

A Pedagogia da Alternância como proposta de formação diversificada para professores do campo

 Renata José de Melo¹,  Danilo Fernandes Lobato²,  Simara Maria Tavares Nunes³

¹ Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Programa de Pós Graduação em Educação. ² Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Programa de Pós Graduação em Educação. ³ Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Autor para correspondência/Author for correspondence: renatajosedemelo@gmail.com

RESUMO. O objetivo deste estudo foi analisar a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada na organização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/Habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás, como uma proposta de formação docente diferenciada voltada para a realidade e as especificidades dos futuros professores do campo. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como lócus a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás (UFG/RG). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas com os participantes da pesquisa. Posteriormente, os dados foram analisados utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva, que possibilitou a organização e a interpretação das informações levantadas. As entrevistas realizadas com egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de Goiás evidenciam que a Pedagogia da Alternância teve influência importante em sua formação, possibilitando vivências práticas que integraram a realidade do campo ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma formação docente com caráter humanístico e contextualizado. Mas há fatores que evidenciam a necessidade de maior valorização e suporte institucional para o fortalecimento e a efetividade da Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: pedagogia da alternância, formação humanística, prática pedagógica diversificada.

Pedagogy of Alternation as a proposal for diversified training for rural teachers

ABSTRACT. The objective of this study was to analyze the Pedagogy of Alternation, a methodology adopted in the organization of the Teacher Education Programs in Rural Education / specialization in Natural Sciences in the State of Goiás as a proposal for differentiated teacher training focused on the reality and specificities of future rural teachers. To achieve this objective, a qualitative research approach was carried out, with the Federal University of Catalão (UFCAT) and the Federal University of Goiás/Regional Goiás (UFG/RG) as the locus. Data collection was carried out through semi-structured interviews conducted with the subjects participating in the research. Subsequently, the data were analyzed using the Discursive Textual Analysis methodology, which enabled the organization and interpretation of the information collected. Interviews with graduates of the Undergraduate Education Courses in the countryside of Goiás show that the Pedagogy of Alternation had an important influence in their education, enabling practical experiences that integrated the reality of the countryside into the teaching and learning process, promoting teacher training with a humanistic and contextualized character. However, there are factors that highlight the need for greater appreciation and institutional support for the strengthening and effectiveness of the Pedagogy of Alternation.

Keywords: pedagogy of alternation, humanistic training, diversified pedagogical practice.

La Pedagogía de la Alternancia como propuesta de formación diversificada para docentes rurales

RESUMEN. El objetivo de este estudio fue analizar la Pedagogía de la Alternancia, metodología adoptada en la organización de los cursos de grado en Educación Rural/Ciencias Naturales en el Estado de Goiás, como una propuesta diferenciada de formación docente orientada a la realidad y las especificidades de los futuros docentes rurales. Para lograr este objetivo, se utilizó un enfoque de investigación cualitativo, centrado en la Universidad Federal de Catalão (UFCAT) y la Universidad Federal de Goiás/Regional Goiás (UFG/RG). La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con los participantes de la investigación. Posteriormente, los datos se analizaron mediante la metodología de Análisis Textual Discursivo, que permitió la organización e interpretación de la información recopilada. Las entrevistas realizadas a egresados de los programas de Licenciatura en Educación Rural en Goiás muestran que la Pedagogía de la Alternancia tuvo una influencia significativa en su formación, posibilitando experiencias prácticas que integraron la realidad del campo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una formación docente con un carácter humanístico y contextualizado. Sin embargo, existen factores que ponen de relieve la necesidad de una mayor valoración y apoyo institucional para fortalecer y mejorar la eficacia de la Pedagogía de la Alternancia.

Palabras clave: pedagogia da alternância, formação humanística, prática pedagógica diversificada.

Introdução

A partir das lutas dos povos do campo por melhores condições de vida e trabalho surgem também demandas desses sujeitos por processos de escolarização mais centrados em suas necessidades e condições de existência. Portanto, a Educação do Campo surge a partir de lutas dos movimentos sociais do campo em busca de uma educação que se paute nas necessidades e no modo de vida das populações do campo, ou seja, em suas especificidades e necessidades. Assim, a Educação do Campo se pauta na tríade Campo, Educação e Política Pública, não devendo ser limitada ao modelo urbanizado e centrado nos moldes capitalistas e econômicos que exploram a população do campo por meio da força de trabalho do trabalhador camponês em detrimento da garantia de direitos sociais historicamente conquistados, tais como a educação, o acesso e a permanência na Escola do Campo, a saúde, o crédito e o financiamento da produção agrícola (Ferreira, Souza & Lima, 2020).

