

## A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo

### The pedagogy of alternation as an educative possibility for teachers' education on the rural learnings

*Jerônimo Sartori*<sup>1</sup>

*Denilson da Silva*<sup>2</sup>

*Lidiane Limana Puiati Pagliarin*<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar a Pedagogia da Alternância como constitutiva da formação de professores para atuar na Educação do/no Campo. O debate está ancorado em autores como Freire (1996), Arroyo (2012), Caldart (2004; 2012), Molina (2011; 2015), dentre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, com utilização de questionários aplicados para alunos do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura), curso que possui sua organização curricular constituída por tempos e espaços alternados de formação, entre a universidade e a comunidade onde residem os acadêmicos. Tal coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo a primeira com questionário *online* composto de questões fechadas que envolveram aspectos da organização curricular no processo formativo no Curso. Na segunda coleta – para aprofundar algumas questões suscitadas na primeira – realizou-se um questionário com perguntas abertas sobre temas estruturantes da formação de professores como: interdisciplinaridade, ensino de Ciências da Natureza, formação de educadores à Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. O estudo realizado é fruto da análise das respostas de ambos os questionários sobre a Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa no Curso. Mediante análise dos dados coletados podemos afirmar que a Pedagogia da Alternância apresenta muitas possibilidades formativas, dentre elas, o auxílio na articulação de saberes acadêmico-científicos com aqueles da origem da prática social dos acadêmicos em formação. Por sua vez, esta modalidade de organização curricular também evidencia diversos desafios, principalmente para os formadores que atuam em cursos com esta modalidade de oferta - Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, é preciso haver planejamento, acompanhamento e avaliação permanente dessas atividades, para que elas sejam formativas e que estejam de acordo com a realidade e demandas desses acadêmicos.

**Palavras-chave:** Educação do/no Campo; Pedagogia da Alternância; Formação de professores.

**Abstract:** This study seeks to analyze the Pedagogy of Alternation as constitutive of teachers' education to act on and of the rural education. The discussion is set based on authors as Freire (1996), Arroyo (2012), Caldart (2004; 2012), Molina (2011; 2015), among others. This research has qualitative nature, using questionnaires administered with students from the Interdisciplinary Course in Rural Education: Nature Sciences (a degree for teachers), which has its curricular organization constituted of alternated educational times and spaces, converging in the university and the community where the students dwelt. The data collection was performed in two stages: the first, with the administration of an online questionnaire that has closed questions involving aspects of curricular organization on the formative process of the Course. On the second collection – which was performed aiming to deepen on some questions raised during the first one – we administered a questionnaire with opened questions on themes that structure education of teachers, such as: interdisciplinarity, Nature Science teaching, education teachers to the Rural Education and the Pedagogy of Alternation. The study is a result of the analysis from both questionnaires on the Pedagogy of Alternation as an educative possibility for the Course. Considering the analysis of the data collection we can assure the Pedagogy of Alternation presents many educative possibilities, among others, the help on the articulation of scientific-academic knowledge with those from the social practice of undergraduate students. In turn, this modality of curricular organization emphasizes as well many

1 Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim. E-mail: jetori55@yahoo.com.br

2 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim

3 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim

challenges, mainly to the educators who work in educative courses that present the Pedagogy of Alternation modality. For that matter, it is important to plan and evaluate in a permanent way such activities, so they are formative and they will happen accordingly to the reality and to demands from students.

**Keywords:** Rural education; Pedagogy of alternating; Education of teachers.

### Breve introdução do estudo

O que significa organizar as escolas do campo de modo a respeitar os tempos humanos? Significaria começar por tentar entender como são vividos na especificidade dos campos (ARROYO, 2012).

É recorrente no meio educacional e escolar o debate teórico-metodológico acerca da formação de professores. Ao tratar da formação de professores para exercer a docência nas diferentes modalidades de escolarização, é preciso ter presente o processo histórico de como se institui a educação no Brasil, bem como as demandas socioeducacionais contemporâneas. Demandas estas que emergem das contradições e dos desafios postos ao ser humano para viver e conviver em sociedade e inserir-se no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a educação vista como direito do cidadão, dever do Estado e da família, representa uma conquista alcançada por meio das permanentes lutas da sociedade civil organizada e, especialmente, nas últimas décadas, dos movimentos sociais. Por sua vez, garantir este direito implica enfrentar as dificuldades, que se entrecruzam na oferta e no desenvolvimento da educação, dentre as dificuldades encontra-se a da formação de professores. Neste estudo, o recorte que fazemos recai sobre a formação de professores para a Educação do/no Campo, considerando a oferta de cursos de licenciatura na modalidade da Pedagogia da Alternância.

