

Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático*

Countryside Education as an expression of Paulo Freire's legacy: educating for freedom in undergraduate courses through the Alternation Pedagogy and the Thematic Study Project

La educación rural como expresión del legado de Paulo Freire: educar para la libertad en los cursos de pregrado a través de la Alternancia y el Proyecto de Estudios Temáticos

Sara Ferreira de Almeida**

 <https://orcid.org/0000-0003-1454-1070>

Daiane Cenachi Barcelos***

 <https://orcid.org/0000-0002-9986-8744>

Danila Ribeiro Gomes****

 <https://orcid.org/0000-0003-0312-8299>

Resumo: A Educação do Campo no Brasil é demanda e resultado da luta política empreendida pelos povos que trabalham e lutam pela terra, como quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, indígenas, camponeses, sem-terra, dentre outros. Sua origem e pressupostos teórico-metodológicos estendem raízes no terreno da

* A pesquisa, de onde originam as reflexões deste artigo, foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPQ) 2018-2019.

** Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do GT06 Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). E-mail: <sarafalmeida@ufv.br>.

*** Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Agricultora familiar. Atuou como bolsista de iniciação científica no desenvolvimento da pesquisa que embasou a escrita deste artigo. E-mail: <daiane.barcelos@ufv.br>.

**** Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Ciências pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP), área de concentração: Ensino de Física. E-mail: <danilaribeiro@ufv.br>.

Educação Popular formulada no Brasil, tendo na figura de Paulo Freire sua principal referência. No contexto escolar, a Educação do Campo utiliza instrumentos pedagógicos que possibilitam a formação de sujeitos críticos capazes de promover transformações em seus territórios. O presente artigo reflete sobre dois desses instrumentos, a Alternância e o Projeto de Estudo Temático, com foco em resultados de sua articulação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. Este estudo evidencia a influência do legado freiriano na formação de professores(as) do campo sob uma perspectiva libertadora.

Palavras-chave: Educação Popular. Pedagogia da Alternância. Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract: Countryside education in Brazil is a demand and result of the political struggle undertaken by the people who work and fight for the land, such as *quilombolas*, riverside dwellers, forest people, indigenous people, peasants, landless people, among others. Its origin and theoretical and methodological assumptions have roots in the field of Popular Education formulated in Brazil, with Paulo Freire as its main reference. In the school context, Countryside Education uses pedagogical instruments that enable the education of critical subjects capable of promoting transformations in their territories. This paper reflects on two of these instruments, Alternation and Thematic Study Project, focusing on the results of their articulation in the Teaching Degree in Countryside Education at the Federal University of Viçosa. This study highlights the influence of Paulo Freire's legacy on the education of countryside teachers from a liberating perspective.

Keywords: Popular Education. Alternation Pedagogy. Teaching degree in Countryside Education.

Resumen: La Educación del Campo en Brasil es demanda y resultado de la lucha política emprendida por los pueblos que trabajan y luchan por la tierra, como quilombolas, ribereños, pueblos de la floresta, indígenas, campesinos, sin tierra, entre otros. Sus origen y supuestos teóricos y metodológicos extienden raíces en el terreno de la Educación Popular formulada en Brasil, teniendo en la figura de Paulo Freire, su principal referencia. En el contexto escolar, la Educación del Campo utiliza instrumentos pedagógicos que posibilitan la formación de sujetos críticos capaces de promover transformaciones en sus territorios. El presente artículo reflexiona sobre dos de estos instrumentos, la Alternancia y el Proyecto de Estudio Temático, con enfoque en los resultados de su articulación en la Licenciatura en Educación en el Campo de la Universidad Federal de Viçosa. Este estudio evidencia la influencia del legado de Freire en la formación de docentes del campo, bajo una perspectiva liberadora.

Palabras clave: Educación Popular. Pedagogía de la Alternancia. Licenciatura en Educación del Campo.

A Educação do Campo e sua origem na Educação Popular Freiriana

O presente artigo foi escrito a partir dos resultados de pesquisa de iniciação científica concluída em agosto de 2019, intitulada *A experiência do Projeto de Estudo Temático na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (Licena/UFV): desafios e potencialidades*¹. O texto traz uma análise em torno do Projeto de Estudo Temático (PET) como instrumento pedagógico ancorado na teoria freiriana, a fim de disseminar o legado de Paulo Freire para a educação escolar e contribuir com outras experiências educativas que também se pretendam libertadoras, como é o caso dessa Licenciatura.

¹ A pesquisa de iniciação científica foi financiada pelo PIBIC/CNPQ e contou com a colaboração de discentes e docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, visto que a metodologia utilizada, a Sistematização de Experiências (SE), oriunda da Educação Popular, pressupõe a coletividade na realização do processo analítico. Holliday (2006, p. 31-32) afirma que “[...] extrair os ensinamentos da própria experiência, para compartilhá-los com outros, deveria ser sempre uma linha de trabalho priorizada entre nós que fazemos educação e animação popular”. Por isso, escolheu-se essa metodologia para a realização da pesquisa, dado que a análise do Projeto de Estudo Temático (PET) de forma isolada não representaria a Educação do Campo, muito menos a concepção de educação e pesquisa formulada por Paulo Freire. Nesse sentido, a investigação não passou por análise do Comitê de Ética, uma vez que todos os participantes compuseram os processos de levantamento e análise dos dados como pesquisadores e não apenas informantes.

A Educação do Campo no Brasil é demanda e resultado da luta política empreendida pelos povos que vivem, trabalham e lutam pela terra, como quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, indígenas, camponeses, sertanejos, sem-terra, dentre outros. Essa luta foi e tem sido constituída em meio à extrema desigualdade distributiva desse bem tão necessário à produção, à reprodução e ao desenvolvimento da vida, não só de quem está situado no meio rural, mas de toda a humanidade. A origem dessa luta e de seus pressupostos teórico-metodológicos estendem suas raízes no terreno da Educação Popular, que foi formulada no Brasil a partir de uma concepção libertadora de educação e de escola, tendo na figura de Paulo Freire sua principal referência.

No Brasil, a Educação Popular nasceu como um movimento de transformação social na década de 1960, como ação política dos movimentos de cultura popular dirigidos às populações rurais historicamente excluídas dos processos de escolarização. Ela foi concebida como uma estratégia de superação da educação rural tradicional que reproduzia a educação urbana, deixando de lado toda a especificidade e a riqueza histórica das comunidades rurais e da floresta, desqualificando-as.

