidas na trajetória de 20 anos do movimento organizado da Educação do Campo constituem marco imprescindível na animação da caminhada. Reconhecer suas vitórias e também seus desafios, embora estejamos imersos num cenário de retrocessos, é fulcral na reconfiguração da própria agenda de luta. Nesse cenário, situa-se a Licenciatura em Educação do Campo como garantia da formação de docentes ao encontro das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais e da dinâmica protagonizada por seus sujeitos no cotidiano de suas vidas e trabalho.

Atualmente, existem 44 universidades federais que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo; no Espírito Santo, o curso é trabalhado nos campi de Goiabeiras e São Mateus, com habilitações por área do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Ciências da Natureza para atuação nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e processos de gestão.

A Universidade Federal do Espírito Santo, atendendo ao edital de seleção nº 12/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC teve em 2014 a oferta de sua primeira turma, com processo seletivo distinto buscou alcançar os sujeitos das diferentes realidades do campo capixaba, sendo seu objetivo principal:

Formar educadores e educadoras para atuação profissional docente multidisciplinar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito dos anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação Básica, com sólida produção teórico-prática e com condições de promover uma educação como processo emancipatório e permanente, produzindo ações pedagógicas que colaborem para a garantia do direito à educação como propulsora do desenvolvimento integral dos sujeitos camponeses. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 10)

Como perspectiva teórico-metodológica, a Licenciatura em Educação do Campo empreende sua formação pautada pela Pedagogia da Alternância, inaugurando no âmbito do ensino superior brasileiro outra possibilidade organizativa dos espaços e tempos da produção do conhecimento.

A Pedagogia da Alternância, como profusamente conhecida, surge na França em 1935 e no Brasil em 1969, completando no ano de 2019 uma trajetória de 50 anos em terras brasileiras. Emerge como uma resposta às provocações de agricultores, lideranças religiosas e sindicais à possibilidade de conciliar estudo e trabalho, aliados ainda ao pertencimento à terra e às origens culturais.

A Pedagogia da Alternância é trabalhada em diferentes experiências, como Escolas Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). Na última década essas diferentes instituições se organizaram nacionalmente por meio do movimento Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), totalizando cerca de 437 Centros localizados em 22 estados federativos (BRASIL, 2020). A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância se organiza em duas associações – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB e Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR – que congrega as Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais.

Com as Licenciaturas em Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância passa a ser a possibilidade organizativa da formação dos docentes do campo em nível superior, especialmente por reunir em seus princípios aproximações com os pressupostos do movimento nacional da educação do campo, constituindo-se na materialização pedagógica desses. Como princípios, destacam-se:

I - aprendizagem que interligue os saberes populares, tradicionais, científicos e tecnológicos, garantindo a integração entre educadores/as, estudantes, famílias e organizações sociais e comunitárias de sua área de abrangência territorial; II - Articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo o trabalho como princípio educativo; III - Formação Humana, integral e cidadã dos/as educandos/as, considerando o contexto sócio-cultural-educacional e territorial que os sujeitos vivem; IV - Gestão administrativa e pedagógica compartilhada entre os/as educandos/as, as famílias dos/as educandos/as e as organizações sociais da sua área de abrangência territorial e/ou os entes federados, comunidades indígenas, comunidades do campo e do cerrado, comunidades quilombolas e comunidades e povos tradicionais; V - Alternância de tempos, espaços e saberes entre a escola, a família, a comunidade e a vida social no território, exercitando com teoria e prática o aprendizado. (BRASIL, 2020, p. 33)

Portanto, a Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras, ao empreender seus processos formativos por meio da Pedagogia da Alternância, o faz pautada nos princípios desta, imersos no viés político e emancipatório, com reconhecimento dos territórios formativos dos espaços e tempos da universidade e comunidade, sem sobreposição, mas em cooperação, como também pela adoção das mediações pedagógicas da Alternância que contribuem na invenção/reinvenção da própria universidade no que se refere aos seus modo de produzir conhecimento. Dentre as mediações, destaca-se neste estudo o Caderno da Realidade.