Desse modo, comprehende-se que a Educação do e no Campo não se restringe à Educação formal e à escola, na medida em que ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida (Caldart, 2003), uma política educacional pautada em um projeto de desenvolvimento integral para o campo com seus sujeitos sociais (Caldart, 2012). Portanto, a Educação do Campo tem uma perspectiva emancipatória do sujeito do campo. Ao contemplar suas especificidades de vida e de trabalho, a Educação do Campo busca uma formação integral dessa pessoa, habilitando-a para seus projetos de vida, seja onde for, no campo ou na cidade.

Melo, Adams e Nunes (2020) afirmam que a Educação do Campo se configura no cenário da educação brasileira como um processo em constante transformação, de forma a considerar as particularidades presentes no campo e, consequentemente, permear o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo. Nesse contexto, a Educação do Campo possui uma grande relevância social, pois surge a partir da luta que há décadas vem sendo travada pelos movimentos sociais:

Uma luta que vai além da reforma agrária, porque para a reforma da terra é importante que haja a reforma na educação do e no campo, uma parcela que sempre esteve excluída do ensino público de qualidade: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2003, p. 18).

Assim, Caldart (2003) enfatiza a relevância de uma educação que esteja

profundamente vinculada e enraizada no contexto social, cultural e territorial das comunidades do campo. Essa reflexão aponta para uma luta que transcende a simples distribuição de terras, enfatizando que uma reforma agrária, para ser realmente efetiva, precisa ser acompanhada de uma transformação no modelo educacional.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi concebido com base em um paradigma urbano e industrial, muitas vezes desconsiderando as especificidades dos povos que vivem no campo. As especificidades educacionais dos povos do campo incluem a necessidade de uma educação que seja vinculada à sua realidade, valorizando os saberes locais, a cultura e o território, e que promova uma formação crítica e integral: “Para garantir uma Educação do Campo efetiva, é essencial promover uma abordagem pedagógica que valorize e compreenda a diversidade cultural e os saberes populares, fomentando o diálogo e a participação de todos os envolvidos de acordo com suas tradições” (Sant Ana, 2024). Essa exclusão reforça desigualdades e limita o acesso a um ensino que valoriza as experiências, os saberes e as culturas desses povos. Caldart (2002) reivindica que o direito à educação não seja apenas o acesso às escolas, mas que inclua um ensino que respeite e valorize o local onde o indivíduo vive, suas práticas culturais, suas demandas sociais e suas necessidades humanas.

A Educação no/do campo, conforme defendida por Caldart, deve ser construída com a participação ativa das comunidades locais, promovendo um diálogo constante entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico. Trata-se de um modelo educacional que não é apenas uma identidade, mas também fortalece a cultura, promove a emancipação social e contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Silva e Frois (2022) enfatizam que a Educação do Campo tem sido marginalizada ao longo do seu processo de desenvolvimento e marcada pela precariedade, pela desvalorização e por um modelo de educação urbana que pouco atende às necessidades dos povos do campo; desta forma, concretiza-se em uma educação que contribui para a exclusão dos sujeitos do campo, desenvolvendo neles a negação de sua identidade camponesa e da consciência de classe; trata-se de uma realidade educativa que não propicia subsídios para o reconhecimento dos povos do campo e para a sua emancipação.

Rodrigues e Bonfim (2017) destacam ainda que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano; não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que se tivesse uma Educação do Campo condizente com a cultura e a identidade do povo camponês. Assim, a luta pela Educação do Campo é a luta por uma Educação pensada para e pelos povos do campo.