A Educação Popular enquanto *práxis* educativo-política, cujos pressupostos teórico-metodológicos embasaram e apoiam a constituição e o fortalecimento da Educação do Campo, preconiza, com os movimentos sociais em luta pela terra e pela educação, a construção de um projeto popular para o Brasil que, para César Benjamin e Roseli Caldart (2000), deve ser protagonizado pelo povo organizado autonomamente. A finalidade dessa proposta é de assumir compromissos em torno: da soberania que rompa com a dependência externa; da solidariedade que suprima a desigualdade interna; do desenvolvimento contrário à tirania do capital financeiro; da sustentabilidade que busque novos estilos de desenvolvimento socialmente justos e ecologicamente viáveis; da democracia popular que mire a construção de um sistema político participativo.

Caldart e Benjamin (2000) enfatizam que nosso país necessita de mais do que alterações na política econômica; precisa construir outro sistema de poder que seja democrático. Para tanto, tal projeto popular a ser construído pelos sujeitos da educação que nasce das e nas lutas pela terra deve apontar para a democratização: da terra, por meio da Reforma Agrária; da riqueza, com a ampliação de acesso ao crédito e dos financiamentos ao investimento produtivo prioritário, e com controle financeiro pelo Estado Nacional; da informação, por meio de rádios, TVs e redes públicas que fiquem sob o controle da sociedade; da cultura, com escolas públicas estatais de qualidade, com disseminação da aprendizagem que vise a formação integral humana e a valorização irrestrita dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação.

Em meio à luta pela Reforma Agrária e ao exemplo do educador Paulo Freire, a Educação do Campo surgiu como fruto da busca por uma educação de qualidade para os povos do campo e da floresta que respeitasse suas culturas, tradições e mantivessem vivas as histórias das comunidades. Ela consiste em uma “[...] luta social pelo acesso dos(as) trabalhadores(as) do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome” (CALDART, 2012, p. 261). O surgimento desse modelo educacional protagonizado por esses sujeitos vem fazendo emergir novas perspectivas, tanto para o campo quanto para os(as) camponeses(as) e povos da floresta que, até então, eram julgados ignorantes e ultrapassados.

Alguns paradigmas impostos pelo capitalismo apontam que o campo é lugar de negócios, que “expulsa as famílias que não precisam de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente”. O desejo de superar esses paradigmas fez com que a Educação do Campo exaltasse a afirmação política de que o debate em torno desse tema “[...] é de forma, conteúdos e sujeitos envolvidos” (CALDART, 2008, p. 71-72), especialmente aqueles que nunca se viram representados nas políticas públicas educacionais, que sempre foram criadas para eles e nunca com eles (CALDART, 2008).

A Educação do Campo preconiza que sejam pensados espaços e tempos educativos escolares – dentro e fora da sala de aula – que combinem as múltiplas dimensões de formação da pessoa, como o trabalho na terra ou a produção e a reprodução das tradições culturais das comunidades rurais e da floresta. Promove, também, a compreensão ampliada sobre o território camponês, dos povos tradicionais e do agronegócio que coexistem em conflito no Brasil.

As escolas do campo e seus sujeitos, especialmente educadores(as) que nem sempre possuem trajetória de vida no meio rural, necessitam repensar a organização do trabalho pedagógico, bem como de toda a estrutura de gestão escolar, tendo em vista que a experiência concreta de quem vive no e do campo – o *saber de experiência feito* desses povos – é o ponto de partida da organização do trabalho educativo que objetiva a formação de sujeitos conscientes sobre seu lugar e seu papel no mundo.

Paulo Freire, ao desenvolver sua teoria de educação libertadora, afirma que o processo educativo não pode ser pensado e executado a partir de esquemas teóricos montados exclusivamente pelos(as) educadores(as) sem levar em conta o que já sabem os(as) educandos(as). Para ele, “[...] o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao *saber de experiência feito*” (FREIRE, P., 1992, p. 25, grifos do autor). Importante destacar que, para que essa prática se concretize nos espaços educativos que se pretendem libertadores, é preciso não tornar absoluta a compreensão de saber nem de ignorância e aprender a escutar².

A Educação do Campo figura há pouco mais de uma década como política de Estado, tendo sido institucionalizada, também, como curso de graduação oferecido por mais de 40 universidades públicas: a Licenciatura em Educação do Campo (LedoC)³. Essa é uma importante vitória popular de quem se movimenta pela Reforma Agrária, e motivo de regozijo daqueles(as) que acreditam no poder do povo organizado em coletivos políticos e da educação como motor de transformação da realidade.

Nesse sentido, a Educação do Campo tem representado superação e a “[...] projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Ela traz em seu arcabouço a perspectiva da *transformação social* e da *emancipação humana*” (CALDART, 2008, p. 75, grifo da autora), além da possibilidade de que a sociedade mude sua perspectiva sobre o campo. Para muitos, esse lugar não passa de um ambiente de sofrimento e escassez, e as pessoas

² Freitas, A. L. S. (2017, p. 366), no verbete sobre o saber de experiência feito, do Dicionário Paulo Freire, narra o seguinte: “[...] é relevante a entrevista publicada sob o título *Etnociência e senso comum: Há episteme no saber dos indígenas?*, na qual Paulo Freire contribui explicitamente para problematizar a oposição simplista entre saber e ignorância, reiterando sua compreensão de que: ‘O conceito de ignorância é um conceito relativo, pois, em primeiro lugar, ninguém é absolutamente ignorante. Ninguém. Você ignora coisas e sabe coisas’ (2004, p. 84). Bastante elucidativo é o jogo de saberes narrado na obra *Pedagogia da Esperança*, já referida. Trata-se da situação vivida com um grupo de camponeses, cujo comentário final de Paulo Freire é impactante: ‘ Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso’ (1992, p. 49). Para ampliar a reflexão sobre o saber de experiência feito, um enfoque a ser considerado é o *saber escutar*, presente na obra *Pedagogia da Autonomia*. A aprendizagem da escuta referida pelo autor como um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala *para* os educandos na horizontalidade de quem fala *com* os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos”.

³ Entre os marcos normativos da Educação do Campo, destacam-se o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010), além de outros que foram compilados no caderno intitulado “Educação do Campo: marcos normativos” (BRASIL, 2012).

que nele residem são vistas como indivíduos sem conhecimentos relevantes para o desenvolvimento comunitário.

O movimento educacional que valoriza sujeitos camponeses e a vida no campo e na floresta fortalece o que Paulo Freire (1983, n.p.) teoriza enquanto educação como prática de liberdade: “educar e educar-se [...] não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta”. Para tanto, a Educação do Campo, nos níveis básico e superior, lança mão de modelos e instrumentos pedagógicos por meio dos quais promove uma educação não formatadora, mas libertadora. Trata-se de ferramentas de luta política pela emancipação de mentes e corpos, outrora dominados por processos de produção e disseminação de um saber alienado da realidade de quem, na terra, cria estratégias de proteger e sustentar a vida de forma ecologicamente equilibrada.