A educação rural (no meio rural) é cunhada como uma oferta do poder público aos povos ditos “atrasados”, sendo que para estes sujeitos a educação escolar poderia ser algo menor. Para Escola do Campo (BATISTA; COSTA; COSTA, 2009, p. 2), “[...] o paradigma da educação rural é pensado para os camponeses sob a lógica do campo como espaço atrasado, subordinado ao urbano como modelo, desconsiderando as peculiaridades do homem do campo”. Apesar disso, historicamente a educação rural realizou-se pela atuação de professores com formação precária (leigos), escolas com estrutura insuficiente para o trabalho pedagógico, ausência de recursos materiais e didáticos para o desenvolvimento adequado das aulas. A transição da denominada “educação rural” para “Educação do/no Campo” é um fenômeno recente e fruto da luta, que data da década de 1980, quando os “Trabalhadores Sem Terra” se organizam para lutar pela Reforma Agrária. A organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), paralela à luta pela terra passa a reivindicar uma educação que atenda às demandas dos filhos dos camponeses. Reivindicam uma educação em que os camponeses sejam os seus protagonistas, tendo em vista que “a Educação do Campo não é para nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 261).

Em vista da política pública do PROCAMPO (Edital nº 2/2012), em 2013/2 fora implantado no *Campus* Erechim/RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) –, o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura), para formar professores na perspectiva dos propósitos vinculados à educação do/no campo. Neste curso a formação se desenvolve por meio da pedagogia da alternância, materializada pelo tempo universidade (TU) e pelo tempo comunidade (TC). Este estudo, por sua vez, tem como objetivo “analisar a pedagogia da alternância como constitutivo da formação de professores para atuar na educação do/no campo”. É pertinente destacar que a modalidade de formação docente para a Escola do/no Campo difere do tipo de formação que é ofertada nos cursos de licenciatura formatados por áreas específicas do conhecimento, por vezes, tendo pouco diálogo com a realidade das comunidades escolares do campo.

A despeito disso, Arroyo (2012) argumenta a favor de uma formação de professores diferenciada para atuação nas escolas do/no campo. Para ele, temos que superar a ideia de um modelo único de formação docente, que atenda toda a educação básica e formar professores capazes de atuar em contextos específicos. Entendemos, que com uma organização curricular comum a todos os cursos, sem adentrar nas especificidades, os professores podem receber uma formação genérica que não contemple os diversos contextos e pressupostos de organização escolar. Conforme o autor mencionado, muitas vezes, tais professores formados nesse modelo único encontram dificuldades para trabalhar com realidades e perspectivas educacionais diversas àquelas que tiveram acesso na formação inicial.

Conforme Arroyo (2012) as consequências de uma formação docente genérica são inúmeras, tais como: currículo escolar voltado para uma visão urbana e professores sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo atuando nessas escolas. Essa última consequência pode gerar a instabilidade do corpo docente da escola, dificultando a consolidação das políticas de Educação do/no Campo, uma vez que tais profissionais não tiveram, em sua formação, a elucidação e a compreensão dos direitos dos povos do campo e/ou não se identificam com a proposta da Educação do/no Campo.

Nesse sentido, entendemos ser relevante ao pensar e/ou (re)elaborar propostas pedagógicas de cursos de formação de professores, que estas vão além de uma formação genérica. Na proposta de Arroyo (2012, p. 361), para os cursos de formação de professores para o campo é essencial “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos”. Portanto, sua defesa é de que os coletivos/movimentos sociais – e os próprios licenciandos participantes desses – sejam atores centrais nesses cursos de formação.

Levando em consideração os aspectos elencados acima, a pesquisa realizada é de natureza qualitativa, sendo que a coleta de informações ocorreu por meio de questionários aplicados aos alunos do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Tal coleta foi realizada em duas etapas, sendo a primeira com um questionário *online* composto de questões fechadas. Para aprofundar algumas questões dessa primeira etapa do questionário aplicado, realizou-se a segunda coleta, composta por um questionário com perguntas abertas, em que os alunos redigiram suas respostas, trazendo suas impressões e manifestações acerca da modalidade da oferta deste curso de licenciatura. Neste trabalho, selecionamos àquelas questões que dialogam diretamente com as percepções dos acadêmicos quanto às potencialidades e desafios da pedagogia da alternância no processo formativo de educadores à Educação do/no Campo.