Um diferencial que marca a organização do curso de Licenciatura em Educação do Campo é o fato do *Tempo Comunidade* se somar ao *Tempo Universidade*, espaço/tempo formativo em que se aprofunda em referenciais teóricos a respeito da Educação do Campo e dos povos do campo. Desse modo, obtém-se subsídios para se compreender as especificidades e as demandas dos camponeses em relação à educação escolar e quais suas percepções em relação aos futuros educadores do campo. Os povos do campo almejam uma educação escolar que tenha significado para sua realidade, para que no futuro possam ter conhecimentos para enfrentar seus desafios e suas possibilidades. Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, trazendo a educação como processo de conscientização, para que por meio da ação e da reflexão haja a libertação e a transformação de uma estrutura social.

Considera-se que o *Tempo Comunidade* desempenha um papel fundamental no enriquecimento da formação inicial docente dos educadores do campo ao propiciar oportunidades de vivenciar, no contexto dos sujeitos do campo, situações previamente discutidas e analisadas durante o *Tempo Universidade*. Desta maneira, a vivência da Alternância durante a formação inicial docente se mostra de grande relevância para a construção da identidade profissional como educador do campo.

A Pedagogia da Alternância propõe o rompimento com a dicotomia entre teoria e prática, com a visão fragmentada dos processos de aprendizagem, e busca reaver a ligação entre trabalho e educação como uma oportunidade aos sujeitos de se inserirem em processos de emancipação humana (Ferreira, Souza & Lima, 2020). É um sistema pedagógico que organiza o ensino de forma a agregar diferentes experiências de cunho formativo em espaços e tempos diferentes, porém articulados com a finalidade de formação integral (Piatti & Oliveira, 2019). O propósito é basicamente romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar o contato do futuro educador do campo com a teoria e a prática de uma forma reflexiva e articulada, associando-as com os conhecimentos próprios do campo.

Caldart (2020) aponta que para formar professores para o campo o desafio é não apenas integrar estes conhecimentos ao currículo escolar, mas, também, possibilitar que as contradições vividas por esses sujeitos em seus contextos possam, a partir da Universidade, converter-se em projetos, alternativas, proposições, não para que sejam resolvidos pela escola, mas que essa possa ter como sua função social discutir, posto que são parte desse processo social as contradições no campo ou na cidade.

Piatti e Oliveira (2019) destacam que a organização curricular de uma Licenciatura em

Educação do Campo na modalidade de Alternância supera a visão fragmentada das disciplinas e privilegia a articulação entre elas, possibilitando que os professores de diferentes áreas se sintam comprometidos e responsáveis pelo ensino em sua totalidade, atuando por meio do diálogo para que as áreas de conhecimento não sejam apresentadas isoladas, mas articuladas entre si, com possibilidades de diálogos entre os professores e os alunos de diferentes comunidades/territórios. Sendo assim, percebe-se o diferencial de uma formação inicial docente tendo como um dos princípios a Alternância. A Pedagogia da Alternância emerge como um referencial metodológico relevante na formação de professores voltada à Educação do Campo. Nesse contexto, evidencia-se o potencial formativo dessa abordagem ao permitir a integração entre teoria e prática, promovendo uma relação indissociável entre o *Tempo Universidade* e o *Tempo Comunidade*. Tal integração possibilita uma formação inicial docente profundamente conectada às especificidades e às necessidades dos sujeitos que vivem e atuam no campo, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras.

Nesse sentido, segundo Menezes Neto (2009, p. 34), os cursos de Licenciatura em Educação do Campo “devem incrementar o diálogo entre os vários saberes, incentivando, sempre com respeito, os saberes presentes em todas as culturas, seja a tradicional ou a técnico-científica”.

Assim, apresenta-se como problemática: De que maneira a Pedagogia da Alternância, implementada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás, contribui para uma formação docente diferenciada, capaz de atender às demandas e às especificidades dos futuros professores do campo? A partir dessa problemática, o objetivo deste estudo foi analisar a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada na organização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/Habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás como uma proposta de formação docente diferenciada voltada para a realidade e as especificidades dos futuros professores do campo.

