



4483 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA CONSTRUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA ALTERNÂNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFTM

Rodrigo dos Santos Crepalde - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA CONSTRUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA ALTERNÂNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFTM

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que pretende discutir os desafios e potencialidades da construção de TCC's no contexto da Pedagogia da Alternância adotada pelas Licenciaturas em Educação do Campo. Aqui discute-se informações provenientes do processo de elaboração de TCC's, na fase após a elaboração dos projetos, de duas turmas de licenciandos do campo da UFTM, procurando destacar suas especificidades no contexto da Pedagogia da Alternância. Os TCC's em construção já nos permitem afirmar traços distintivos desse produto da culminância da formação inicial de professores para o campo: i) a Alternância é formativa; ii) os TCC's são *do* campo e não apenas *no* e *sobre* o campo; iii) as trocas interculturais; iv) o TCC é visto como artefato de uma cultura estrangeira; v) a relação *insider/outsider*; vi) a autonomia e a responsabilidade são marcas presentes nesse processo.

Palavras chave: Trabalhos de Conclusão de Curso; Pedagogia da Alternância; Educação do Campo.

1. Introdução

A abordagem da temática dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) no contexto da formação inicial de professores apresenta-se como grande lacuna na área da pesquisa em Educação. Se, por um lado, a exigência dos TCC's como parte da etapa da culminância^[1] da formação inicial nas licenciaturas já é lugar comum, por outro lado, a reflexão sobre o processo de elaboração dos trabalhos de conclusão enquanto objeto de pesquisa é incipiente. E o cenário encontrado não é diferente quando levamos em consideração os cursos de formação de professores para a diversidade cultural, como é o caso das Licenciaturas em Educação do Campo.

Assim, a pergunta que se coloca é: quais são os desafios e as potencialidades do processo de desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso, a partir da escrita de monografias, no contexto da formação inicial de professores? Esta questão pode motivar a busca de reflexões em diferentes dimensões como, por exemplo: a relação orientador(a)-orientando(a); a iniciação à pesquisa; o esforço para articular teoria e prática; as implicações para o currículo e para a formação inicial de professores por meio das temáticas investigadas e o conhecimento produzido; o papel das disciplinas e das estratégias didáticas adotadas que pretendem dar suporte à confecção do trabalho de conclusão; questões de natureza ética; o engajamento do licenciando na temática estudada; condições materiais e institucionais de produção da pesquisa, dentre outras. E se o contexto for o da formação inicial em Alternância de professores para o campo? Quais especificidades ganharam as dimensões mencionadas anteriormente?

Mesmo no contexto da pós-graduação, ainda são recentes os trabalhos que abordam o processo de elaboração de dissertações e teses, e parte considerável deles focam suas reflexões na orientação científica e na necessidade de formações específicas para o professor-pesquisador-orientador (MACHADO, 2000; QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007). Como afirma Machado (2000, p.142),

Assim como ensinar é diferente de pesquisar, e ninguém questionaria a necessidade de uma formação específica para fazer de um professor um pesquisador, por quê razão a orientação seria uma atividade espontânea e natural? Nada parece mais lógico do que esperar que uma formação específica deva entrar em cena, também na transformação de um pesquisador em orientador.

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que pretende discutir os desafios e potencialidades da construção de TCC's no contexto da Pedagogia da Alternância adotada pelas Licenciaturas em Educação do Campo. A partir da reflexão teórica em diálogo com a vivência pedagógica proporcionada pela docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), buscamos destacar as especificidades do processo de elaboração de TCC's na formação inicial de professores para o campo. Essa experiência pedagógica é resultado da docência como professor das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, bem como do trabalho como orientador de TCC's de licenciandos do campo.

Discutimos neste texto informações provenientes do processo de elaboração de TCC's, ainda em andamento, na fase após a elaboração dos projetos, no Tempo Escola de janeiro de 2019, de duas turmas da LECampo da UFTM, sendo uma da habilitação em Ciências da Natureza e outra em Matemática.