O objetivo do presente artigo é a análise de um modelo e um instrumento pedagógico que faz germinar a Educação do Campo no terreno da Pedagogia da Libertação teorizada e levada a cabo por Paulo Freire. Trata-se, respectivamente, da Alternância e do PET, implementados pelas LEdoCs. Combinados, esses dois elementos da Educação do Campo no Ensino Superior possibilitam que, no processo de formação de educadores(as) populares e do campo, a prática educativa promova a ecologia de conhecimentos científicos e populares na busca pela superação da colonização do ser e do saber e do domínio do campo e da floresta pela lógica do capital.

A Pedagogia da Alternância como estratégia educativa libertadora

A Pedagogia da Alternância completa 50 anos de experiências em solo brasileiro e vem se consolidando no campo da Educação (NOSELLA, 2012) como ferramenta pedagógica eficaz para a valorização de experiências coletivas e culturais diversas. Essa estratégia educativa surgiu no interior da França em 1935, como solução para que jovens camponeses acessassem a escola sem se distanciarem de seus locais de origem. Em 1968, a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, com as Escolas Família Agrícola (EFAs) (SILVA, 2012). Segundo Silva (2010), existe atualmente, no Brasil, pelo menos oito diferentes centros educativos que utilizam a Pedagogia da Alternância. Localizados nas cinco regiões brasileiras, esses centros somam, em sua totalidade, mais de 270 experiências educativas no território nacional (SILVA, 2010).

Mais recentemente, a partir de 2007, a Pedagogia da Alternância extrapolou os muros da Educação Básica, principalmente das Escolas do Campo, alcançando o terreno do Ensino Superior brasileiro, configurando-se como a principal estratégia pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo. Além de possibilitar aos jovens a permanência no campo, a Pedagogia da Alternância tem como um de seus objetivos principais “uma formação geral, social e profissional” (SILVA, 2012, p. 35) em total diálogo com a realidade vivida pelos(as) educandos(as). Para isso, ela articula a realidade dos(as) educando(as) aos conteúdos curriculares, não alienando da teoria a prática, nem da prática a teoria. Essa não dicotomização entre prática e teoria no contexto da Educação do Campo parte da ideia de que as diversas práticas sociais construídas pelos sujeitos e a escola como território educativo fundamental não devem se valer da transmissão de conhecimentos organizados em conteúdos fragmentados, disciplinares e disciplinadores físicos e mentais. Também não devem praticar estratégias metodológicas de ensino exclusivamente entre os muros da escola, ou pior, somente dentro das salas de aula, pautadas no triângulo de relação professor, aluno, saber, e isoladas do restante do mundo, da vida dos sujeitos e da própria escola (FREITAS, L. C., 2009).

Em síntese, faz-se necessário repensar a educação e a escola capitalista como um todo e não só seus elementos constitutivos isoladamente. A ideia que se desprende dessa afirmação é que a organização da tarefa do educador(a) e os modos de organização dos conteúdos nos espaços e

tempos educativos contextualizados pela vida no campo e na floresta incorporem os movimentos da realidade e os convertam em conteúdos formativos. Além disso, nesta concepção de educação, os processos educativos dentro e fora da escola devem recorrer a modelos interdisciplinares de ensino e aprendizagem, de maneira a problematizar o objeto de estudo, o aqui e o agora de pessoas jovens e adultos no e com o mundo, a fim de que seja possível aprofundar a consciência da realidade das *situações limite* (FREIRE, P., 1987) e do papel transformador dos povos oprimidos no contexto rural.

Na graduação em LedoC, existente em mais de 40 universidades públicas brasileiras, essa demanda tem sido concretizada a partir de uma matriz curricular que organiza os processos educativos por áreas do conhecimento. Na UFV, os conteúdos formativos estão organizados em três eixos denominados Social, Político e Metodológico, que, por sua vez, abrangem Ciências Sociais e Ciências da Natureza. Essa organização matricial contempla diversas disciplinas que tratam do trabalho e da vida no campo, da ecologia política, das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), da Matemática, do Estágio Supervisionado, da Alternância, entre outros. A articulação entre esses temas e áreas do conhecimento visam dar suporte a uma compreensão ampliada da realidade do país e do campo brasileiro.

Com a aproximação à comunidade rural, aos movimentos sociais e aos espaços que acumulam experiências de educação pela Alternância, o conhecimento acadêmico mediado pelos componentes curriculares favorece que os(as) futuros(as) educadores(as) do campo construam e fortaleçam sua identidade como sujeitos organicamente envolvidos com as pautas do seu povo. Em síntese, essa prática de formação acadêmica valoriza a relação do(a) estudante com o campo de trabalho e com a vida cultural no contexto da Educação do Campo, perfazendo o que Paulo Freire cunhou como um dos elementos metodológicos da Educação Popular, a prática de liberdade que ele definiu como processo de pensar a própria prática ou *pensar certo*⁴.

Ao colocar em movimento estratégias metodológicas de observação, intervenção e avaliação da própria prática na escola ou em outros espaços educativos da comunidade rural, o(a) educador(a) do campo em formação vai se tornando, também, um pesquisador(a) militante, capaz de colaborar com o cumprimento das demandas de suas comunidades no processo de luta pela territorialização da cultura camponesa, indígena, quilombola, etc.⁵

A Pedagogia da Alternância oferece expressivas contribuições nesse sentido, concretizando elementos teórico-metodológicos da Educação Popular como o diálogo e a convivência. Além disso, possibilita o cumprimento da responsabilidade primordial das Instituições de Ensino Superior Brasileiras em desenvolver a educação a partir do ensino, da pesquisa e da extensão em permanente articulação.

A Educação Popular freiriana teoriza que, para ser transformadora, a prática educativa precisa formar sujeitos capazes de lidar autonomamente com processos de sua libertação. Para tanto, assume os princípios: da não neutralidade política; do não autoritarismo na relação

⁴ “[...] *pensar certo* na perspectiva de Freire, é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É, acima de tudo, reconhecer os próprios equívocos e anunciar os aprendizados que estamos construindo nas relações com os outros e com o mundo. É viver os processos humanos e sociais e estar aberto para o novo na história e na existência humana mergulhada na própria finitude humana e em nosso inacabamento. Enfim, *pensar certo* é jamais se deixar levar pela tentação da arrogância e do ar de superioridade, que impossibilita toda e qualquer condição para estabelecermos relações autenticamente intersubjetivas e construirmos projetos humanos amorosos e solidários para com a alteridade que irrompe na história” (ZITKOSKI, 2017, p. 314).