Percorso Metodológico

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, visando compreender em profundidade as especificidades do fenômeno estudado. Para tanto, privilegia-se a análise das percepções, das experiências e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, permitindo uma

investigação densa e contextualizada. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela sua capacidade de captar as nuances e as complexidades das vivências humanas, promovendo uma interpretação mais ampla e significativa do objeto de estudo. Essa abordagem permite explorar a complexidade da realidade sociocultural e das interações humanas, considerando os contextos históricos, sociais e subjetivos que influenciam as interpretações. Nesse sentido:

A pesquisa qualitativa trabalha com a qualidade vista como sentida pelos órgãos sensoriais do sujeito que, cognitivamente, articula essas sensações e percepções; entretanto, elas sempre transcendem a esfera da subjetividade, porque o que o percebido diz para o sujeito é organizado e é expresso pela linguagem que os mantém, porém, sem dar conta de aprisioná-los em significações biunívocas portadas por palavras definidoras. E, no mundo da linguagem, a diversidade de modos de compreender a realidade se instaura. Ela se evidencia como estando no âmago da concepção da pesquisa qualitativa, todavia, não está só. Com ela, inclusive, estão a história e a intersubjetividade, fundantes da realidade sociocultural. Esses aspectos tecem a complexidade da realidade, como entendida pela investigação realizada de modo qualitativo. Eles são diferentemente destacados, conforme a linha filosófica assumida pelos investigadores (Bicudo, 2021, p. 550).

Desta forma, Bicudo (2021) aborda a essência da pesquisa qualitativa, enfatizando sua capacidade de captar a complexidade da realidade por meio da interação entre sensações, percepções e linguagem. Essa abordagem transcende a subjetividade individual, reconhecendo que o sentido atribuído às experiências é mediado pela linguagem, que organiza e expressa as percepções humanas, mas nunca de forma completamente definida ou limitada.

Nesse sentido, a linguagem exerce o papel de mediação entre a experiência subjetiva e a construção intersubjetiva da realidade. É por meio dela que o indivíduo transforma o vivido, composto por sensações, emoções e percepções singulares, em discursos e narrativas que podem ser compartilhados e compreendidos socialmente. Ao organizar o que é sentido em palavras, a linguagem confere forma simbólica às experiências, permitindo que estas deixem o campo estritamente individual e passem a integrar o universo das significações coletivas. Assim, a linguagem não apenas expressa o mundo interno do sujeito, mas também o insere em um processo contínuo de interpretação e ressignificação, no qual o sentido é sempre aberto e dinâmico. Essa compreensão converge com a perspectiva apresentada por Bicudo (2021), ao reconhecer que a linguagem, ao mesmo tempo em que expressa e organiza as percepções humanas, não as encerra em significados fixos, mas as mantém em constante movimento interpretativo, fundado na história e na intersubjetividade.

A linguagem, nesse contexto, é vista como um campo aberto e sonoro, que possibilita a diversidade de interpretações e significados. Isso reflete a pluralidade inerente à pesquisa

qualitativa, que confirma que a realidade não é única nem estática, mas sim multifacetada e construída a partir das interações humanas. Nesse processo, a história e a intersubjetividade desempenham papéis fundamentais, pois são elas que situam o sujeito em seu contexto sociocultural, oferecendo bases para a compreensão do contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Bicudo, 2021).

A pesquisa qualitativa, portanto, não busca respostas definitivas ou universais, mas sim uma compreensão mais profunda das nuances e das complexidades da realidade. Essa abordagem permite que o pesquisador explore os significados atribuídos pelos assuntos, levando em conta suas histórias, valores e perspectivas.

Por se fazer necessário o contato com seres humanos (egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo) envolvidos no processo de formação inicial por meio da Pedagogia da Alternância, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), via Plataforma Brasil, no mês de setembro de 2021, sob nº: 46954721.6.0000.8409, Parecer: 5.036.923.

Com o propósito de assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações, os participantes da pesquisa foram identificados por meio de codinomes escolhidos a partir de referências culturais e territoriais associadas às localidades das instituições investigadas. No caso dos participantes vinculados a instituições do estado de Goiás, os codinomes foram inspirados em quilombos da região, por representarem uma das principais formas de conexão histórica e social com o campo. Assim, foram utilizados os seguintes nomes fictícios: Majueiro, Lavrinha, Vila Boa, Varjão, Balduíno e Baratinha.

Para os participantes pertencentes à Universidade Federal de Catalão (UFCAT), os codinomes foram definidos com base na principal manifestação cultural da cidade, as Congadas, reconhecidas como expressões que articulam canto, dança, teatralidade e espiritualidades de matrizes cristã e africana. Nessa perspectiva, os nomes atribuídos foram: Catupé, Moçambique, Vilão, Miriate, Camisa Verde e Penacho.