2. A Pedagogia da Alternância e os trabalhos de conclusão de curso

A Pedagogia da Alternância tem sua gênese na década de 1930 na França com as *Maisons Familiales Rurales* e é introduzida no Brasil no fim da década de 1960 com a experiência das EFA's (Escolas Família Agrícolas) no estado do

Espírito Santo. Essa proposta pedagógico-metodológica visa garantir o acesso à escolarização e a permanência dos adolescentes, jovens e adultos no campo por meio de outra organização dos tempos e metas escolares, bem como a tentativa de promover uma educação coerente e responsável com a realidade e modos de vida no/do campo (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Atualmente, a Pedagogia da Alternância faz parte da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores do campo, as Licenciaturas em Educação do Campo, que,

[...] têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA, 2015, p. 152).

No entanto, como afirmam Antunes-Rocha e Martins (2011), a alternância entre tempos escola e comunidade joga sentido em muitos lugares. O primeiro traço distintivo quando interrogados dentro ou fora da universidade sobre a Licenciatura em Educação do Campo é a demarcação que não se trata de um curso comum, no sentido da sua normalidade, porque ele adota a Pedagogia da Alternância. Esta, como o nome sugere, assume uma organização dos tempos e espaços formativos de modo sucessivo e bem demarcado: há tempos escolas (ou universidades) e tempos comunidades[2].

[A alternância] não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola [universidade] separado por um tempo em cada [comunidade]. Os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a vida ensina mais do que a escola [universidade]; que se aprende também com a família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 216).

Em nossa experiência na formação inicial de educadores do campo, notamos pelo menos três maneiras de compreender e porque não, experimentar a alternância: i) como alternar físico e linear-temporal, a alternância é vista como a sucessão de momentos de estudo intensivo (Tempo Escola) e de estudo flexível (Tempo Comunidade) ou como uma sucessão linear de momentos teóricos (Tempo Escola) e práticos (Tempo Comunidade); ii) como sensibilização cultural, a alternância possibilita o (re)conhecimento da diversidade de práticas e saberes do campo, historicamente silenciados em nome da ideologia da modernização, do entendimento dos tempos de trabalho e das dinâmicas que os educandos participam em suas comunidades, bem como das suas dificuldades e potencialidades. Nesse caso, a alternância contribui para descentramentos culturais, para uma postura mais relativa perante os conteúdos canônicos da universidade que têm implicações no que é ensinado, na forma de ensinar, no que é avaliado ou nas metas exigidas, naquilo que deve ser mais valorizado, como também ao que pode ser negociado entre os compromissos assumidos entre docentes e discentes; iii) como integração[3], a alternância empodera ou carrega o potencial de empoderar os saberes, as práticas, as vivências, os modos de existências dos povos do campo por meio de seu reconhecimento rumo a uma presença mais efetiva nas disciplinas, nas práticas pedagógicas, no currículo, nas avaliações, na pesquisa e na extensão, enfim, na formação docente.

A construção dos saberes, advindos dos povos do campo e dos formuladores teóricos, e dos fazeres, advindos da realidade e da academia, desafia a lógica da aprendizagem exclusivamente bancária. Na nossa concepção de educação e pesquisa, a interação entre os atores e fatos é imprescindível. Não existe necessariamente um afastamento do/a pesquisador/a. Afinal somos nós pesquisando os nossos trabalhos, nossa prática socioeducacional. Isso implica em um envolvimento visceral com a realidade, um mergulho profundo no dia a dia e em tudo o que envolve as interações entre o CEFFA [Centros Familiares de Formação por Alternância] e o meio e vice-versa. (BEGNAMI; PEIXOTO, 2013, p. 264).

Essa é a força e a vitalidade da Alternância transposta para a formação inicial de professores nas universidades. Para além do alternar físico e temporal, da sensibilização cultural, a alternância torna o licenciando-educando responsável diante do conhecimento novo a que foi apresentado na universidade como também à aquele saber encontrado na comunidade que, em um primeiro momento para ele, poderia parecer frágil e pouco verossímil, mas que ali estava “escondido” uma variedade de experiências, de memórias, de identidades, de modos de viver. Essa relação de responsabilidade no sentido da alteridade diante dos conhecimentos, diferentemente do que ocorre em muitas situações na qual o educando constrói uma relação completamente externa ao que é estudado, implica o licenciando do campo com sua comunidade, fortalece sua pertença à coletividade e produz transformações em desafios concretos do dia a dia.

Há intencionalidade em todos os projetos [que adotam a alternância na Educação do Campo] em garantir o desenvolvimento de atividades relativas à observação, descrição e análise da realidade, isto é, garantir a pesquisa como eixo estruturante da alternância entre escola e comunidade. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 224).