No intuito de dar conta de algumas ideias sobre a problemática, o texto apresenta alguns conceitos relativos à educação do/no campo, ao processo formativo que se realiza na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e, sobre a relevância e o potencial da Pedagogia da Alternância na trajetória da formação inicial. Também, tecemos algumas reflexões acerca da Pedagogia da Alternância na visão dos licenciandos, apontando para o compromisso dos formadores em potencializar a modalidade da Alternância (TU e TC) no percurso formativo, auxiliando a superar e enfrentar as fragilidades evidenciadas no processo. Por fim, sistematizamos alguns dos desafios implicados na organização e no desenvolvimento desta modalidade de formação, que é na sua origem diferenciada e por área do conhecimento, tendo como a finalidade atender as especificidades dos camponeses, por meio de uma educação *para* e com *elas*, seus principais protagonistas.

## A Licenciatura em Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância

A década de 2000 foi um período intenso na esfera política e que resultou em avanços sociais às populações camponesas em nosso país. As demandas das organizações sociais e sindicais, a socialização e

partilha de experiências formativas oriundas dos movimentos dos trabalhadores do campo, a produção de conhecimento no âmbito acadêmico e o ambiente político nacional favoreceram a elaboração de políticas públicas para que o direito à educação não ficasse restrito à população urbana.

O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, instituído no Brasil em 2007, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, do Ministério da Educação é, então, desenvolvido para atender às políticas de formação de educadores às escolas do campo da Educação Básica do país. Processo que nasce do protagonismo e acúmulo de experiências-piloto das Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG), de Brasília (UnB), da Bahia (UFBA) e de Sergipe (UFS), que desenvolvem uma proposta formativa capaz de atender as especificidades de formação à camponeses a partir das experiências culturais e sociais do cotidiano do campo brasileiro.

Os editais públicos lançados pelo Ministério da Educação em 2008 e 2009 instituem a Licenciatura em Educação do Campo, que se consolida como política pública no país, fazendo com que o direito inalienável à educação esteja – enfim – ao alcance da população do campo. A adesão para a oferta da nova graduação, em 2011, atinge trinta instituições universitárias federais, abrangendo todas as regiões do país. Processo que se amplia e consolida a implementação, em 2012, com os 42 cursos permanentes.

Dois aspectos são fundamentais na nova modalidade de graduação instituída: a organização curricular por áreas do conhecimento (Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias) e, a pedagogia da alternância: processo pedagógico entendido como estratégia formativa, que permite ao camponês a autonomia necessária para não abandonar o campo em detrimento de sua formação na universidade. Estratégia pedagógica que articula no processo formativo a relação intrínseca entre a educação e a realidade local, na qual o educando – em formação – está imerso. Assim, o tempo escola (ou universidade) e o tempo comunidade são temporalmente distintos, mas não dicotômicos. Fazem parte e se complementam como tempos formativos, que materializam e fortalecem a práxis.

Ao discutir tais aspectos, centrais nas Licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2015, p. 158) aponta que:

A intencionalidade da concepção [...] foi e é capaz de construir com os educandos em formação a experiência de um currículo vivo, que tenha como preocupação central a socialização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, sabendo e entendendo que a escola é um espaço fundamental para isto, porém, sem ignorar as dinâmicas e as transformações que ocorrem na vida dos educandos que estão nestes processos de formação docente, trazendo-os como parte da matéria-prima da aprendizagem.

Os elementos apontados nos remetem a dois fluxos que se estabelecem, se complementam e são essenciais no processo formativo dos educadores à Educação do/no Campo: a ação e o planejamento. As experiências sociais e culturais acumuladas historicamente pela comunidade camponesa e pelos povos tradicionais são compreendidas e ressignificadas na Universidade e, a inserção desta nas práticas coletivas e comunitárias permite alargar a produção do conhecimento, extrapolando os limites acadêmicos e trazendo outros referenciais (o trabalho coletivo, a organização social, o saber local e a complexidade da realidade) aos processos formativos. Elementos que tendem a romper a assepsia do *lócus* acadêmico e de lugar exclusivo da produção de conhecimento, que permite compreender a totalidade dos processos sociais no campo, que rompe com a fragmentação do conhecimento e que, em tempos neoliberais, permite que se migre da individualidade para ações, relações e práticas coletivas, que exigem a participação e impulsionam os processos democráticos e emancipatórios.