O Caderno da Realidade, originalmente denominado *La monographie de village*, e na sequência o *cahier d' exploitation familiale*, cumpria a função de acolher os registros das pesquisas produzidas pelos jovens acerca de suas comunidades e propriedades rurais. O ensino agrícola nas *Maisons Familiales* francesas apoiava-se nas observações acumuladas durante o período da alternância no meio familiar produtivo, e “ao final da década de 40, o Caderno da Propriedade já era considerado o instrumento central da pedagogia da alternância”. (ROCHA, 2003, p. 91)

Por conseguinte, em terras brasileiras, o Caderno da Propriedade passa a ser adotado nas Escolas Famílias Agrícolas a partir do trabalho dos professores-monitores italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni, na década de 80. Contudo, por influência das leituras freirianas e por constante reflexão acerca dos

contextos estudantis, a compreensão de Caderno da Propriedade causava estranhamento numa realidade em que cerca de 30% dos jovens não possuíam propriedade rural. Eram estudantes advindos de famílias meeiras, trabalhadores assalariados do campo e diaristas. Criou-se então o Caderno da Realidade, pois “[...] a realidade é muito mais ampla do que a propriedade de um estudante” (ZAMBERLAN, 2019).

Destarte, o Caderno da Realidade foi ao longo de todos esses anos constituindo-se numa significativa mediação pedagógica da Alternância, acolhendo os planos de estudos, observações e histórias dos processos formativos individual e coletivo da trajetória dos estudantes.⁴ Na Licenciatura em Educação do Campo, o Caderno da Realidade é mediação imprescindível na relação tempo universidade e tempo comunidade e na integração dos saberes disciplinares, constituindo-se como locus das memórias e narrativas, fonte de registro, reflexão e produção de conhecimento. É trabalhado com todas as turmas, oportunizando por meio dos registros dos estudantes, o encontro com a diversidade de realidades que compõem o coletivo da licenciatura. O Caderno da Realidade é uma construção processual que integra os saberes das comunidades campesinas e os saberes das áreas do conhecimento, provocando um pensar sistêmico.

É, portanto, no contexto do trabalho com os Cadernos da Realidade que se depreendem as discussões aqui em curso.

Experiência (Erfahrung) e Narrativa em Walter Benjamin: pistas para pensar os processos formativos dos estudantes

Conceituar experiência é um grande desafio, tendo em vista sua amplitude e complexidade, em especial quando nos referimos à educação e aos processos formativos dela originados. Para esta empreitada, optamos pelo diálogo com o pensador alemão Walter Benjamin que, no início do século XX, se destaca pela originalidade da abordagem com a qual analisou o nascimento da sociedade moderna e os profundos impactos da mesma na vida cotidiana das pessoas. Um pequeno, mas decisivo texto para compreendermos o conceito de experiência em Benjamin está no texto “Experiência e pobreza”, publicado inicialmente em 1933. Este texto nos presenteia com uma pequena fábula que conta a história de um homem que, já em seu leito de morte, reúne os filhos para lhes contar um segredo que trazia consigo, um tesouro escondido em suas terras. Após a revelação, seus filhos, em árduo trabalho, cavaram a terra incessantemente sem, com isso, encontrarem o tão sonhado tesouro.

⁴ O termo mediação pedagógica, utilizado para designar o Caderno da Realidade surge em substituição ao termo instrumento pedagógico. A Pedagogia da Alternância utiliza historicamente mediações na efetivação de sua práxis nos espaços e tempos da escola/universidade e meio sócio profissional/comunidade, dentre elas destacamos o Plano de Estudos, as Visitas e Viagens de Estudos, Serões, Projeto Profissional do Jovem, Estágios, Folha de Observação e, o Caderno da Realidade. A substituição do termo instrumento por mediação busca superar uma perspectiva vinculada ao tecnicismo. A ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como práxis teórico-metodológica das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos (GERKE DE JESUS, 2011, p. 80).

Entretanto, ao se aproximar o outono, tiveram uma grande surpresa: de tanto cavoucar a terra, a vinha que estava ali plantada frutificou mais do que nunca, revelando aos filhos daquele homem que o verdadeiro tesouro descrito nas palavras do pai era o próprio trabalho, que conduzia a riqueza e a fartura. Temos, assim, nessa bela passagem, um exemplo de como a noção de experiência (entendida enquanto *Erfahrung*) assume, em Walter Benjamin, um espaço de diálogo e troca de experiências, desvelando o poder que as palavras e as narrativas têm para ensinar diferentes gerações e amalgamar as pessoas. Nesta direção, explicitando as diferenças entre a experiência compreendida na perspectiva coletiva e aquela ligada à experiência individual (*Erlebnis*), Konder (1999, p. 83) assim nos anuncia as relações que Benjamin estabeleceu entre narrativa e experiência:

Erfahrung e *Erlebnis*. ‘*Erfahrung*’ é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, é *efahren*); O sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. ‘*Erlebnis*’ é a vivência do indivíduo privado, isolado; e a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos [...].