Diante do exposto, como pensar, ou melhor, como se dá ou o que se espera da construção dos TCC's em contextos de formação de professores e professoras para o campo? Quais especificidades dos TCC's produzidos sob a Pedagogia da Alternância adotada pelas Licenciaturas em Educação do Campo? Evidentemente estas são questões que alimentarão investigações futuras e nosso texto é parte integrante, inicial, com o propósito de fornecer elementos para subsidiar algumas respostas. É importante mencionar que, pelo fato ainda recente de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo, não há reflexões no que toca a elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

3. O processo de elaboração dos TCC's na Licenciatura em Educação do Campo da UFTM

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro é um dos quarenta e dois cursos criados a partir do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, com habilitações nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Em julho de 2014 sua primeira turma foi aberta e, em seguida, em janeiro e julho de 2015, outras duas novas turmas de licenciandos do campo foram criadas[4].

Desse modo, duas turmas de entradas diferentes já passaram pelo processo de elaboração e defesas dos TCC's. Aqui, discutimos informações da terceira turma do curso, que se encontra em fase intermediária de construção dos TCC's, a dizer, logo após a elaboração dos projetos. Essa turma é formada por estudantes das regiões do Triângulo Mineiro, Norte e Noroeste de Minas, e também por um aluno do estado de Rondônia.

Durante os anos de 2017 a 2018 foi discutido e aprovado o Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso da

Licenciatura em Educação do Campo, no qual destaco o seguinte trecho:

Art. 2º. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um trabalho teórico-prático que possibilita ao licenciando em educação do campo aprender a pesquisar, organizar e articular novos conhecimentos, ampliando seu campo de atuação e visão profissional.

§1º. O TCC abordará tema relacionado à Educação do Campo ou Educação do Campo e suas interfaces com Ciências da Natureza e/ou Matemática. (UFTM, 2018, p. 1, grifos meus).

O que significa que o conjunto dos docentes e colegiado de curso optaram pela exigência de temáticas relacionadas à área da Educação do Campo. Essa foi uma das preocupações levantadas naquele momento porque nem sempre cursos de formação de professores exigem dos seus discentes temáticas relacionadas à Educação, especialmente quando levamos em conta licenciaturas das áreas de Matemática e Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química). Ao mesmo tempo, inserimos um *ou* quando nos referimos à Educação do Campo e suas interfaces com Ciências da Natureza e/ou Matemática porque tínhamos em mente deixar o estudante livre para optar por temas mais ligados à sua formação geral como educador do campo ou mais específicos relacionados às suas habilitações, bem como também temas que transitem por ambas as áreas.

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC LECampo) é destacado o momento da *culminância* da formação inicial do educador do campo e a centralidade dos trabalhos de conclusão de curso como meta, produção de conhecimento e afirmação do curso:

Metas do projeto pedagógico do curso: Produção de estudos de âmbito antropológico e sociológico ao longo do Curso que culminarão no desenvolvimento de TCC (Trabalhos de Conclusão de Cursos) que possibilitem a produção de conhecimentos sobre a temática Educação do Campo de acordo com os interesses e especificidades do programa. (UFTM, 2014, p. 54).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetiva contribuir com a formação de um professor educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Nesse sentido, não se trata apenas de uma atividade obrigatória para a obtenção do diploma de licenciado em Educação do Campo, mas faz parte de um processo de inserção nas atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores, bem como é fundamental para a consolidação do curso. (UFTM, 2014, p. 105).

O TCC é desenvolvido por meio das disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II, que somam uma carga horária de 180 horas-aula.

Na disciplina de TCC I, durante a realização do Tempo Escola, os licenciandos definem os temas e iniciam os primeiros diálogos com seus orientadores, são discutidos o regulamento e a linha do tempo para elaboração dos TCC's, bem como exemplos de TCC's já elaborados por licenciandos do campo de diferentes universidades. Em seguida, é abordada a pesquisa qualitativa[5] como possibilidade metodológica e procedimentos de coleta de dados tais como a análise de documentos, a observação participante, o uso de questionários, a realização de entrevistas, dentre outros. Além disso, são retomadas as Normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para a elaboração de trabalhos acadêmicos[6].

De modo geral, espera-se ao término da disciplina de TCC I que o licenciando, com o auxílio de seu orientador, desenvolva seu projeto de trabalho de conclusão de curso. Neste texto do projeto são exigências mínimas a reflexão sobre temática a ser estudada, a justificativa da sua importância, a exposição dos objetivos e a questão de pesquisa (quando for o caso) e a discussão da metodologia adotada.