Como critério de seleção dos entrevistados, destaca-se que foram selecionados os egressos por se acreditar que eles possuíam a maior vivência da Pedagogia da Alternância em toda sua formação inicial docente. Destaca-se que a pesquisa foi iniciada durante o período de pandemia de covid-19, que exigiu que toda a população passasse a viver em afastamento social, tendo sido necessária a realização desta pesquisa de forma remota.

Para a construção de dados foram solicitados aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Estado de Goiás - o da Universidade Federal de

Catalão (UFCAT) e o da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás (UFG/Regional Goiás) - os contatos de seus egressos. Esses foram contactados via *e-mail* ou telefone. O convite foi encaminhado para todos os egressos dos cursos investigados, de forma que sete egressos de Licenciatura em Educação do Campo da UFCAT e cinco da UFG/Regional Goiás aceitaram participar da pesquisa.

Como citado, as entrevistas foram realizadas no formato remoto devido ao contexto de pandemia de covid-19, optando-se pela realização via *WhatsApp*. Essa é uma ferramenta de aplicação multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones difundida a nível mundial que permite aos utilizadores partilhar imagens, textos, vídeos, arquivos diversos e mensagens de voz e conduzir conversas individuais ou em grupo (Kumar; Sharma, 2017).

Para a análise de dados, adotou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD): “na ATD os pesquisadores se dão conta de que suas interpretações necessariamente precisam se iniciar neles mesmos, nos entendimentos e pré-compreensões que já trazem para o contexto da pesquisa ...” (Moraes & Galiazzi, 2020, p. 247). Mesquita (2020) assinala a importância da ATD no processo de formação dos pesquisadores, “que, ao utilizarem esse caminho metodológico, se assumem como autores de suas construções argumentativas - o que faz emergir, além dos textos que apresentam uma nova compreensão da realidade, um pesquisador que comprehende a importância da criatividade, sem abrir mão do rigor metodológico do fazer científico” (p. 798).

A ATD é um processo organizado constituído de três etapas: unitarização, categorização e comunicação. Com relação à organização da análise de dados pela ATD, Silva e Marcelino (2022, p. 117-118) destacam que os procedimentos são os seguintes:

Produção e/ou escolha do corpus; unitarização do corpus; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais, a partir da aproximação de sentido da unitarização; e, por fim, a produção dos metatextos. Em relação ao corpus, é interessante ressaltar que sua matéria-prima são as produções textuais, tanto produzidos especialmente para a pesquisa, podendo compor-se de transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos construídos por escrito, anotações e diários múltiplos, quanto podem ser documentos já existentes, englobando, assim, relatórios, publicações de natureza variada como editoriais de jornais e revistas, atas de diversos tipos, legislações, entre outros tipos de documentos.

Portanto, salienta-se que a ATD foi desenvolvida a partir da transcrição das entrevistas semiestruturadas conduzidas junto aos egressos, que foram lidas e relidas em busca da sua associação com a temática da pesquisa; nesse processo, foram extraídos do *corpus*

(transcrição das entrevistas) todos os trechos que dissessem respeito aos objetivos desta pesquisa (os trechos são também conhecidos como unidades de significado ou unidades de sentido), na etapa de unitarização.

Em seguida, realizou-se o processo de categorização. Segundo Adams (2018; 2020), as categorias criadas constituem os elementos de organização do texto a ser escrito, ou seja, é a partir delas que serão produzidas as descrições e as interpretações das compreensões surgidas durante a análise. Existem diferentes formas de se produzir as categorias. No método dedutivo as categorias são construídas antes mesmo da unitarização. Já no método indutivo, elas são produzidas a partir das unidades de significados obtidas na etapa de unitarização (Moraes; Galiazzi, 2020). Destaca-se que neste trabalho se utilizou o método indutivo, pois, por mais que se partisse de pressupostos teóricos iniciais, as categorias foram organizadas por meio da comparação entre as unidades de significado que surgiram durante a desmontagem dos textos.