Destacamos ainda que Benjamin faz uma crítica ao modo como a sociedade moderna provocava uma espécie de erosão nas relações humanas e na própria relação estabelecida com o tempo. Numa sociedade cada vez mais individualista e transitória, composta de relações efêmeras e laços sociais frágeis, Benjamin nos convoca a pensar a força das palavras enquanto espaço de ligação com os outros. As narrativas ganham, com isso, uma importância singular, tendo em vista a função social que cumprem no sentido de unir e aproximar gerações, inter-relacionando diferentes histórias e sujeitos. A respeito da centralidade das narrativas, retomamos as palavras de Walter Benjamin, em seu ensaio “Experiência e Pobreza”:

Sabia-se bem o que era a experiência: as pessoas mais velhas sempre a passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade dos anos, em provérbios; ou de forma prolixa, com loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Por acaso, os que hoje estão em seu leito de morte dizem palavras tão duradouras que possam ser transmitidas de geração em geração, como um anel? Quem ainda tentará lidar com a juventude invocando sua experiência. A quem ajuda, hoje em dia, um provérbio? (BENJAMIN, 1987, p. 114)

Notadamente, vivendo os impactos da modernidade em sua época, Benjamin busca reunir fragmentos e “[...] com os cacos da história, Benjamin construiu uma obra múltipla, optando por uma escrita não didática, polifônica e não linear; fragmentária e inconclusa, como foi a sua história” (PIRES, 2014, p. 815). Ao lançar um novo olhar sobre a história, questionando concepções já canonizadas, Benjamin, entre outros aspectos, desconstrói a historiografia tradicional, valoriza a cultura popular e leva a um profundo questionamento

da barbárie provocada, dentre outros aspectos, pela crença ingênua no progresso e pela cultura de silenciamento e do individualismo na modernidade.

A partir dessa perspectiva provocadora em Benjamin sobre sua compreensão da história, assumimos essa noção de experiência para refletir os processos formativos de um grupo de discentes⁵ do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em meio à velocidade das transformações no mundo capitalista contemporâneo, fragmentando e desconectando a informação, o que resulta, inclusive, em processos formativos notadamente aligeirados, acreditamos que o tempo do conhecimento caminha com o tempo da experiência em seu sentido mais amplo. E disso certamente extraímos um dos grandes desafios na formação de professores-educadores hoje: pensar a experiência, entendida como vivência e aprendizado coletivo, enquanto processo formativo.

Experiências de autoconhecimento na perspectiva de autoformação: compreensões de si, das culturas, do campo e das transformações impulsionadas pelo curso

Ao longo do curso percebi que todos os momentos coletivos e as discussões que foram realizadas contribuíram para minha prática e autoconhecimento. Visto que, aprendi a rever meus conceitos e compreendi a importância da aprendizagem dos meus alunos, assim passei a enxergar os mesmos de maneira diferente. (ATON⁶, 2019, p. 2)

Optamos por iniciar essa seção do artigo com a epígrafe, extraída do caderno de um dos estudantes, por entendermos ser apropriada, já que falar das próprias experiências formadoras é contar a si mesmo a própria história, ressaltando suas qualidades pessoais e socioculturais. Para Josso, constitui-se, ainda,

[...] um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e dela extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48, grifo da autora)

Nessa direção, portanto, interrogamos os Cadernos da Realidade dos estudantes a respeito de suas experiências de vida, suas histórias pessoais e autoformativas. As vivências no campo, experiências

⁵ Identificamos os estudantes com nomes de deuses gregos e africanos, visando garantir a preservação de suas identidades e, ao mesmo, tempo, caracterizá-los com base nos seus modos de pensar e registrar sua formação.

⁶ Nome inspirado no deus egípcio ligado à criação (WILKINSON, 2018).

singulares ensejadas nos espaços/tempos da vida rural se presentificaram nas narrativas, como registrado por Ísis⁷:

Residir no Campo, fazendo parte de uma comunidade e participando de seus processos educativos requer de nós compreensão do movimento que estamos inseridos, das culturas construídas e repassadas de geração em geração. Nos leva também a ver o mundo com olhos sensíveis, à medida que acompanhamos o crescimento de uma fruta no pé, para em sua estação saboreá-la. (Ísis, 2019)

Além de elementos da vida cotidiana, consideravelmente importantes para a constituição das identidades dos sujeitos do campo – como o conhecimento dos tempos sazonais, da plantação à colheita –, suas narrativas dão pistas da importância das culturas produzidas e compartilhadas pelas gerações familiares. Isso nos lembra uma passagem de *Cultura e Enraizamento*, quando Ecléa Bosi (1987, p. 16) evoca palavras escritas por Simone Weil, durante a última guerra:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conversa vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

Isso nos leva, inevitavelmente, a pensar a respeito da importância dos processos de produção e perpetuação das práticas culturais do campo para o fortalecimento das identidades dos sujeitos e, como consequência, para a valorização e difusão dos saberes e fazeres que garantam essas pluralidades de práticas. Assim, continuando com Ecléa Bosi (1987, p. 41), entendemos que “[...] as chaves do futuro e de utopia estão escondidas, quem sabe, na memória das lutas, nas histórias dos simples, nas lembranças dos velhos”.