Assim, a disciplina de TCC II é iniciada pelo retorno dos projetos já finalizados, com destaque para a discussão das principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos (normas da ABNT, delimitação das temáticas em estudo, das questões e objetivos de pesquisa, bem como das metodologias e procedimentos de coleta de dados). Em seguida, são realizadas as primeiras orientações quanto à transposição do projeto para o texto monográfico e sobre a preparação para as *qualificações* que serão comentadas em mais detalhes logo adiante[7]. A finalização da disciplina de TCC II se dá com as defesas dos licenciandos uma semana antes do início do próximo Tempo Escola corrente, sendo que entre esse período é realizado o acompanhamento, em loco ou à distância, das atividades de desenvolvimento e escrita dos TCC's, orientação da sua escrita (pelos orientadores) e visita às comunidades de origem dos alunos para acompanhamento dos seus trabalhos.

O Tempo Escola de janeiro de 2019, anterior ao das defesas das monografias, foi marcado pelas qualificações dos licenciandos do campo. As qualificações não são exigência do PPC do curso nem também das normas da universidade. No entanto, mesmo que de modo informal, foram inseridas a partir do componente curricular TCC II com o propósito de criar um momento preparatório que simule o ambiente da defesa das monografias. Assim, as qualificações, tal como as defesas de monografias, contam com a entrega prévia de texto a uma banca avaliadora, geralmente com uma semana de antecedência, composta por dois docentes que farão arguição do aluno, em sessão pública, após a apresentação inicial do licenciando.

De um modo geral, no momento da qualificação, espera-se que o texto monográfico do licenciando exponha de modo claro os objetivos e a questão de pesquisa, contenha uma justificativa da importância do seu trabalho para a área da Educação do Campo, e traga uma reflexão sobre sua temática de pesquisa a partir de outros trabalhos já publicados e de autores/referenciais teóricos que potencialmente possam ajudá-los no desenvolvimento de seus trabalhos e também a metodologia assumida para desenvolver a pesquisa.

As qualificações ocorrem a partir das duas últimas semanas do Tempo Escola para possibilitar que os licenciandos tenham orientações e aprofundem seu texto até as qualificações. A exigência é que os licenciandos apresentem ao menos seu texto de projeto que foi desenvolvido durante o componente de TCC I. Mas, é comum a apresentação de textos já no formato da monografia e com a exposição de algumas informações já coletadas/produzidas por meio de observações participantes, entrevistas, questionários, etc.

Há um grande desafio que é o de conciliar o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e as atividades e aulas de outros componentes curriculares que ocorrem durante o Tempo Escola. Na maioria dos dias, de segunda a

sábado, os licenciandos têm aulas das disciplinas de 7h30 às 17h30, assim o tempo livre que eles possuem para reflexões, orientações e escrita do texto monográfico concentra-se nas noites durante a semana e aos domingos. Não é regra, mas em algumas disciplinas, os docentes articulam os conteúdos obrigatórios do componente curricular com o trabalho de conclusão de curso. Como exemplo, há incentivo para que os licenciandos utilizem seus temas de TCC's como base no último estágio obrigatório; os Seminários Integradores[8] voltam-se como suporte ao desenvolvimento dos TCC's (desde a preparação de slides, simulação das apresentações a refinamento das questões, objetivos e metodologia de pesquisa).

3.1 As temáticas dos projetos

Os TCC's são produções socioculturais que possuem sua história, e tal como os últimos estágios curriculares obrigatórios, demarcam de forma mais nítida o momento de culminância da graduação, por isso têm o potencial de indicar conceitos, temas ou dimensões chave da formação de professores que foram mais significativos na trajetória do licenciando. Além disso, é expressão, concretizada na maioria das vezes por texto, da tomada de posição do futuro educador perante os conhecimentos acadêmicos e sobre os problemas contemporâneos da prática educativa.

No QUADRO 3 abaixo, apresentamos as questões de pesquisa ou objetivos dos projetos de TCC's apresentados ao final da disciplina de TCC I[9].