⁵ Afirma Freire que “[...] não é coerente esperar resultados positivos de um programa, seja educativo, político ou científico, que desrespeita a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo os grupos populares” (ALMEIDA, 2018, p. 51).

educador(a)/educando(a) – que difere da autoridade que o(a) educador(a) necessita afirmar frente ao processo educativo; da problematização da realidade e da ciência; da aprendizagem por meio da curiosidade epistemológica e de uma postura investigativa; da rigorosidade; da criatividade; do diálogo; da vivência da *práxis* e do protagonismo dos sujeitos.

De acordo com Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, esses princípios podem ser colocados em movimento na *práxis* educativa-política pelos(as) educadores(as) populares e do campo, a partir: da *amorosidade/afetividade* em relação aos(às) educandos(as); da *humildade* de saberem que não sabem tudo, portanto também precisam aprender com os(as) educandos(as); da *sensibilidade* para que possam se colocar no lugar do(a) outro(a) para compreender a dor que sente frente aos processos de opressão que sofre em seu cotidiano; da *confiança* de que as pessoas, jovens e adultas, sem exceção, são seres em transformação e movimento e não de fixismo e apatia; da *fé* de que dias melhores virão por meio da luta política que também protagonizam; do *pensar certo*, que diz respeito à necessidade que têm os(as) educadores(as) de refletirem sobre a própria prática objetivando qualificá-la sempre.

Para fazer frente a essas demandas, a Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV (Licena) utiliza instrumentos pedagógicos para subsidiar os processos educativos em dois tempos de formação: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). No TU, os(as) educandos(as) realizam atividades no ambiente acadêmico. No TC, eles(as) retornam para suas comunidades e, além de realizarem seus trabalhos na terra, desenvolvem atividades acadêmicas amparados(as) também pelos conhecimentos de sua comunidade e das pessoas que nela residem.

Além desses Tempos educativos, a Alternância lança mão de instrumentos pedagógicos que possibilitam a articulação entre os espaços formativos do/a estudante, permitindo-lhe observar, buscar, interrogar e formular suas questões (CHARTIER, 1986, *apud* SILVA, 2012), proporcionando a compreensão do território campesino e da floresta. Os instrumentos pedagógicos são os responsáveis pela inquietação criada nos/as educandos/as que, ao resolverem as questões propostas nas atividades, vão gerando outras indagações, gestando novos aprendizados, assim como coloca Paulo Freire (1996, p. 35) quando afirma que “[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...]” é essencial na aprendizagem.

A Alternância fornece aos/às estudantes uma formação para além dos livros, abrindo-lhes um grande laboratório tanto no espaço escolar quanto na comunidade. O/a educando/a tem oportunidades de aprendizagens que vão além da formação tradicional baseada em livros, fazendo com que esse modelo de educação privilegie a consciência associada à ação, “[...] o livro aberto da natureza” (CHARTIER, 1986, p. 158, *apud* SILVA, 2012, p. 43).

Nesse sentido, essa estratégia educativa permite ao(à) educando(a) um diálogo entre o conhecimento popular e o científico, fortalecendo a valorização das suas comunidades, compreendendo o campo e a floresta como local de trabalho, de vida, de sustento e de produção de saberes. Esses dois Tempos da Alternância tornam possível a articulação dos conhecimentos populares da comunidade com aqueles adquiridos na Universidade. Ao articular esses saberes, o(a) educando(a) consegue entender melhor a realidade na qual está inserido(a) por meio de pesquisas e intervenções, sendo possível criar novas questões de estudo.

O Projeto de Estudo Temático na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

A Licena é organizada por um fluxo pedagógico estruturado em Eixos Temáticos e Temas Articuladores (Figura 1), que, por meio do desenvolvimento do PET, fazem emergir da realidade dos estudantes seus temas concretos, identificados e categorizados pelos(as) docentes no decorrer do desenvolvimento do Projeto.

Figura 1 - Fluxo pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFV



Fonte: UFV (2018, p. 9).

O PET, por sua vez, constitui-se em um conjunto de quatro roteiros que são desenvolvidos ao longo de quatro semestres do curso, possuindo cada roteiro distintos objetivos e finalidades. O primeiro roteiro possibilita que o(a) educando(a) se reconheça como sujeito do campo ou da floresta e desenvolva um diagnóstico de seu território de origem, praticando, a partir dele, uma postura analítico-crítica orientada sobre a realidade da vida comunitária. O segundo roteiro orienta os(as) educandos(as) a elencarem práticas produtivas alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico presentes no território e identificarem temas a serem tratados nos componentes curriculares. Nos terceiro e quarto roteiros do PET, os(as) estudantes investigam práticas sociais no território nas quais identificam situações limite que impelem educandos(as) e educadores(as) a buscarem estratégias de superação, subsidiadas pela articulação entre os saberes acadêmicos – apreendidos durante o Tempo Universidade – e os conhecimentos populares – desenvolvidos na vida em comunidade.

Esses roteiros orientam os(as) educandos(as) no processo de desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica sobre a realidade vivida em seus territórios. Os resultados que emergem de sua execução permitem aos(as) docentes do curso tomarem contato com a cotidianidade da vida dos(as) educandos(as) e de suas comunidades, a fim de articulá-los aos conteúdos curriculares.

Vale ressaltar que o conjunto dos PETs I, II, III e IV forma um escopo de informações, conhecimentos e proposições educativas que são aproveitadas, especialmente, nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, que proporcionam ao estudante maiores possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo da UFV (UFV, 2019, n.p.).

Em síntese, seu objetivo é propiciar uma melhor compreensão da realidade dos/as educandos/as pelos/as docentes que, por meio dos resultados obtidos, articulam suas disciplinas aos conteúdos trazidos das realidades dos/as estudantes. Além disso, os docentes também podem compreender como esses territórios são organizados social, econômica e politicamente, conhecendo as culturas, os saberes e as tradições locais.

Em relação aos/às estudantes, o PET objetiva colocá-los(as) frente a suas realidades com um olhar mais crítico, a fim de identificarem particularidades que talvez não tivessem percebido até tomarem contato com o Projeto. Seu intuito é fazer com que os(as) estudantes percebam seus territórios como promotores de conhecimentos e de formação significativa à resolução de problemas concretos, possibilitando também seu autorreconhecimento como sujeito do campo, reconstituindo, assim, sua identidade pessoal, estudantil e, acima de tudo, reconhecendo-se como lutador(a) pelas questões demandadas pelo seu povo.