Com relação à Alternância, vale destacar o que nos apontam Antunes-Rocha e Martins (2011), que a

compreendem como possibilidade pedagógica de alternar tempos e espaços no processo formativo e articular teoria e prática (não dissociadas), permitindo que os educandos possam compreender os problemas e os dilemas sociais de sua realidade cotidiana na perspectiva de ao problematizá-los, intervir e agir na transformação de sua comunidade e de sua escola. Como aponta Caldart (2004), espaços e tempos dão à comunidade, às relações sociais e ao trabalho a dimensão formativa e pedagógica calcada na relação coletiva, sociocultural e política. Isso nos remete à concepção marxista que vê o trabalho como um elemento essencialmente humano e formativo. A materialidade do trabalho docente, segundo Molina (2015), é mobilizada a partir da formação por área do conhecimento, pois, os problemas reais e a concretude cotidiana permitem que se supere a disciplinarização do conhecimento e a abstração idealizada na não articulação entre conceitos das diferentes ciências e áreas do saber.

Para que a universidade e a comunidade se efetivem como espaços e tempos de formação docente, é preciso haver planejamento, ação e avaliação de maneira coletiva, com a participação dos acadêmicos, das comunidades que são espaços de formação e com a universidade. Ou seja, é necessário que haja intencionalidade pedagógica nas ações realizadas, tanto no tempo universidade quanto no tempo comunidade.

Nesse sentido, a Pedagogia de Alternância, designada como tempos e espaços alternados de formação entre a universidade e a comunidade onde residem os acadêmicos, apresenta-se como uma possibilidade de formação docente, que articula os saberes locais com os saberes acadêmico-científicos. A ideia que permeia tal concepção e organização curricular, é que tanto a universidade quanto a comunidade de origem são responsáveis pela formação desse docente, ou seja, pela constituição do professor da escola do campo.

A despeito disso, a Alternância oportuniza a relação entre estudo, trabalho e diversidade dos povos do campo. Além disso, considera a comunidade de origem e a universidade como espaços de construção e avaliação de saberes, tendo a universidade o papel de fomentar e mediar a reelaboração de formas de pensar, sentir e agir, em uma constante ação-reflexão-ação (BRITTO, SILVA, 2015).

Molina (2011; 2015) aponta a organização curricular por alternância como uma possibilidade e, ao mesmo tempo, como um risco para a formação de professores. Para ela, a alternância apresenta-se como possibilidade formativa porque permite que o licenciando continue no seu local de origem e oportuniza aos professores em exercício possibilidade de cursar a licenciatura sem deixar de trabalhar. Porém, pode ser um risco para a qualidade da formação docente, dependendo das ações realizadas no tempo comunidade. Para a autora, em alguns cursos ofertados nessa organização, as ações formativas ocorrem somente no espaço da universidade – no tempo universidade, “sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade” (MOLINA, 2015, p.158).

Um outro conceito significativo sobre a alternância é destacado por Correia e Batista (2012, p. 176-177), que entendem o território como elemento com dimensões espaciais, culturais e políticas, configurando-se materialmente e imaterialmente aos povos do campo. Logo, as autoras percebem o tempo comunidade como a conjugação espaço-tempo onde se dá “a apreensão, o questionamento, a observação, a atividade prática, a troca, a expressão a partir da vivência dos componentes da vida no campo nos seus aspectos educacionais, econômicos, sociais e humanos”.

Vale ressaltar que a organização curricular por Alternância está citada em diversos documentos sobre as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) e tem sido característica desses cursos. Destaca-se que na chamada pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial, havia a exigência de que:

Os projetos apresentados deverão:

c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no *campus* universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (BRASIL, 2012, p. 02).

Além disso, no documento “Subsídio para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo” (BRASIL, 2016), uma das características de funcionamento das LEDOC é

Organização curricular por etapas presenciais semestrais em Regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, para permitir o acesso e a permanência dos sujeitos do campo nesta Licenciatura. Esta forma de organização curricular deverá realizar atividades e processos que garantam sistematicamente a relação da práxis pedagógicas vivenciadas no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (BRASIL, 2016, p. 08).

Muito embora não trate especificamente da alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 – que dispõe sobre dias letivos e aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação – trata a Pedagogia da Alternância como um elemento ideal à organização da Educação Básica em escolas do campo, compondo elemento relevante ao desenvolvimento sócio-econômico do campesinato no país.

Observamos, pelos documentos citados, que a Alternância apresenta-se como um requisito nos cursos de formação de professores para atuação em escolas do campo, especialmente para oportunizar a permanência dos povos camponeses na educação superior. Concepção pedagógica que, segundo o parecer mencionado anteriormente, percebe-se igualmente adequado às Escolas do Campo. Nesse sentido, ao regulamentar a alternância, as LEDOC passam a representar uma política pública diferenciada para a formação de professores, que leva em consideração os saberes locais e as especificidades da realidade dos acadêmicos.