Quadro 1 – Questões de pesquisa ou objetivos dos licenciandos do campo

Licenciando(a)	Questão de pesquisa ou Objetivo geral
A1[10]	Como o jogo tal pode ser usado, como estratégia de ensino e aprendizagem, de matemática em uma sala Ensino Fundamental I da cidade de Rio Pardo Minas Gerais?
A2	Entender os diferentes motivos da evasão escolar na modalidade de ensino EJA e a sua repercussão na vida social do aluno, como também essa dinâmica do sistema educacional nas escolas públicas na cidade de Uberaba (MG).
A3	Quais são os potenciais do uso das TIC's no processo de ensino e aprendizagem de funções do primeiro grau?
A4	Como foi construído o conhecimento acerca do adubo orgânico na comunidade de Riacho dos Cavalos? Há diferenças entre o conhecimento do adubo orgânico e o do biofertilizante para esses moradores?
A5	Qual a importância das unidades de medida não convencionais na comunidade Moreira, e suas aplicações na agricultura da comunidade?
A6	Quais matemáticas estão envolvidas na produção do polvilho na comunidade de Santa Maria?
A7	Como a produção de cafés especiais sombreados na comunidade de Vereda Funda, Município de Rio Pardo de Minas, pode ajudar no ensino de ciências nas escolas?
A8	De que modo a mecanização na produção do polvilho interfere nos laços de vida tradicional da comunidade Tatu?
A9	Qual a concepção da comunidade tradicional geraizeira de Sobrado sobre o uso de agrotóxicos bem como sobre as práticas agroecológicas e a relação que mantêm entre elas?
A10	Compreender como a desigualdade de gênero em relação ao trabalho das mulheres se apresenta na comunidade de Monte Alegre II e refletir sobre as contribuições da educação do campo dentro dessa temática
A11	Quais as estratégias de convivência com a seca desenvolvidas por moradores e trabalhadores do campo no contexto da Comunidade de Jardim, localizada no Norte do Estado de Minas Gerais?
A12	O que causou a diminuição do extrativismo na comunidade de Monte Alegre e o quais saberes são mobilizados na prática social de extrativismo do pequi na cultura geraizeira na comunidade de monte alegre?
A13	Quais fatores influenciaram/contribuíram para perda e permanência das sementes crioulas no Projeto de Assentamento Agroextrativista - Veredas Vivas/comunidade Vereda Funda?
A14	Descrever as práticas culturais da comunidade de Pindaíba, localizada em Rio Pardo de Minas - MG, para compreender se há relações entre tais práticas e a construção da identidade cultural desta comunidade.
A15	Como a escola na zona urbana, que atende uma quantidade significativa de alunos vindos da área rural, pode adequar o seu projeto político pedagógico a fim de atender a todos alunos as diferentes expectativas, anseios e singulares de seus alunos?
A16	De que modo as práticas sociais constroem/ interferem nas identidades do campo na comunidade de Ilha das Cabras?
A17	De que modo está presente a etnomatemática correlacionada a produção artesanal da farinha de mandioca na comunidade Simão Guedes, Município de Rio Pardo de Minas, Norte de Minas Gerais?
A18	Realizar um levantamento das plantas medicinais utilizadas pela comunidade a fim de propor estratégias de inserção desses saberes na escola.
A19	Investigar como é desenvolvido a produção do artesanato de barro do grupo de artesã da comunidade Água Boa II, focalizando sua produção nos dias atuais

Licenciando(a)	Questão de pesquisa ou Objetivo geral
A20	Quais as principais lembranças e marcas que carregam os tropeiros que viajavam do Gerais pras Caatinga? Como eram quantificados e precificados os produtos comercializados nessas viagens?
A21	Quais contribuições da radiestesia/pêndulo e do tratamento homeopático animal no contexto do assentamento Margarida Alves, município de Nova União (RO)?
A22	Compreender quais tipos de saberes são mobilizados na formação de uma apiculadora e discutir como a prática social da apicultura pode inspirar os processos educativos na educação do campo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em primeiro lugar, o que, por assim dizer, salta aos olhos, é que a grande maioria das temáticas escolhidas pelos licenciandos está mais relacionada a conceitos ligados a formação mais geral/integral do professor do campo do que do professor com formação em uma área específica, no nosso caso, em Matemática ou Ciências da Natureza. Isso não quer dizer que não comparecem conceitos ou temas das áreas específicas, temos como exemplo, a estratégia dos jogos, as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino de funções, os adubos e as plantas medicinais.