Os registros do caderno de Ísis indiciam, ainda, contornos históricos da formação do município no qual ela reside e, no jogo de escalas (GINZBURG, 2007), dimensiona processos da história do Espírito Santo e do nosso país. São marcas de um passado de colonização exploratória, que dizimou grande parte da população indígena e escravizou os negros traficados do continente africano. As palavras por ela registradas permitem-nos saber, ainda, da imigração europeia, dos inúmeros casos de preconceito e genocídio físico e cultural que marcaram e ainda se perpetuam em território capixaba. É o que lemos em uma das páginas de seu caderno:

Entender o campo como espaço de lutas e fazer parte desse território, poder contribuir para a valorização do campo, reconhecimento das nossas culturas, sendo Conceição do Castelo um município marcado pela escravização de negros e dizimação indígena, colonização

⁷ Nome inspirado na deusa africana da fertilidade (WILKINSON, 2018).

européia, enfim, por muitos choques culturais, preconceitos e derramamento de sangue. (Ísis, 2009)

Chamou-nos a atenção, especialmente, a compreensão desta graduanda sobre sua existência naquele município como parte de um movimento de resistência. Assim ela se expressa: “Resistir nesse lugar me leva a compreender a importância do resgate histórico e cultural para entender melhor de que campo estamos falando” (Ísis, 2009). Entendemos que o conhecimento de si passa, de forma intrínseca, pelo reconhecimento de seu papel no mundo, pelos contextos históricos e culturais nos quais ela se constitui enquanto sujeito da experiência (BENJAMIN, 1987). Trata-se, portanto, do que Benjamin (1987) denomina *Erfahrung*, ou seja, experiências acumuladas, que se prolongam, que se desdobram, permitindo, na relação com a comunidade, serem significadas e ressignificadas.

Desse modo, o entendimento desta estudante assinala o modo como o trabalho pedagógico com o Caderno da Realidade tem sido um importante espaço mediador que permite, entre outros aspectos, tomar a própria experiência comunitária como fonte inesgotável de conhecimento e reflexão, possibilitando que a própria reflexão historiográfica se presentifique, tornando-se familiar, ao mesmo tempo em que favorece o distanciamento necessário para que o estudante perceba, de modo mais crítico, as relações de poder que outrora eram naturalizadas ou sequer percebidas.

Assim, nessa dinâmica viva entre significação/ressignificação, as narrativas presentes no caderno, como percebemos nas ideias esboçadas por Ísis, lançam-nos simultaneamente a um lugar de pertencimento à história e à cultura, o que nos torna também, de algum modo, responsáveis pelo que temos produzido naquilo que denominamos de “civilização”. Nesse aspecto, tais questões estão intimamente ligadas ao pensamento de Benjamin quando ele, por exemplo, interroga: “Na verdade de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?” (BENJAMIN, 2016, p. 86).

Importa-nos também refletir, a partir dessa narrativa materializada no Caderno da Realidade, a respeito da compreensão de campo evidenciada pelos estudantes, pois isso envolve os modos como pensam a si próprios e como se reconhecem enquanto sujeitos, inseridos nesses espaços/tempos. Torna-se essencial, nesse movimento, aprender o que somos, o que estamos nos tornando agora e o que podemos fazer, mediante um conhecimento histórico, como apregoa Alfredo Bosi (1987). Esse mesmo autor nos alerta para o entendimento das culturas que constituem o nosso país e, analogamente, as culturas que são produzidas e compartilhadas no campo, como plurais, mas não caóticas, calcadas sobre as linhas de força das nossas estratificações sociais.