A Sistematização de Experiências como processo investigativo libertador

A Sistematização de Experiências (SE) é referencial teórico metodológico que coaduna com a análise sobre um instrumento pedagógico que se pretende libertador como o PET. Ela pressupõe que o esforço investigativo e analítico seja coletivo, tornando imprescindível a concretização desse princípio no desenvolvimento da pesquisa científica no processo de coleta, organização e análise de dados.

A SE, cunhada no contexto latino-americano predominantemente a partir da década de 1960, configura-se como um exercício teórico de formulação de categorias, classificação e ordenação de elementos empíricos, análise e síntese, indução e dedução e obtenção de conclusões como pautas para sua verificação prática. Ela relaciona os processos imediatos de uma determinada experiência vivida com seus contextos, confrontando o fazer prático com os pressupostos teóricos que a inspiraram, dando sustentação filosófica sobre o conhecimento e a realidade vivida (HOLLIDAY, 2006).

A origem histórica desse referencial tem relação com uma conjuntura de forte dependência dos países periféricos às nações ricas que exercem dominação sobre eles, principalmente: econômica, política, científica e cultural, expressando um tempo em que os pensadores/as latino-americanos ligados à ciência social crítica, objetivaram sair do predomínio da lógica eurocêntrica, produzindo abordagens conceituais próprias desenvolvidas e reveladas em distintas disciplinas do saber.

Oscar Jara Holliday foi adotado como um dos autores centrais que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa acerca da experiência do PET na Licena. Holliday (2006), junto a outros pensadores como Raul Mejía (2007), elaborou princípios que fundamentam a SE, como:

- 1) Rompimento de dicotomias advindas da ideologia eurocêntrica como: natureza-cultura; público - privado; razão - emoção; conhecimento científico - saber local - saber popular; conhecimento natural - conhecimento social; conhecimento técnico - conhecimento leigo; trabalho manual - trabalho intelectual; sujeito - objeto; pesquisador – pesquisado.
- 2) Compreensão de que ação - saber - conhecimento são elementos substanciais da realidade.
- 3) Desconstrução da maneira de compreender o conhecimento científico e seu sistema de reconhecimentos.
- 4) Reconhecimento de que os saberes têm potência própria para se converterem em teorias ou apontar os caminhos para sua construção.
- 5) Oposição com a orientação positivista.

6) Sustentação epistemológica balizada na concepção dialética (positiva) da realidade.

Ao ser adotada como instrumento para a interpretação crítica de experiências como a do Projeto de Estudo Temático, intencionou-se que os procedimentos de pesquisa contemplassem: o ordenamento e a reconstrução dos fatos vividos; a descoberta e a explicitação da lógica do processo experimentado, bem como dos fatores que intervieram no processo compreendendo como se relacionaram entre si e porque o fizeram do modo que fizeram (HOLLIDAY, 2006). De acordo com a teoria da SE, essa ferramenta possibilita:

- a) organizar os conhecimentos anteriormente desordenados e as percepções dispersas em torno do Projeto de Estudo Temático;
- b) objetivar o vivido a partir da identificação, classificação e reordenamento: dos elementos que fundamentam a aplicação do PET e de suas estratégias que permitem que a experiência com essa ferramenta pedagógica seja vista e compreendida de maneira mais complexa pelos sujeitos que com ela se envolvem;
- c) interpretar os acontecimentos, comportamentos e sua evolução, para que sejam compartilhados, debatidos e confrontados coletivamente pelos sujeitos engajados no desenvolvimento do PET; e
- d) produzir conhecimentos novos sobre o PET, na medida em que promova a compreensão conceitual de experiência (ALMEIDA, 2018).

A SE consiste em um método que possibilita o resgate de informações já ocorridas, a identificação de pontos que fortalecem ou que enfraquecem a experiência e o que é considerado proveitoso ou não para o coletivo que a vivencia. Holliday (2006) propõe esse método como um trabalho realizado coletivamente, não para comparar experiências no intuito de identificar qual a melhor, mas com a intenção de “[...] compartilhar criticamente os resultados que surgem da interpretação dos processos; de colocar sobre o tapete da reflexão coletiva as contribuições e os ensinamentos que se aprendem a partir do que foi vivido por cada um em particular” (HOLLIDAY, 2006, p. 32).

Holliday (2006), além de outros teóricos da SE, alertam sobre o cuidado que se deve ter para que esse instrumento de compreensão de uma determinada experiência não seja confundido com processos de investigação ou de avaliação separadamente, nem seja visto como algo tão complexo que demanda a intervenção de especialistas externos a ela, inviabilizando sua concretização. Nem por isso, a SE deve ser tratada como procedimento a ser aplicado sem uma filosofia clara e rigor científico.

Holliday (2006, p. 17) constata que “[...] o que muita gente busca, enquanto método, é uma ‘receita’ que possa ser aplicada rápida e facilmente a qualquer experiência, não importando seu contexto”. Para ele, o que se pensa é que os assuntos referentes ao método “[...] referem-se simplesmente, a uma lista de passos ou tarefas que se tem que seguir” (HOLLIDAY, 2006, p. 17) e que: “Não é comum o reconhecimento da complexidade do *metodológico em seu sentido mais profundo*” (HOLLIDAY, 2006, p. 18, grifo do autor), requisito que implica “[...] sustentar teoricamente e organizar de forma rigorosa uma determinada sequência de momentos, que seja coerente com uma fundamentação teórico-filosófica e que se execute de forma criadora (de acordo com as características de cada experiência e as particularidades do contexto)” (HOLLIDAY, 2006, p. 18).

Diante disso, na busca por contribuir com o trabalho de Sistematização de Experiências diversas, Holliday (2006) sugere sua organização em cinco tempos, que foram adotados como procedimentos metodológicos da pesquisa de iniciação científica em questão. Cada um deles desmembraram aspectos, como: condições para serem realizados e objetivos, cujas especificidades

demandam a instauração de procedimentos próprios (Quadro 1), visando garantir coerência com os princípios anteriormente listados, além de: alcance de compreensão mais profunda da experiência de aplicação do Projeto de Estudo Temático, para a melhoria da própria ferramenta pedagógica; promoção de troca de ensinamentos com outras experiências e condução dos conhecimentos produzidos à reflexão teórica, conseqüentemente, à construção de novos conhecimentos.