Outro ponto importante é que os licenciandos abordam preferencialmente temas que ofereçam respostas às questões de suas comunidades. E aqui a escola e a educação formal tem sua importância, mas os processos educativos e formativos que constituem saberes, memórias, identidades ligadas a vida no/do campo possuem maior centralidade. Há nesse momento de culminância, um compromisso, uma responsabilidade (*responsividade*) do licenciando do campo em *devolver* algo que adquiriu em sua formação para sua comunidade. Esse é traço distintivo da Pedagogia da Alternância presente na escolha dos temas dos TCC's dos licenciandos do campo.

As temáticas escolhidas possuem fortes entrelaçamentos com a vida dos estudantes, são engajadas e abordam problemas complexos do campo de hoje que só podem ser respondidas interdisciplinarmente. Aqui não há um tema abstrato ou retirado artificialmente de alguma reflexão puramente teórica, são problemas concretos, não se abstém de suas implicações sociais ou culturais, pelo contrário, parafraseando Bakhtin, são temas que não procuram álibi para a existência.

Em outro momento, após a conclusão da etapa de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, será possível construir outros levantamentos com potencial de fornecer subsídios para reflexões curriculares a partir dos referenciais teóricos, marcos conceituais, metodologias, fontes de informações, categorias adotados e as principais conclusões a que chegaram os licenciandos do campo. O que podemos antecipar é que as temáticas aqui mencionadas estão marginalmente contempladas no currículo do curso e que é graças ao esforço de leituras e discussões entre orientandos e orientadores é que se está produzindo esses novos conhecimentos. Já não é exceção a regra que os temas escolhidos pelos alunos não são familiares para os docentes-orientadores porque grande parte deles possui formação inicial nas áreas da Matemática e das Ciências da Natureza e isso exige um grande esforço de apropriação de referenciais teórico-metodológicos fora da zona de conforto de cada um de nós.

4. Qual especificidade enxergamos?

Como afirma Arroyo (2012), a concepção de formação de professores e professoras do campo se constitui nas tensões, dentre as quais, podemos citar: o *protótipo único de docente-educador* que passa por uma preparação comum, genérica, às vezes com certas adaptações, que privilegia a visão urbana versus o educador do campo que possui laços com a cultura e os saberes dos povos do campo; os conhecimentos científicos ditos universais, descontextualizados, fragmentados e disciplinados, formalizados pela escrita e de modo impessoal, pretensamente detentores da "verdade" sobre a natureza versus os conhecimentos tradicionais ou populares, locais e contextuais, transmitidos pela oralidade e experimentados de geração em geração, pessoais e responsivos, mais holísticos e descritores de "uma" realidade possível; a formação focada nos processos escolares, restrita ao ensino e aprendizagem dos conteúdos canônicos, puramente "técnica" e "neutra" versus a formação que não dissocia, pelo contrário, tenta *integrar* as experiências e aprendizagens que acontecem na escola, no trabalho, nas lutas, na sobrevivência e na existência.

Neste sentido, os diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo, de povos e comunidades tradicionais, dentre outros que historicamente tiveram e ainda têm seu modo de viver expropriado e suas identidades silenciadas,

Ao [afirmarem-se como] sujeitos de conhecimentos, de culturas, ao [defenderem] seus territórios de existência, de trabalho, de lutas como lugares de culturas, de memórias, valores, conhecimentos, trazem para o campo do conhecimento a diversidade de experiências sociais de produção de conhecimentos. Trazem a diversidade de verdades em contraposição à dicotomia saber verdadeiro vs saber falso. Trazem a pluralidade de sujeitos de produção de conhecimentos em contraposição à dicotomia coletivos produtores e meros consumidores do saber verdadeiro, único. (ARROYO, 2014, p. 217).