Tendo em vista a relevância que atribuem à Pedagogia da Alternância, Arroyo (2012); Caldart (2012); Molina (2015), como política pública de formação de professores diferenciada com flexibilidade de organização curricular por meio da alternância – tempo comunidade e tempo universidade –, nos arriscamos a imprimir um olhar que pretende ser crítico-reflexivo ao recorte de nossa investigação. No entanto, entendemos que a mescla de tempos (TU e TC) necessita permanentemente ser analisada, avaliada e reinventada, haja vista os diferentes sujeitos e os diferentes lugares em que habitam e coabitam os sujeitos formadores e em formação no curso de Educação do Campo.

### **Tecendo a análise sobre os achados na investigação**

Conforme já mencionado, a coleta de dados ocorreu mediante questionários com questões fechadas em um primeiro momento e, após, outro questionário com questões abertas. Participaram como sujeitos da pesquisa oitenta e sete (87) acadêmicos(as) do curso de LEDOC (*Campus* Erechim – UFFS), sendo esses(as) de diferentes fases do curso, desde aquelas iniciais até aquelas em vias de conclusão do curso. Destacamos que o questionário abrangeu diversos aspectos, sendo um deles a Alternância. Nesse sentido, algumas das questões fechadas contidas no questionário foram: “O regime de alternância facilita o ingresso e a permanência no curso?”, “A estrutura do regime de Alternância tem contribuído para a formação docente qualificada?”, “O regime de Alternância possibilita um ensino e uma aprendizagem que dialogue com as experiências cotidianas?”. Os sujeitos poderiam assinalar uma das alternativas a seguir “Não existe”, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Muito bom”, “Excelente” ou “Não se aplica”.

De posse das respostas desse questionário foram criados gráficos com a percentagem das respostas. A fim de entender de maneira mais aprofundada a avaliação dos(as) acadêmicos(as) em relação à Alternância, foram elaboradas questões abertas. Nessa etapa, os sujeitos responderam às seguintes questões: “Como o regime de Alternância influencia na evasão ou na permanência dos alunos do curso?”, “Hoje, o curso está organizado em um regime de Alternância quinzenal, no entanto, há outras formas de organizar essa Alternância. Na sua opinião, qual é a melhor periodicidade desse regime de Alternância? Justificar”, “A partir de sua vivência em uma comunidade, aponte sugestões de como melhor articular o regime de alternância (tempo universidade e comunidade)”.

Na configuração deste tópico do estudo buscamos, por meio da análise descritivo-crítica, destacar os aspectos significativos sobre a Pedagogia da Alternância, que foram referenciados nas respostas aos instrumentos aplicados. Por esse motivo, entendemos que a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, pois, de acordo com Flick (2008, p. 08) “esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’”. Ou seja, mesmo que utilizamos dados numéricos na pesquisa, analisarmos na perspectiva de entender determinado fenômeno que está ocorrendo em um contexto específico, isto é, compreender a organização curricular da Alternância em um curso de licenciatura.

No que refere à Pedagogia da Alternância, que possibilita mesclar períodos de estudos na universidade com outros na própria comunidade, acampamento, assentamento, movimento social, as informações coletadas nos permitem afirmar que a maioria dos acadêmicos avalia positivamente a forma como ela (a Alternância) está organizada no curso a que pertencem, concordando que ela favorece o diálogo entre a formação acadêmica e as experiências cotidianas dos licenciandos. Isso é corroborado pela resposta de um(a) acadêmico(a) do curso, ao expressar, em uma questão aberta do questionário, que:

O Regime de Alternância influencia na permanência dos alunos no curso, pois temos nossa vida particular, trabalho, etc. e não teríamos como conciliar os estudos com a nossa realidade. Caso fosse organizado de outra forma, não poderíamos estar na universidade.

No fragmento acima destacam-se dois pontos que a Pedagogia da Alternância proporciona. O primeiro deles é a permanência no curso. Ou seja, não basta o sujeito do campo ter políticas que lhe permitem o acesso à educação superior; é preciso haver mecanismos para a permanência no curso. Paraphrasing Santos (2012, p. 632),

Os tempos educativos divididos em dois períodos - tempo universidade e tempo comunidade - asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente universitário e os conhecimentos historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho e de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe.

Cabe-nos ressaltar que outras respostas dos alunos corroboram a afirmação acima destacada, por exemplo, quando perguntados, em questão fechada, se a Alternância facilita o ingresso e a permanência no curso, 41% dos(as) acadêmicos(as) responderam a alternativa “muito bom” e 25% responderam “Excelente”. Esse dado nos remete pensar sobre o compromisso dos professores formadores e da própria instituição frente à necessidade de apoiar as iniciativas e demandas de cada curso (LEDOC).