Prosseguindo na busca de pistas relativas à compreensão de campo expressa pelos licenciandos, encontramos registros deste como “território de lutas”, “local de descaso”, “espaço de exclusão”, “lugar portador de histórias e culturas”. São visões plurais, que agregam, de modo convergente, suas experiências e vivências nesses espaços/tempos. Em meio aos registros, essas noções são acompanhadas por importantes

momentos de mudanças de vida e de perspectiva, impulsionados pelo ingresso na Licenciatura em Educação do Campo, como narrado por Deméter⁸:

Faço parte de uma estatística da qual fui excluída do acesso aos meios de produção e do acesso na idade dita como certa pelas políticas educacionais, mas que com luta e resistência ela tomou outra direção. Em no segundo semestre de 2015, tive acesso a uma graduação que hoje estou prestes a concluir. Este é um fato que impactou muito a minha vida, através dela tive oportunidade de conhecer um outro mundo, o científico que possibilitou olhar o mundo sob uma nova perspectiva. (DEMÉTER, 2019)

Cabe-nos refletir, a partir dessa narrativa, sobre os sentidos que o acesso à educação assume para os cursistas e, principalmente, como são refletidos os seus processos autoformativos a partir desse acesso. Pensamos a universidade, nesse contexto, nos termos defendidos por Arroyo (2007, p. 163):

[...] a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência [e acrescentamos, jovens e adultos] de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos.

As experiências aqui relatadas partem do pressuposto de que toda e qualquer formação que se pretenda deve “[...] entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). É o que identificamos no caderno de Hermes⁹:

A construção humana é uma obra incompleta e em nossa descendência nos eternizamos através da luta dos movimentos sociais, [na qual] surge a oportunidade de iniciar o curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo. (HERMES, 2019)

O cursista acrescenta, ainda, um movimento de tomada de consciência tardia – situado no final do curso – a respeito dos símbolos que acompanhavam os eventos do curso e seus significados históricos: “Hoje compreendo o primeiro dia de aula, o agitar das bandeiras vermelhas ao reafirmar uma política pública de ‘Educação do campo como um direito nosso e um dever do estado’ (HERMES, 2019). A ideia esboçada por Hermes, de que aquilo que construímos é uma obra incompleta e que nos “eternizamos” a partir de nossas lutas sociais, nos traz indícios de um processo formativo que procura refletir, por um lado, que o mundo não

⁸ Nome inspirado na deusa grega da colheita. (WILKINSON, 2018).

⁹ Nome inspirado no deus grego mensageiro. (WILKINSON, 2018).

está pronto, acabado, e, por outro lado, que nossa obra, nossa “marca” nele deixada, está sobretudo nas lutas sociais que construímos com e junto aos outros.

Esse destaque dado por Hermes às noções de “construção” e “luta” junto com o outro tem uma importância significativa para elucidar um processo pedagógico na LEDOC (que vemos, inclusive, atravessando várias outras narrativas nos Cadernos da Realidade), que pensa o seu contexto social enquanto lugar da incompletude que oferece aos educandos-estudantes e educadores-professores espaço para se afirmar a partir da ação que agrega o outro, destacando, assim, a coletividade e a importância de uma reflexão que também se revela enquanto ação no mundo – assim, tornar-se responsável pelo outro é também tornar-se responsável por si mesmo.

Em meio aos processos autoformativos, encontramos no caderno de Aton – que já atuava como professor ao ingressar no curso – significativa importância à formação experiencial (JOSSO, 2004) vivenciada no curso. O estudante registrou:

Minhas experiências na universidade foram marcantes, quando se trata dos conhecimentos adquiridos e as vivências. No primeiro momento que adentrei neste espaço, anteriormente desconhecido, me deparei com um lugar cheio de diversidades que a princípio me causaram estranhamento. Essas visões e novas experiências foram fundamentais para transformarem minha prática docente e me fizeram repensar minhas concepções de mundo e de sociedade. (ATON, 2019)

É seguro afirmar que as narrativas deste estudante se constituem processos autoformativos, uma vez que suas experiências revelam desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva (JOSSO, 2004). Por isso, o reconhecimento das mudanças impulsionadas pelo curso é tomado na perspectiva individual, mas esse estudante não se furta de dimensionar os impactos dessas mudanças no contexto social no qual se insere pessoal e profissionalmente, como observamos em seu registro:

Por vezes me passa um filme na memória do professor que eu era antes de ter o contato com a universidade e como eu retornei na semana seguinte para a escola. Melhorei muito e entendi o real significado da educação. Hoje eu sou diretor da escola em que eu era professor quando iniciei o curso, o profissional que eu sou hoje devo muito à Licenciatura em Educação do Campo. (ATON, 2019)

Compreensões de si, das culturas, do campo e das transformações impulsionadas pelo curso emanaram das narrativas dos estudantes e revelam o que foi por eles significado e aprendido. Essas aprendizagens são pensadas, conforme propõe Josso (2004), em termos de um saber-ser sociocultural, de um saber-fazer, de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência de si, sobre as relações com os outros em diversos contextos e situações.