A elaboração do TCC faz parte dessa dinâmica na qual o licenciando do campo, sob orientação direta e individual de um professor-pesquisador, debruça-se sobre uma temática de pesquisa e de modo mais intenso participa da dialética-diálogo de consumir e produzir conhecimentos. Mas qual, então, seria a especificidade dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos cursos de formação de professores do campo? Mesmo que de forma inicial, com a pesquisa ainda em fase inicial de desenvolvimento, é possível indicar algumas características marcantes na elaboração dos TCC's dos licenciandos do campo:

- **A experiência da Alternância é formativa:** os licenciandos do campo são atores da Pedagogia da Alternância, desde sua vivência mais restrita com o alternar físico e linear-temporal, passando pela sensibilização cultural, até sua efetiva integração, em maior ou menor grau, participam de uma dinâmica que aproxima texto de contexto, favorecendo a articulação entre teoria e prática, a percepção de que a pesquisa/a investigação tem o potencial de transformar a realidade e o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva;
- **Os TCC's são do campo e não apenas no e sobre o campo:** desde o início do curso, os licenciandos têm a oportunidade de construir relações mais profundas, de domínio e apropriação, com os conhecimentos curriculares prescritos e os conhecimentos próprios das suas comunidades, agora empoderados, como merecedores do tratamento acadêmico. Pode-se dizer que o *campo* está como que *encarnado* em suas propostas/projetos de investigação, portanto, trata-se aqui, de procurar respostas para algo que não é alheio a sua existência, pelo contrário, faz parte das suas vidas e identidades.
- **As trocas interculturais:** o processo de elaboração do TCC's constitui-se em um efetivo exercício de construção de pontes culturais entre os conhecimentos canônicos das diversas áreas da pesquisa científica e as vivências dos povos do campo. O diálogo e a troca de saberes ganha nova concretização por meio de um texto de pesquisa que se debruça sobre problemas concretos, não somente acadêmicos, mas questões da vida que emergem do campo e não para o campo.
- **A percepção do TCC como artefato de uma cultura estrangeira:** o trabalho monográfico final para os licenciandos do campo, apesar de terem passado pelos anos iniciais de sua formação, aparece como uma *cultura estrangeira* e para alguns deles suas fronteiras são quase que intransponíveis. Mesmo levando em conta que não defendemos a elaboração de estudos pretensamente impessoais ou neutros que lançam mão do recurso da voz passiva como modo único de exposição, a linguagem acadêmica, a formalização do texto na sua forma escrita, a apropriação de referenciais, a princípio, alheios a eles, o processo de transição entre o discurso direto, citado, para o indireto, parafraseado, assim como a “formatação” do texto de pesquisa nas normas da ABNT são verdadeiras manifestações de artefatos de um cultura bem distante. O orientador tem um papel decisivo na negociação de novos sentidos encontrados/experimentados, na mediação cultural (não somente como aquele que *inicia* o menos experimente academicamente nessa nova cultura, mas também como aquele que *se banha* na cultura do outro, trata-se de uma experiência recíproca). Por vezes, a decisão de qual será o *produto* do trabalho de conclusão de curso de determinado aluno pode ser reavaliada no andar do processo.
- **A relação insider/outsider (de dentro e de fora):** o diálogo ao longo do trabalho de pesquisa tendo de um lado os professores orientadores, mais experientes academicamente e com acúmulo teórico e metodológico na temática, objeto de pesquisa, porém *outsiders* em relação à comunidade e, de outro, os licenciandos, em processo de formação inicial acadêmica, mas *insiders* com possibilidades de acesso a zonas mais profundas de significação da comunidade e de compreensão do seu modo de vida.
- **A Autonomia e a responsabilidade:** evidentemente, não é exclusividade da Pedagogia da Alternância, tampouco da elaboração dos TCC's dos licenciandos do campo, a relação, por vezes, conflituosa e desafiadora, de autonomia e responsabilidade, ela é parte integrante e indissociável da formação humana e da busca da alteridade. Em especial, da formação inicial de professores do campo, podemos destacar que essa relação não é dada, mas está por ser construída, ou melhor, está sempre em construção. O engajamento do licenciando do campo com sua temática de pesquisa, com as metas e prazos combinados com seus orientadores, tem relação direta com sua autoestima e seu empoderamento ao longo do curso (é preciso quebrar diversas barreiras para que ele se identifique como sujeito capaz de produzir conhecimentos, não apenas de consumir, por vezes o obstáculo é anterior, achar que os conhecimentos não são para ele), com opressões, silenciamento e negação de direitos que sofrem no dia-a-dia (se reconhecer como oprimido e se solidarizar), com suas possibilidades de achar “brechas” de tempo livre em rotinas duras de trabalho (aqui pesa ainda mais a dimensão de gênero, do machismo que impõe às mulheres duplas, triplas jornadas diárias de cuidado com a terra, com a casa, com a família, etc.).