A rotina da oferta de um curso de licenciatura na modalidade de Alternância é bem distinta, demandando dos professores também uma prática pedagógica bastante distinta. Os cursos de licenciatura em Educação do Campo, como uma política pública representam um “não” decisivo aos cursos moldados no horizonte da pura e simples técnica, desvinculados da realidade socioeducacional. Mudar representa

um desafio para sair daquilo que é “convencional” em termos de formação de professores, pois, conforme Freire (1996, p. 21, grifos do autor), é indispensável “[...] reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”.

O segundo aspecto refere-se ao tempo alternado de formação entre local de origem e universidade, oportunizando ao aluno conciliar estudos com vida pessoal e o trabalho, conforme as afirmações dos acadêmicos a seguir: “Temos nossa vida particular, trabalho etc. e não teríamos como conciliar os estudos com nossa realidade”; “Dessa forma [a Alternância] está bom, muitos que trabalham conseguem estudar ao mesmo tempo”; “O Regime de Alternância quinzenal é a melhor forma para nós acadêmicos que viemos de outras cidades e até mesmo estados”; “Se [as aulas do curso] fosse diariamente não poderia trabalhar e cuidar da família”.

Pelas afirmações acima, podemos afirmar que para os(as) acadêmicos(as), essa organização possibilita conciliar família, trabalho e estudo e permite que pessoas geograficamente distantes da instituição possam ter formação presencial. Ao docente formador no período em que o acadêmico se encontra fora da universidade, cabe o acompanhamento e a visitação às comunidades, para assessorar nas atividades e nos estudos programados para o tempo comunidade. Também, no intervalo entre o tempo universidade e o tempo comunidade, os professores formadores elaboram seus projetos e seus planos de aula e, no período dos estágios, realizam visitas às escolas campo de estágio para orientar e assessorar os estagiários.

Nesse sentido, destaca-se a importância do planejamento conjunto, bem como de avaliações constantes sobre as atividades desenvolvidas no tempo comunidade, pois esse momento precisa ser formativo. Como destaca Molina (2015), se esse período não for percebido como tempo e espaço de aprendizagem, corre-se o risco de sobrecarga durante o tempo universidade.

A defesa da Pedagogia da Alternância é mais uma vez ressaltada pelos(as) acadêmicos(as) nos fragmentos indicados abaixo:

[O tempo comunidade] influencia de maneira que os graduandos conseguem se manter no curso, pois residem longe [...]. O Regime de Alternância é favorável, pois dessa maneira muitos conseguem conciliar os estudos com o trabalho.

A alternância é um ponto positivo, pois, possibilita a permanência porque como a maioria dos acadêmicos são de outras cidades, não teriam disponibilidade de frequentar um curso regular.

Este movimento entre os distintos tempos (TU e TC), sem dúvida, incita a análise crítica por parte dos formadores, que buscam por meio da reflexão melhorar a articulação entre os diferentes saberes, que se entrecruzam no espaço acadêmico. Articular diferentes saberes implica, conforme Freire (1996, p. 32-33),

[...] tanto respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Em relação à Alternância no que tange ao tempo comunidade podemos ressaltar que o tempo-espaço de formação realizado no local de origem dos(as) acadêmicos(as) é relevante. Tal aspecto é apontado por um grupo de alunos que respondeu ao questionário, enfatizando que o tempo comunidade representa uma possibilidade de formação na interação com a sua realidade. A respeito disso assevera o fragmento extraído do questionário: “Essa organização [Alternância] permite fazer pesquisas e aproximar os conteúdos à nossa realidade”.

Além disso, em questões fechadas do questionário, os acadêmicos apontam a qualidade da formação em Alternância. Quando indagados se a estrutura da pedagogia da Alternância tem contribuído para a formação docente qualificada, 90% dos alunos avaliou de forma positiva (31% dos alunos respondeu a categoria “suficiente”, 31% avaliou como “excelente” e 28% avaliou como “muito bom”). Em outra questão, quando perguntados se a Alternância possibilita um ensino e uma aprendizagem que dialogue com as experiências cotidianas, 33% avaliou como “muito bom”, 27% como “excelente” e 28% como “Suficiente”.

Os conhecimentos articulados, apontam que a prática educativa exige dos docentes o estabelecimento de relações entre os conteúdos curriculares e as experiências vividas e trazidas pelos educandos para a sala de aula. Nesse sentido, reforça Freire (1996, p. 106-107), que para tal articulação ocorrer não se pode separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro”.