A Licenciatura em Educação do Campo na perspectiva dos estudantes: currículo, saberes e práticas

Para além dos elementos referentes aos processos autoformativos dos licenciandos, portanto, centrados nas vivências e experiências pessoais de formação e em suas relações com o campo, com as culturas e com os impactos no curso nos modos de pensar a si mesmo e meio social no qual estão inseridos, interrogamos os Cadernos da Realidade em busca de indícios da compreensão dos estudantes a respeito de suas experiências no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Quais suas percepções a respeito dos saberes privilegiados no Tempo-Comunidade e no Tempo-Universidade? Como praticaram os currículos? Quais práticas impactaram efetivamente em seus processos formativos?

Em meio a tais questões, importa dizer, a princípio, da centralidade que ocupam em qualquer reflexão que tematize a formação docente. Por referirmo-nos a uma educação voltada para a população do campo, essa discussão deve ganhar ainda mais fôlego, tendo em vista as exclusões históricas vividas pelos sujeitos camponeses em nosso país. Como nos lembra Arroyo (2007, p. 158):

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

Com isso em mente, as narrativas seguem ao encontro do caráter emancipatório da educação do campo, favorecendo a articulação entre o conhecimento científico e a realidade social dos estudantes, como expressou Ísis:

[...] faço uma reflexão sobre os estudos realizados durante o curso, ressaltando a sua importância para as mudanças introduzidas em minha vida profissional, podendo visualizar os avanços e o limites para uma Educação do Campo emancipadora, que possa contemplar as demandas dos estudantes e da comunidade que a escola se insere [...]. (Ísis, 2019)

Interessa-nos, especialmente, nos aproximar daquilo que, de forma concreta, os educandos denominam de “prática emancipadora”, ao se referirem aos contornos assumidos pelo currículo do curso. Encontramos nos registros de Deméter rastros dessa compreensão curricular: “Tive acesso a autores maravilhosos que me ajudaram a compreender o modo de olhar, ouvir e escrever. Com eles, pude descobrir novas maneiras de enxergar a minha volta e como externar aquilo que observei”. (DEMÉTER, 2019)

Outros registros dão-nos pistas do repertório curricular do curso, materializado em atividades desenvolvidas no Tempo-Universidade e no Tempo-Comunidade. Ecoam dos cadernos os referenciais teóricos apropriados, os eventos realizados e protagonizados pelos estudantes do curso, o levantamento e a análise de fontes históricas, a compreensão e a crítica dos contextos sociais, políticos e econômicos das comunidades onde residem. É o que lemos no fragmento a seguir:

Tivemos acesso a trocas de experiências e conhecimentos que nos mostrou que questões e problemas apresentados na minha realidade, também era uma realidade do outro e isso possibilitou o debate e ao mesmo enxergar formas de superação do que estava colocado na realidade. (DEMÉTER, 2019)

A indissociável relação entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade é lembrada por Aton, que percebeu na realização de um seminário no município de Domingos Martins um importante momento formativo, a partir do qual os saberes e as aprendizagens produzidas seriam levados por toda a vida, conforme se expressou:

Uma atividade que marcou minha trajetória foi o seminário proporcionado pelo Tempo-Comunidade e realizado no município de Domingos Martins. Neste seminário eu consegui compreender a lógica da educação do campo e a importância da pesquisa e do trabalho coletivo na educação. Lembro que, a princípio, a ideia de realizar um evento de uma grande proporção, servir café e almoço e isso tudo feito por estudantes do curso com o apoio dos orientadores era um desafio, mas ao final tudo saiu melhor do que o planejado e deu uma base de conhecimento que levaremos para toda vida. (ATON, 2019)

A atuação e o envolvimento com as questões sociais não foram negligenciados pelos cursistas; pelo contrário, ocuparam espaço significativo em seus Cadernos da Realidade. A expressão “realidade” é bastante apropriada, não apenas pela historicidade que esse elemento mediador da Pedagogia da Alternância assume, mas de modo específico, ao se aplicar aos cadernos, fontes deste artigo. Lemos em suas páginas – algumas decoradas, outras mais formais, digitadas, ornamentadas, enfim, nas suas mais diferentes configurações – ações ensejadas pelo coletivo de estudantes e professores do curso na luta contra ao fechamento de escolas e o envolvimento nas ações de entidades voltadas para a promoção da educação e da qualidade de vida dos povos do campo. É o que podemos ler na redação de Hermes:

Nessa caminhada de aprendizado pelo campo, fatos marcantes ficaram registrados como a ação contra o fechamento de escolas e a compreensão do funcionamento do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES) que foram fundamentais para evitar o fechamento da escola unidocente de Cachoeirinha. [...] Uma comunicação pontual entre

direção do Sindicato dos Produtores Rurais, Licenciatura em Educação do campo e comunidade, em ação conjunta [...]. (HERMES, 2019)

Os Cadernos da Realidade como um importante mediador dos processos formativos dos estudantes também tiveram seu lugar de destaque em suas narrativas. Para Aton, o caderno teve

[...] grande contribuição nesse trabalho, revisando e realizando a leitura de todos os dados e informações levantadas durante o curso, percebi que eles dialogavam com os autores que foram trazidos e respondiam a questões presentes até hoje em minha comunidade. (ATON, 2019).

Esse mesmo cursista acrescentou:

Após o início do curso e das pesquisas do Tempo-Comunidade e os registros no caderno da realidade contribuíram para compreender a história da minha comunidade. Hoje compreendo as relações sociais que sempre presenciei dentro da comunidade, visto que busquei as fontes históricas para levantar as informações que eram necessárias. (ATON, 2019, grifo nosso)

À narrativa registrada por Deméter somamos o entendimento de Arroyo a respeito dos modos como os movimentos sociais pensam, teorizam e propõem a educação do campo. Em sua ótica, esses movimentos “[...] revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (ARROYO, 2007, p. 163). Desse modo, por meio do Caderno da Realidade e dos planos de estudos, essa cursista evidencia as mudanças pelas quais passou, cujas implicações se fizeram sentir, especialmente, nas formas de enxergar e intervir na sua realidade social:

Este curso também me ajudou a conhecer melhor meu Movimento, mesmo pertencente ao MST, muitas questões eram novidades devido a grandeza e complexidade do mesmo. A partir do meu caderno da realidade e os planos de estudos tive ações que foram desenvolvidas no tempo-comunidade e isso me aproximou ainda mais da minha comunidade e ampliou a minha vivência com os companheiros e ampliou a minha visão de totalidade, visto que aprendi a interpretar a realidade dialeticamente considerando os vários fatores interligados, como o econômico, o cultural e o político e em vista desse aprendizado, passei a ver as contradições e também as possibilidades de intervenção com maior clareza. (DEMÉTER, 2019)

A nossa aposta é que, por meio dos processos formativos aqui focalizados, entendidos como iniciais, os egressos do curso demonstrarão, além das condições necessárias para a atuação docente em sala de aula, o engajamento social que os tempos atuais exigem, tanto no que se refere à Educação Pública, de modo amplo, como à Educação do Campo, em particular. Buscamos, portanto, em seus próprios registros, indícios dessa atuação consciente e politizada, conforme expressou Deméter:

Ainda temos muitos desafios a serem superados na nossa comunidade, mas depois desse processo vivenciado na universidade, tenho embasamento para ajudar compreender melhor e ao mesmo tempo buscar meios para superá-los. (DEMÉTER, 2019)

Também lemos pistas similares no caderno de Ísis: “Compreendo que as conquistas realizadas por esses segmentos [do campo] são condições fundamentais para a garantia dos direitos e preservação dos vínculos familiares e comunitários” (Ísis, 2019).

Com efeito, somamos nossas vozes às da cursista Ísis, que muito bem sintetiza os desafios e compromissos sociais deste curso e do coletivo que o compõe:

É importante destacar que nossa sociedade é marcada por uma cultura de descaso com o campo que traz consequências até os dias atuais, mas acredito que essas podem ser superadas pelas mudanças proporcionadas através de cursos como a Licenciatura em educação do Campo. (Ísis, 2019).

Considerações finais

Em um mundo no qual o individualismo tornou-se um retrato cada vez mais comum da condição humana, muitas interrogações podem surgir, em especial quando discutimos o processo formativo docente. Nesta direção, buscamos ao longo deste artigo problematizar a formação de estudantes do curso da LEDOC, a partir de registros e vestígios (GINZBURG, 2002, 2007) rastreados nos Cadernos da Realidade, tomando as experiências históricas e sociais dos sujeitos enquanto espaços-tempos formativos por excelência. As trajetórias vividas pelos estudantes no curso, narradas ao longo dos registros, revelam as possibilidades a serem exploradas numa formação que abarque a escuta de si e, simultaneamente, a escuta do outro. Afinal, como já anunciava Benjamin há quase um século, o desenvolvimento da técnica no mundo capitalista moderno produziu um modo de vida que nos afastou cada vez mais do intercâmbio de experiências, tornando-nos seres mais “pobres” de relações e de aprendizados. Desta forma, “Esse gigantesco desenvolvimento da técnica levou a que se abatesse sobre as pessoas uma forma de pobreza totalmente nova [...]” (BENJAMIN, 2016, p. 86).