5. Considerações Finais

Os novos coletivos que chegam à universidade, tensionam por novas relações, responsáveis e coerentes com sua existência, perante os conhecimentos acadêmicos. Esses novos sujeitos, que pela primeira vez conquistam o direito de acesso ao Ensino Superior, não se pretendem meros consumidores de conhecimentos, pelo contrário, afirmam-se como sujeitos que produzem conhecimentos (ARROYO, 2014).

Os TCC's em construção dos licenciandos do campo aqui discutidos, sob a Pedagogia da Alternância, já nos permitem afirmar traços distintivos desse *produto* da culminância da formação inicial de professores para o campo. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para compreender o *novo* ou o *singular* na elaboração dos TCC's, por assim dizer, *do campo*. Neste texto, mesmo que de modo inicial, busquei expor reflexões a partir do meu lugar como docente de um curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Evidentemente, é esforço que exigirá mais pesquisas, inclusive, conduzida por mais pesquisadores, sobre os contextos de produção dos TCC's encontrados nas outras licenciaturas do campo. Quais e como são os TCC's (modalidades, temáticas, referenciais teóricos e metodológicos adotados, contextos e sujeitos de pesquisa etc.)? Quais as implicações desses TCC's para as pesquisas que conduzimos na universidade? O que elas nos dizem em termos do repensar do currículo, das práticas pedagógicas e da concepção de formação de professores do campo?

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre a teoria e a prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: _____. MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 213-251.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 361.367.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

BEGNAMI, J. B.; PEIXOTO, L. S. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona (GO): UNEFAB, 2013.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 13, dezembro, 2000.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; VEIGA, I. P. A. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, 30. Anais. Caxambu, 2007.

UFTM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2014.

UFTM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo**. 2018.

[1] O estágio curricular obrigatório também compõe essa etapa de culminância.

[2] Se do lado do *tempo escola* ou universidade está mais nítido estabelecer para todo o conjunto dos licenciandos os tempos e espaços da sua formação inicial, não podemos dizer o mesmo quando levamos em conta o *tempo comunidade*. Para parte dos estudantes, o assentamento, a ocupação, a agrovila, a *comunidade* no sentido forte da palavra (delimitada geograficamente por um povoado, por práticas sociais comuns no trabalho, nas festas, na devoção, etc.) produz com maior clareza o território no qual se realiza o tempo na/da comunidade. Para outra parte dos estudantes, por assim dizer, desagregados, por vezes, desapropriados, de unidades mais estáveis do que poderíamos chamar de sua comunidade do campo, é um grande desafio para a efetivação da pedagogia da alternância no âmbito das universidades.

[3] Na literatura sobre Pedagogia da Alternância encontram-se algumas tipologias que descrevem concepções diferentes de Alternância, uma delas chamada de Alternância real, copulativa ou integrativa, que seria a “compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Esta alternância supõe uma estreita conexão entre esses dois momentos de atividades em todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticos ou institucionais. Os componentes do sistema alternante recebem um lugar equilibrado, sem primazia de um sobre o outro.” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 218).

[4] Somente no ano de 2018, com entrada no segundo semestre, uma nova turma foi ofertada graças à mobilização de professores, estudantes, técnicos administrativos e movimentos sociais. Até esse momento, a cada semestre, há entrada de uma turma nova de 30 discentes.

[5] Optamos por dar maior destaque à pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa em função das temáticas comumente escolhidas pelos licenciandos como ficará mais claro na próxima subseção.

[6] As normas da ABNT para elaboração de trabalhos acadêmicos são apresentadas pela primeira vez na disciplina de Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Projeto que ocorre no 2º período do curso.

[7] As reflexões deste texto são relativas ao momento inicial da disciplina de TCC II, realizado no Tempo Escola de janeiro de 2019, anteriormente as qualificações dos licenciandos que ocorrem ao final da etapa desse mês.

[8] Componente curricular presente em todos os períodos do curso.

[9] Neste período foram ofertadas duas turmas de TCC II, uma para a habilitação em Ciências da Natureza e outra para a de Matemática. O autor deste trabalho foi o professor das duas disciplinas, portanto o planejamento, os objetivos e o cronograma de atividades de cada turma eram os mesmos. Assim, optou-se por expor as questões de pesquisa/objetivos de modo conjunto.

[10] Utiliza-se a designação A1, A2, A3, assim por diante, para referir-se a licenciandos diferentes, conseqüentemente a projetos diferentes.