Mesmo com todas as avaliações positivas, os acadêmicos apontam algumas sugestões para a qualificação dessa articulação entre tempo comunidade e tempo universidade. Dentre essas sugestões, destacamos uma resposta: “O curso (...) deveria articular [o tempo comunidade] com pesquisa, ensino e extensão dentro das escolas e deixar as vivências da universidade entrar nas escolas do campo”. No que tange à articulação entre ensino e pesquisa, encontramos em Santos (2012, p. 632), que

[...] a presença dos camponeses, como sujeitos coletivos de direitos, no ambiente acadêmico, tem fortalecido a perspectiva de novas práticas nos campos do ensino e da pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como práxis, resultado de uma interação entre sujeitos historicamente estranhos - daí tratar-se de uma interação que nem sempre é pacífica, mas, ao contrário, é normalmente tensa e conflitiva e, por isso mesmo carregada de potencialidades emancipatórias.

Entre os achados da pesquisa, alguns(mas) acadêmicos(as) apontam dificuldades em realizar determinadas atividades destinadas ao tempo comunidade, especialmente quando precisam da rede de *internet*, pois há locais em que o acesso a esse serviço é precário ou mesmo inexistente. Nesse sentido, repensar tais atividades torna-se importante para que esses(as) acadêmicos(as) permaneçam – com qualidade – no curso. Tais questões necessitam ser consideradas pelos professores formadores, tendo em vista que a Educação do Campo como prática social, ao expor as contradições objetivas e subjetivas nos diferentes espaços formativos, precisa buscar alternativas para resolver os problemas emergentes.

Nessa tessitura em que se reflete acerca dos achados da investigação, entra também os dilemas que perpassam o coletivo de professores em seus debates. Estes, apesar da intencionalidade de promover uma formação com qualidade, necessitam reconhecer os limites, que circunscrevem tanto a prática pedagógica no tempo universidade como aquelas que se entrecruzam nos afazeres demandados ao tempo comunidade. Para Caldart (2012, p. 262), “A Educação do Campo não nasce como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica”. Para tanto, é fundamental planejar e desenvolver as ações do e no curso – LEDOC –, pautadas pela metodologia da práxis, ou seja, no permanente diálogo com os princípios da dialética marxista. Dialética esta que toma como base epistemológica e pedagógica os princípios que se entrecruzam na formação humanista omnilateral e, por sua vez, na formação do intelectual da classe trabalhadora (DUARTE; OLIVEIRA, KOGA, 2016).

## **Considerações finais**

A questão relativa à formação de professores, especialmente, neste caso para atuar na Escola do Campo, ainda constitui-se num fenômeno muito novo, se considerada a história da educação brasileira. A demanda que procede dos camponeses, requer a consideração ao ser humano em sua diversidade de relações e interações, ou seja, na pluralidade dos contextos em que se insere e produz a vida. Enfatizamos, desse modo, que a prática pedagógica na Escola do Campo requer uma relação de alteridade, de percepção do outro como alguém com capacidade de construir conhecimento com base no diálogo e na problematização da realidade social. De acordo com Caldart (2012, p. 262), os(as) professores(as) em suas práticas precisam reconhecer e “trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida”.

As relações sociais e culturais apontadas anteriormente indicam que a alternância tem a potencialidade de fortalecer o processo formativo de educadores e educadoras para a Escola do Campo. Tal assertiva vai ao encontro de outro elemento fundamental no processo educativo, que se preconiza não somente à escola dos camponeses, mas, sobretudo, à Educação Básica: referimo-nos, assim como Caldart (2004) e o legado da obra de Freire, à humanização da escola.

Podemos afirmar que a Pedagogia da Alternância apresenta muitas possibilidades formativas, que facilitam a triangulação dos saberes acadêmico-científicos com aqueles(as) que tem origem na prática social dos(as) acadêmicos(as) em formação. Contudo, esta modalidade formativa de docentes evidencia diversos desafios, como por exemplo, o planejamento de atividades que atendam as demandas da realidade local dos(as) acadêmicos(as) e que, ao mesmo tempo, tenham condições de realizá-las nesse período (TC).

Por isso, conhecer os(as) acadêmicos(as) e a comunidade onde vivem é imprescindível para uma formação docente qualificada, que reafirme o fortalecimento da emancipação dos cidadãos. Molina (2015), evidencia a necessidade de organização prévia e planejamento coletivo, que deve envolver os professores formadores das mais diversas áreas e, sobretudo, os licenciandos em formação, o que consiste em um exercício pedagógico e formativo permanente por parte dos formadores.