Ao longo da análise dos Cadernos da Realidade percebemos um duplo movimento que se entrelaça continuamente: ouvir o outro e estar atento a sua história e as suas memórias. Isso implica em também se perceber e se conhecer, possibilitando, deste modo, uma escuta que se constitui como elemento central no processo formativo dos futuros professores-educadores. Assim, nas páginas dos cadernos analisadas há indícios que nos permitem pensar a formação docente como uma dinâmica processual que reúne experiências, busca conexões, conjunturas, sentidos ainda não pensados ou que podem ser ressignificados. Pensar a formação docente no constante diálogo com as experiências históricas e existenciais trazidas pelos estudantes da LEDOC significa também apostar na ideia de que o processo formativo é marcado pelo inacabamento.

Ademais, o trabalho com as narrativas dos Cadernos da Realidade e o movimento dialógico produzido consigo, com o outro e com o mundo, tem ampliado a nossa compreensão da constituição do estudante-educando e futuro professor-educador como sujeito da formação (JOSSO, 1988), uma vez que as práticas das narrativas e o compartilhar dessas colocam na centralidade do processo formativo as histórias de vida, saberes, fazeres e pensares dos sujeitos em formação. Ao narrarem e compartilharem suas experiências, os sujeitos protagonizam processos reflexivos que permitem intervir e/ou promover transformações significativas no âmbito da sua própria formação na LEDOC, quanto nos contextos de vida, trabalho e militância. Outrossim, os Cadernos da Realidade e as narrativas nele presentes materializam-se

[...] como produção autoral, registros de subjetividades, movimentos, emoções, percepções e reflexões dos estudantes. São, portanto, fontes para a escrita da história do curso, das comunidades e de cada sujeito inserido no processo. (LUIZ e ALCÂNTARA, 2018, p. 20).

Como vimos ao longo deste texto, os relatos mostram que essas vivências são marcadas pelos mais diferentes afetos presentes, por exemplo, desde as narrativas a respeito das expectativas iniciais na universidade, passando pelos processos de “estranhamentos” ao adentrarem o espaço do curso da LEDOC na condição de estudantes-educandos até perceberem, posteriormente, a importância de fazerem um retorno a si mesmos e as suas comunidades de origem, (re)descobrimos histórias, memórias e, nesses espaços-tempos, (re)costurando e (re)significando seus próprios projetos de vida a partir de uma visão que pensa a educação do campo enquanto lugar de valorização das experiências dos sujeitos e das comunidades camponesas em seu sentido mais amplo.

Em síntese, a leitura atenta dos cadernos nos faz pensar nos múltiplos deslocamentos que favorecem o processo formativo dos educandos da LEDOC e abarcam, sobretudo, a ideia de pensar tal formação como um retorno a si e a própria história que também se conecta e se produz a partir das realidades de suas famílias e comunidades, traduzindo a diversidade e os desafios de refletir a própria educação do campo frente a essa multiplicidade de experiências e existências históricas que constituem a realidade dos sujeitos camponeses em nosso país.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, 2007, p. 157-176.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2. edição. São Paulo, SP: Editora Autêntica, 2016.
- BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987. p. 7-15.
- BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987. p. 16-41.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Comissão das relações étnico-raciais. Resolução CNE/CEB. s/n, de 2020, no prelo. **Regulamenta a Pedagogia da Alternância na Educação Básica, na Educação Superior e na Formação de Profissionais da Educação**. 2020.
- GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazeres do Campo**. Vitória/ES: GM, 2011.
- GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação e Profissão Docente do Campo**. 1. ed. Curitiba/PR: Appris, 2018.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica e prova**. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LUIZ, Miriã Lúcia; ALCÂNTARA, Regina Godinho. Os processos formativos dos estudantes da LEC/Ufes: um olhar com/pelos cadernos da realidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 45-67, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIRES, Eloiza Gurgel. **Experiência e linguagem em Walter Benjamin**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, 2014.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs**: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana/Bahia. 2003. 242 f. Dissertação. (Mestrado Internacional em Ciências da Educação), Universidade François Rabelais de Tours, França.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo**. Vitória: 2019, Centro de Educação. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

WILKINSON, Philip. **O livro da mitologia**. São Paulo: Globo livros, 2018.

ZAMBERLAN, S. **Entrevista concedida a Janinha Gerke**. Anchieta/ES, 7. ago. de 2019.

Submetido: 02/09/2020

Aceito: 19/01/2021