Quadro 1 - Proposta de organização do trabalho de Sistematização de Experiência a partir de Holliday (2016)

Tempos da SE	Condições constitutivas (O que é necessário na SE)	Objetivo	Procedimento Estratégias de realização
Ponto de partida	Ter participado da experiência. Ter registro da experiência.	Permitir a busca rápida por informações produzidas no lapso da experiência e uma melhor visão do desenvolvimento real dos processos.	Buscar formas diversificadas de registro da experiência.
Perguntas iniciais	Definir objetivo da SE. Definir o objeto a ser sistematizado. Definir o eixo de sistematização.	Definir de maneira clara e concreta, o sentido, a utilidade, o produto e o resultado esperado da sistematização.	Escolher a experiência a ser sistematizada, claramente delimitadas em tempo e lugar. Precisar o enfoque da sistematização, para não se dispersar.
Recuperação do processo vivido	Reconstruir a história. Ordenar e classificar a informação.	Permitir visão global dos processos que se sucederam no lapso da experiência, normalmente postos de maneira cronológica. Localizar os diferentes elementos do processo. Permitir reconstruir, de forma precisa, os diferentes aspectos da experiência, vista já como um processo.	Consultar os registros da experiência e elaborar uma cronologia. Fazer gráfico para que seja possível visualizar a sequência dos fatos ou reconstruir a história com imagens, em forma de conto ou narração. Incorporar, na reconstrução da experiência particular, os acontecimentos do contexto (local, nacional ou internacional) que se associam a ela. Fazer constar as diferentes interpretações que se apresentem na reconstrução histórica. Construir roteiro de ordenação: um quadro ou uma lista de perguntas, que permitirá articular a informação sobre a experiência em torno dos aspectos básicos que interessam. Levar em conta, de acordo com o eixo de sistematização, tanto as ações como os resultados, assim como as intenções e opiniões.
Reflexão de fundo	Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo.	Compreender por que aconteceu o que aconteceu no lapso da experiência sistematizada. Penetrar por partes na experiência, fazer exercício analítico, localizar as tensões ou contradições que marcaram o processo. Realizar síntese que permita elaborar uma conceitualização a partir da prática sistematizada.	Elaborar roteiro de perguntas críticas que interroguem o processo da experiência e permitam identificar os fatores que intervieram durante o processo e explicitar a lógica e o sentido da experiência.
Pontos de chegada	Formular conclusões teóricas e práticas. Comunicar a aprendizagem.	Responder aos objetivos propostos no início da SE. Voltar ao ponto de partida enriquecido com a ordenação, reconstrução e interpretação crítica da experiência sistematizada.	Tomar como referência, o eixo de sistematização formulado. Formular conceitos para as conclusões teóricas. Usar as conclusões práticas como guias para a melhoria futura da prática, tanto própria quanto alheia.

Fonte: Almeida (2018, p. 63).

Educar para a liberdade por meio da articulação entre a Alternância e o Projeto de Estudo Temático

Segundo Paulo Freire (1967, p. 57), para que se faça verdadeira, a educação “[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades”. A educação “corajosa”, para o educador, coloca seus(suas) educandos(as) a refletirem sobre suas realidades, a partir de suas próprias *leituras de mundo*, resultantes das relações do ser com o mundo (FREIRE, P., 1987). Sob essa perspectiva, é necessário que a educação valorize e respeite os sujeitos e seus modos de vida, como ocorre na Educação do Campo, que busca o rompimento de paradigmas e julgamentos preconceituosos que desvalorizam os sujeitos do campo e os povos da floresta.

Essa proposta de educação não se vale de relações de poder e hierarquias que convertem pessoas em objetos subjugados. A concepção de educação de Paulo Freire, que serve de base ao desenvolvimento da Educação do Campo, pressupõe que educandos(as) e educadores(as) se coloquem como sujeitos do processo de produção do conhecimento, expressando suas experiências e *saberes de experiência feita*, perfazendo uma leitura própria de mundo capaz de criar força e meios para a transformação da realidade de opressão a que estão condicionadas. Ao(à) educador(a), cabe o papel de compreender e enfatizar que “[...] não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto leituras possíveis dele” (PASSOS, 2017, p. 239).

Os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo buscam formar docentes que tenham compreensão e respeito à realidade de seus educandos(as) e, para isso, é preciso criar estratégias metodológicas que permitam uma relação de diálogo entre: “[...] educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Na UFV, a Licena busca formar educadores(as) que sigam o perfil mencionado, pois valoriza que o(a) estudante saiba, desde seu ingresso no curso, que é preciso assumir-se “[...] como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a [sua] construção” (FREIRE, P., 1996, n.p.). Essas possibilidades são oportunizadas pelo Projeto de Estudo Temático que permite ao(a) educando(a) investigar sua realidade traduzindo seus elementos constitutivos em *Temas Geradores*, cuja origem se dá na relação ser humano e mundo.

Segundo Paulo Freire (1967, n.p.), investigar “[...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”. A identificação dos *Temas Geradores* faz com que os(as) educandos(as) se apropriem de seus mundos, possibilitando que eles(as) se libertem das situações-problema que, no caso dos povos do campo e da floresta, interferem diretamente no desenvolvimento equilibrado de seus territórios⁶.

⁶ “O livro de Paulo Freire e Myles Horton chamado: ‘O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social’ é composto de diálogos entre os educadores sobre aspectos ligados à temática da educação em relação com seus diferentes contextos de vida. Em um determinado momento do livro, Myles que é um educador popular norte americano, um dos precursores das escolas comunitárias muito recorrentes nos EUA, fala assim: ‘Minha especialidade é saber não ser um especialista’. E entre uma história e outra sobre suas experiências educativas com pessoas negras no sul dos EUA, quando levava colegas especialistas para discutir determinados temas às pessoas, por exemplo, como lidar com complexas questões jurídicas para mover uma ação em face de situações de discriminação racial, o educador relata que num certo momento da conversa do especialista com a comunidade, mandava o mesmo se retirar da sala. Myles entendia a necessidade de usar os conhecimentos que os especialistas têm, contudo, sem dar

Por meio da realização do PET, o(a) educando(a) tem a oportunidade de desvendar situações-problema ou, como coloca Paulo Freire (1987), *situações-limite*, que são aquelas que interpodem obstáculos aos processos de humanização. Os(as) estudantes da Educação do Campo, enquanto futuros(as) educadores(as), são levados(as) por esse instrumento pedagógico a penetrarem e entenderem tais situações, não como limites que impedem a movimentação dos sujeitos rumo ao *ser mais*⁷, mas como concretude histórica que dá as bases para a transformação da realidade de opressão. A consciência sobre o não fixismo das *situações-limite* possibilita ao(à) educando(a) e aos membros da sua comunidade que participam do desenvolvimento do PET, compreenderem-se como força transformadora e seres “capazes de gerar situações-libertadoras” (OSOWSKI, 2017, p. 376), as quais emergem como *inéditos viáveis*⁸ (FREIRE, P., 1987).