Uma formação docente diferenciada para atuação nas escolas do campo como defende Arroyo (2012), não passa somente por diretrizes e documentos que a regulamentam. Apesar disso ser extremamente importante, uma formação diferenciada demanda planejamento e disposição por parte dos professores formadores e também pelos sujeitos que vivem nas comunidades do campo. Se essa articulação entre universidade e comunidade não ocorrer, ficaremos sujeitos a cair em uma fragmentação e precarização do conhecimento.

Entendemos que uma formação sólida de professores para atuar nas Escolas do/no Campo, poderá fortalecer o compromisso com uma educação que efetivamente tenha no horizonte formar um sujeito crítico e consciente de seus direitos e deveres. Desse modo, os filhos e filhas de camponeses terão fortalecida a conquista da autonomia e emancipação, o que é indispensável para concretizar as transformações necessárias em suas condições de vida no campo. Ou seja, a não superação do senso comum impossibilita que educadores e educandos se tornem intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2011). Assim, na perspectiva gramsciana a capacidade intelectual é de todo o coletivo, que ao apropriar-se do conhecimento acumulado ao longo da história, pode elaborar novos conhecimentos para compreender as

contradições que emergem no e do mundo contemporâneo.

No intuito de que a Pedagogia da Alternância favoreça a permanência dos acadêmicos em sua comunidade de origem, referimos que é na mescla entre TU e TC, que os(as) futuros(as) educadores(as) podem ou não qualificar seu processo formativo. Entendemos, pois, que maturação cultural e intelectual dos(as) futuros(as) docentes tem papel primordial no exercício da docência nas comunidades camponesas – na Escola do Campo. Nesse espaço, a escolarização dos filhos dos camponeses não pode ser reduzida apenas para qualificar a força de trabalho, mas para fortalecer os movimentos sociais na luta pelos seus direitos à terra, à educação de qualidade, à saúde, à soberania alimentar, entre outros.

As ideias que reforçam o potencial da Pedagogia da Alternância para a formação de docentes para exercer o magistério na Escola do Campo, bem como para fortalecer a organização de base dos camponeses, reafirmam a necessidade permanente de os formadores (re)inventarem a indicação das práticas educativas nas LEDOCs. Os estudos, os projetos, as ações propostas aos acadêmicos da LEDOC, principalmente, para serem efetivadas no período do tempo comunidade, devem ser planejadas pelos formadores, para ajudá-los a reconhecerem-se como “arquitetos” de sua própria construção cognitiva (FREIRE, 1996).

À guisa de fechar esta reflexão, sem a pretensão de esgotar a discussão, destacamos como relevante que os professores formadores considerem as dificuldades, que se entrecruzam na trajetória formativa dos(as) licenciados(as), especialmente as que dizem respeito a logística para o cumprimento das tarefas relativas ao tempo comunidade. Segundo os(as) pesquisados(as), entre as dificuldades as que mais aparecem, devido a distância das comunidades de origem dos(as) acadêmicos(as) e a universidade, são o acesso à *internet* e a bibliografia para pesquisa e elaboração das atividades indicadas.

Por fim, cabe-nos destacar que nenhuma formação docente que se pretenda de qualidade e, principalmente, que possa atender as demandas dos camponeses pode ser realizada desvinculada do exercício da crítica e da problematização da realidade social, política, econômica, cultural e educacional. Para Molina (2015), é imprescindível que a prática educativa na Escola do/no Campo seja desenvolvida, no sentido de fortalecer as lutas históricas dos camponeses em busca de condições dignas de vida – de garantia de políticas públicas que facilitem a produção da existência no campo.

## Referências

- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. **Diálogo entre teoria e prática na Educação do campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C. ; SÁ, L. M. (Orgs.) *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 213-228.
- ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. et al (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- BATISTA, M. do S. X.; COSTA, L. M. da; COSTA, L. G. da. **Da educação rural à educação do campo: Luta dos movimentos sociais do campo por um paradigma contra – hegemônico e educação.** ANAIS - 19º PENN, João Pessoa, 2009. ISBN 978-86-7745-382-5.

- BRASIL, Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial**. Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídio para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, 2016.
- BRITTO, N.; SILVA, T. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.
- CORREIA, D. M. das N.; BATISTA, M. do S. X. **Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo**. p. 173-198. In.: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. In: **ANAIS XI AnpedSul Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, 2016.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan/mar. 2015. Editora UFPR.
- SANTOS, C. A. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. Saete; P., BRASIL, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629-637.