Assim, para a análise dos dados foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2020). A ATD permitiu a organização e a interpretação das entrevistas realizadas com os egressos a partir de um processo de unitarização dos dados e de categorização emergente. Durante a análise, foram construídas seis categorias, sendo que este artigo discute duas delas de forma integrada: (i) *a Alternância como proposta de formação diferenciada* e (ii) *o papel do professor formador no desenvolvimento da Alternância*. A escolha por discutir essas duas categorias de maneira articulada se justifica pelo entendimento de que a formação docente humanística, crítica e contextualizada, proposta pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, só se concretiza plenamente quando há uma atuação qualificada e comprometida do professor formador. Esse profissional é responsável por planejar, mediar e integrar os tempos formativos, *Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*, sendo, portanto, elemento essencial para o sucesso da Alternância como proposta formativa. Assim, a análise conjunta dessas categorias possibilita uma compreensão mais profunda sobre como a Alternância contribui para a formação diferenciada dos licenciandos e qual o papel do professor formador na efetivação dessa proposta.

Resultados

Alternância: proposta de formação diferenciada?

Com base na análise da literatura, observa-se que a organização do curso de Licenciatura em Educação do Campo fundamentada na Pedagogia da Alternância favorece uma formação docente que transcende os aspectos técnicos e conteudísticos. Essa metodologia promove uma formação integral, pautada em valores de humanidade, emancipação e autonomia, contribuindo para o desenvolvimento de professores capazes de atuar de forma crítica e contextualizada nas realidades específicas do campo.

Neste sentido, Arroyo (2012) argumenta a favor de uma formação de professores diferenciada para atuação nas escolas do/no campo. Para ele, é preciso 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. Entende-se 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, os professores formados nesse modelo único encontram dificuldades para trabalhar com realidades e perspectivas educacionais diversas daquelas que tiveram acesso na formação inicial (Arroyo, 2012).

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. Esse fator 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 docente, a elucidação e a compreensão dos direitos dos povos do campo e/ou não se identificam com a proposta da Educação do Campo. Assim, a partir das falas dos egressos, buscou-se analisar se essa formação mais ampla e humanística de fato ocorreu nos cursos investigados, pois muitas foram as enunciações refletidas sobre essa formação.

Excerto 1 - Eu acho que eu vou ser um professor diferenciado. Eu creio que eu vou ter até mais bagagem de conhecimento pra ensinar. Porque além de eu ter o conhecimento, também tem a prática. A Alternância, ela nos enriquece. [...] a gente tem mais bagagem de conhecimento [...] além do conhecimento teórico, o prático, né? Porque a gente vivenciou muito as situações e isso serve pra gente levar para as escolas, pro nosso alunado, nossos futuros educandos. [...] É claro que eu vou ser um professor diferente pra ele do que aquele que só fez uma pedagogia na universidade, que não teve essa Alternância. Mas eu creio que eu vou ser um professor que vou somar mais conhecimento com meu aluno, com o meu educando. E porque a formação é diferenciada [...] com Tempo Comunidade foi mais

enriquecedora. Porque além de eu ter o conhecimento, ter a teoria eu tenho a prática. Então, os dois juntos e porque ele é direcionado pro campo, né? Porque só vivendo dentro da faculdade os estudos só teóricos, fica um pouco pobre, né? É uma educação popular que ia formar, respeitar a essência da criança, do jovem do campo, né? Da criança, da estrutura, das famílias do campo. Moçambique (grifos nossos)

Excerto 2- *Porque muitos alunos da minha sala é de cidade grande e não conhecia a realidade do aluno do campo, então quando a gente passou a fazer essa forma de Alternância e passou a ir todos os alunos pro campo e vê aquilo lá, como que era, tal, acho que com todo mundo. Todo mundo teve que sair da universidade e teve uma visão diferente. Pelo menos o pessoal que estudou comigo saiu com a visão diferente do aluno do campo, né? Balduíno, (grifos nossos)*

Excerto 3- *Foram os momentos de maior troca e aprendizado pois conseguíamos desenvolver a interdisciplinaridade, expandir para comunidade externa, não somente para um grupo fechado de pessoas, além de registrar momentos artísticos e afetivos que memorizam a construção do curso e que significam na trajetória do aluno. É por meio da Alternância que conhecemos as potencialidades do se fazer coletivo. Penacho*