O PET proporciona aos sujeitos que com ele se envolvem um maior contato com os conhecimentos populares das comunidades, fortalecendo, assim, seu processo de formação como educadores(as) populares. O contato com as comunidades por meio desse instrumento pedagógico exige que tanto os docentes do curso como seus educandos(as) tenham cuidado em não desmerecer os saberes populares, rompendo com a falsa concepção de que o(a) educador(a) é sempre o que sabe mais e que, quanto “[...] mais passivos e dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos [de conhecimento], mais conhecimento haverá” (FREIRE, P., 1983, n.p.). O PET possibilita que essa investigação, que começa nas raízes culturais e acessa até os dias atuais da comunidade, valorize os conhecimentos carregados por ela que, muitas vezes, são considerados ilegítimos e, portanto, dispensáveis.

Frente às investigações, às pesquisas e aos questionamentos em seu próprio território, o(a) educando(a) vê possibilidades de, junto à comunidade, criar soluções para a resolução das *situações-problema*. Sob a perspectiva freiriana, no contexto da Educação do Campo, o(a) educando(a) realiza, em seu território, a *práxis*, que “[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2017, p. 325).

Para a superação das situações opressoras no campo e na floresta, o trabalho coletivo contribui para a libertação dos sujeitos e para a construção da autonomia dentro dos territórios. Como nos coloca Paulo Freire no conjunto de sua obra, a coletividade permite uma reeducação dos sujeitos envolvidos no processo, pois pensar a realidade na busca por transformações diz respeito a pensar a partir das relações concretas dos sujeitos envolvidos e não apenas de conteúdos abstratos (GÓES, 2017).

A Educação do Campo e os cursos de Licenciatura que dela decorrem buscam formar seus educadores(as), priorizando o trabalho coletivo dentro e fora das comunidades e dos territórios. O PET contribui com essa premissa, fortalecendo esse aspecto da vida no campo e na floresta, uma vez que as pesquisas se constituem na busca de saberes e tradições de toda a comunidade e não

as respostas ao povo, sem atravessar o processo de aprendizado que se dá na investigação e na reflexão em torno da resolução dos problemas vividos” (ALMEIDA, 2018, p. 29).

⁷ A compreensão freiriana em torno do *ser mais* diz respeito ao fato do ser humano ser inacabado, ser inconcluso. É na busca pela sua humanização, que se dá a partir da consciência dos condicionamentos a que está exposto ao longo da vida e da prática transformadora de situações opressoras, que os sujeitos, em comunhão com o mundo, constroem os caminhos para sua humanização ou para *ser mais*.

⁸ “O ‘inédito viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as ‘situações-limite’ que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o ‘inédito viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho” (FREIRE, A. M. A., 2010, p. 225).

apenas na realidade isolada do(a) educando(a). Pautada na concepção Freiriana, esta “*leitura da realidade*” realizada pelos(as) educandos(as) orienta os(as) docentes do curso a articularem suas disciplinas à cotidianidade da vida dos(as) estudantes.

No âmbito da Educação Popular Freiriana, essa orientação é dirigida “para a transformação da sociedade” e “[...] exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico” (PALUDO, 2017, p. 141). Amparados(as) nessa concepção, os(as) docentes podem organizar suas disciplinas de maneira articulada entre si, favorecendo a construção de estratégias de ensino e aprendizagem interdisciplinares. Assim, reconhece-se que as práticas de conhecer e transformar caminham juntas, constituindo processos educativos dialógicos, democráticos e decoloniais.

A realização do PET também permite ao(à) educando(a) a compreensão de que educar não é apenas transmitir conhecimentos. A fim de concluir as pesquisas desencadeadas pelo Projeto nas comunidades, os(as) educandos(as) são orientados(as) a não desmerecer os *conhecimentos populares* carregados pelas pessoas participantes, entendendo que “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até àqueles que julgam não saberem” (FREIRE, P., 1983, n.p.). Com esse entendimento, é possível uma troca sadia de conhecimentos, visto que a comunidade se ampara em seus *conhecimentos populares* para sobreviver. Em contato com os *saberes científicos* acessados na universidade, os(as) futuros(as) educadores(as) podem identificar conteúdos capazes de contribuir com o desenvolvimento do território, desenvolvendo, assim, mais autonomia nos seus modos de vida.

Os saberes carregados, ao longo dos anos, pelas pessoas da comunidade são de extrema importância para seus territórios, para a manutenção de suas formas de vida. Ao realizarem o PET com suas comunidades, os(as) educandos(as) da Licença passam a respeitar os saberes de “senso comum” produzidos na experiência existencial, dialogando com ele, problematizando-o e “[...] tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes aprendidos” (FISCHER; LOUSADA, 2017, p. 367). Com isso, realizam trocas de conhecimentos que fazem surgir *inéditos viáveis* capazes de promover a superação e a transformação de realidades de sofrimento e de opressão. Nesse sentido, os povos do campo e da floresta se reconhecem representados em espaços acadêmicos, não como sujeitos atrasados e ignorantes, mas como construtores de saberes legítimos e imprescindíveis ao processo de busca e alcance de uma nova realidade mais justa e igualitária.

O Projeto de Estudo Temático possui um ciclo de elementos que o constituem em um potente instrumento pedagógico da Educação Popular e do Campo, capaz de colocar em diálogo conhecimentos populares e saberes científicos, cuja articulação se faz necessária à elaboração de alternativas viáveis para que modos de produção, reprodução e desenvolvimento da vida no campo e na floresta sejam valorizados e preservados.

Os processos investigativos e de análises desse instrumento pedagógico, feitos no decurso da pesquisa de iniciação científica mencionada, revelaram que *Território* e *Tema Gerador* são seus elementos-chave, dado que, em primeiro lugar, é preciso conhecer o espaço-tempo da vida dos sujeitos (BARCELOS; ALMEIDA, 2019). De fato, no desenrolar do processo educativo investigativo de onde emergem seus temas prioritários, esses sujeitos se reconhecem como produtores e responsáveis pela construção da própria história.

Esse processo educativo investigativo faz com que o(a) educando(a) reflita, junto a outros(as) integrantes do território sobre os saberes e as tradições comunitárias, sobre a resolução das questões propostas pelo instrumento pedagógico. Educandos(as) envolvidos(as) na realização do PET afirmam que, por meio dele, fazem pesquisa não somente com a família, mas com

vizinhos(as), amigos(as), lideranças de movimentos sociais, sindicatos, associações, etc. Segundo tais relatos (BARCELOS; ALMEIDA, 2019), com o PET, houve mais união entre pessoas da comunidade na busca de soluções para as *situações-problema* do território, e essa *coletividade* configurou-se como um elemento constitutivo imprescindível à caracterização do instrumento pedagógico aqui tratado.

No processo de análise do PET (BARCELOS; ALMEIDA, 2019), tornou-se perceptível a sua contribuição no processo de formação de educadores(as) populares e do campo. Responsável pela articulação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, esse instrumento permite ao(à) educando(a) integrar à sua realidade saberes científicos adquiridos na academia. Como destacado por um dos sujeitos envolvidos no PET, “[...] muitas coisas que estudo aqui, eu passo informações para as pessoas que mexem com agricultura, [...] a gente aprende e leva conhecimento para a comunidade e as pessoas da comunidade vão mudando a realidade aos pouquinhos” (BARCELOS; ALMEIDA, 2019, p. 19).

Realizar a sistematização do PET proporcionou reflexões em torno do modo pelo qual educandos(as) são colocados(as) frente a suas comunidades, sobretudo na oportunidade de reconhecerem as pessoas envolvidas como sujeitos construtores de uma história de resistência, marcada por preconceitos e julgamentos, e valorizarem seus saberes e suas tradições. A potência educativa libertadora do PET possibilita ao(à) educando(a) criar, junto à sua comunidade, estratégias de superação das *situações-problema* que interferem no desenvolvimento do território e na autonomia dos sujeitos.

O movimento realizado por meio dos quatro roteiros do Projeto possibilita ao(à) educando(a): auto reconhecer-se como sujeito do campo e da floresta; perceber seu território com uma perspectiva de valorização; unir-se à comunidade; conhecer e valorizar saberes, tradições e culturas; dialogar com as pessoas idosas que figuram como guardiões(ãs) dos saberes tradicionais; identificar *situações-problema* e formas de nelas intervir. Sistematizar os resultados obtidos no decorrer do desenvolvimento dos roteiros oportunizou aos(às) docentes reflexões em torno do instrumento pedagógico, avaliando se estão sendo cumpridos os seus objetivos e priorizadas suas intencionalidades enquanto instrumento pedagógico formador de educadores(as) pesquisadores críticos.

A culminância do processo se concretiza na *ação-reflexão*, na busca pela *autonomia* nos territórios e no *diálogo* na centralidade da educação libertadora fomentada pelo PET. Assim ocorre a extensão do processo formativo institucionalizado na universidade na forma de uma *práxis* educativa dentro das comunidades. Ao realizar o PET, portanto, o(a) educando(a) entende sua formação de educador(a) popular e do campo a partir da premissa da educação enquanto *práxis* social, prezando pela relação entre “vida, voz e o pensamento” (ROSSATO, 2010, p. 326).

Pelo exposto, reafirma-se que a articulação entre Alternância e PET potencializa uma educação pautada no legado de Paulo Freire, em que os conteúdos a serem estudados devem emergir da realidade dos(as) educandos(as) para que estes(as), ao longo do processo formativo, possam construir estratégias de superação das situações opressoras e autoritárias ainda existentes nos territórios camponeses e da floresta no Brasil.

Considerações

Amparar-se no legado de Paulo Freire para pensar e desenvolver a educação escolar no nível superior faz com que os processos educativos pautados na dinâmica da Alternância formem os(as) educandos(as) não como professores(as) que entendem a docência como depósito de

conhecimentos do sujeito conhecedor ao indivíduo vazio de conteúdo. Sob essa lógica, educadores(as) e educandos(as) aprendem juntos a partir das relações estabelecidas entre a produção intelectual e a concretude experiencial dos sujeitos que convivem e dialogam rumo à construção de um saber significativo e transformador.

A premissa freiriana sobre a imprescindibilidade da reflexão sobre a própria prática para torná-la ferramenta de luta pela libertação permitiu a sistematização e análise do Projeto de Estudo Temático como instrumento da Alternância no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa. No decurso do processo de sistematização, os elementos constitutivos do PET, como: o *tema gerador*; as *situações problema*; a *práxis*; a *leitura da realidade*; a *coletividade*, dentre outros, revelaram-se pilares substanciais para que esse instrumento educativo seja capaz de disparar um processo de formação docente *omnilateral*⁹.

O legado de Paulo Freire, nesse sentido, permitiu compreender que o desenvolvimento do PET é capaz de colocar os(as) educandos(as) frente às suas comunidades, desencadeando uma leitura de mundo crítica e propositiva, habilitando-os(as) a construir, junto a sua família, companheiros de trabalho e de luta pela terra, além dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo, bases formativas libertadoras em torno dos povos do campo e da floresta e de seus *saberes de experiência feito*, projetando a formação de profissionais capazes de levar a cabo a luta pela Reforma Agrária Popular e por uma sociedade mais justa, igualitária e ecologicamente equilibrada.

Referências

ALMEIDA, S. F. de. **Andarilhos da esperança**: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2018.

BARCELOS, D. C.; ALMEIDA, S. F. de. **A experiência do Projeto de Estudo Temático na Licenciatura em Educação do Campo** – Ciências da Natureza da UFV: desafios e potencialidades. Relatório Final referente ao período de agosto/2018 a julho/2019, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Projeto de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e escolas do campo**: por uma educação básica do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BRASIL. Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

⁹ “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação *omnilateral* abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem” (MÉSZÁROS, 1981, p. 181 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 267, grifos do autor).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativo. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 257-267.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos. (org.). **Educação do Campo**: Campo - Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 68-86.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber (Erudito/saber popular de experiência). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 367-368.

FREIRE, A. M. A. Inédito Viável. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 223-226.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 20 maio 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 20 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 20 maio 2018.

FREITAS, A. L. S. de. Saber de Experiência Feito. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 365-367.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GÓES, M. de. Coletivo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 77-78.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MEJÍA, M. R. La sistematización como processo investigativo. O la búsqueda de la episteme de las prácticas. **Revista Internacional Magisterio**, Bogotá, n. 33, jun./jul. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2M9Fn67>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OSOWSKI, C. I. Cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 98-100.

PALUDO, C. Educação Popular. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 139-141.

PASSOS, L. A. Leitura do Mundo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 238-240.

ROSSATO, R. Práxis. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 325-326.

SILVA, L. H. da. **As Experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA, L. H. da. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.760>

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Instrumentos Pedagógicos**. Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. Viçosa: UFRV, 2019.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Projeto Pedagógico Curso de Educação do Campo - Licenciatura**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3c207rk>. Acesso em: 1 abr. 2018.

ZITKOSKI, J. J. Pensar Certo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 312-314.

Recebido em 11/08/2020

Versão corrigida recebida em 19/01/2021

Aceito em 22/01/2021

Publicado online em 28/01/2021