Excerto 4- *Os dois tempos formativos se complementando, e contribuíam para eu ser profissional que eu sou hoje. Minha prática docente é outra. Por que eu aprendi a ser mais humano, a ter um novo olhar [...] Eu tenho um novo olhar sobre cada estudante ali quando eu estou em sala de aula. Por causa justamente dessas vivências, do que eu pude vivenciar ali com meus colegas, com aquelas comunidades com as quais eu trabalhei, com aqueles grupos étnicos, que sem o Tempo Comunidade, sem a Alternância, eu não teria essa vivência. Eu não poderia experienciar, não poderia ter, né, esse contato. [...] foi fundamental, ela [a Alternância] me trouxe uma nova experiência, novas vivências. Então a Alternância ela me tornou o que eu sou hoje. Assim, foi fundamental, eu não sei diferir como é que eu seria um profissional que sou hoje, o professor que sou, sem a Alternância, [...] porque tudo que sou hoje, o profissional que sou hoje, a atenção que dou hoje a alguns detalhes, alguns que os alunos têm, é por causa dessas vivências, experiências, vivências que foram proporcionadas pela Alternância. Baratinha, (grifos nossos)*

A partir das falas dos egressos, percebe-se que eles acreditam ter recebido uma formação diferenciada, que parte de uma Educação Popular, que respeita o estudante do campo (Excerto 2), a práticas que desenvolvem a interdisciplinaridade ao interagirem com a comunidade externa num fazer coletivo (Excerto 3), culminando na fala de Baratinha (Excerto 4), que afirma que a Alternância contribuiu para que tivesse uma outra prática docente, mais atenta às especificidades de seus estudantes do campo, aos detalhes. Assim, os egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo investigados afirmaram que a partir da possibilidade de uma formação por Alternância vivenciaram uma formação mais humanística. Ainda segundo os relatos, essa é uma formação que permite que eles tenham um olhar diferenciado para os estudantes do campo, um olhar de respeito aos seus valores, demandas e especificidades.

A Pedagogia da Alternância demonstra um impacto significativo na formação docente

ao integrar teoria e prática, proporcionando uma formação mais humana e contextualizada. Os relatos destacam o enriquecimento proporcionado pelo *Tempo Comunidade*, que amplia a visão sobre as realidades do campo e promove um novo olhar sobre os estudantes, fundamentado no respeito às suas especificidades culturais e sociais. A vivência da Alternância permite a construção de conhecimentos coletivos e interdisciplinares, além de fortalecer a conexão entre educação e comunidade. Essa abordagem formativa diferencia os egressos, conferindo-lhes maior sensibilidade, autonomia e preparo para atuarem em contextos educativos do campo.

Pode-se observar ainda que os egressos citam a experiência com diferentes metodologias e recursos didáticos de ensino, tal como Penacho, que aponta a interdisciplinaridade, que é um dos pilares da formação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Com relação à interdisciplinaridade nesses cursos, Silva e Botelho (2020, p. 293) afirmam que:

... na interdisciplinaridade como meio, através do qual os fenômenos relevantes da realidade atual são tomados como objeto de estudo coletivo, fundado no diálogo entre as bases teóricas e metodológicas das várias áreas do conhecimento, com o fim de compreender a realidade em suas múltiplas relações, potencializando a capacidade de intervenção dos sujeitos sobre a mesma, na perspectiva de sua transformação.

Como apontado pelos autores, a interdisciplinaridade é uma das formas de se promover o conhecimento da realidade do campo a partir da sua relação com o conhecimento científico das diferentes áreas. Ela é compreendida como um meio de estudo coletivo que toma os fenômenos relevantes da realidade atual como objeto de análise, articulando bases teóricas e metodológicas de diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem possibilita a compreensão da realidade em suas múltiplas relações e amplia a capacidade de intervenção dos sujeitos, promovendo sua transformação por meio de práticas fundamentadas no diálogo e na integração de saberes. De acordo com Caldart (2012, p. 262), os professores 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”. E a interdisciplinaridade auxilia nessa construção.

Seguindo na análise, destaca-se os dizeres de Moçambique, que deixa claro que a formação vivenciada modificou seus valores e até as crenças:

Excerto 5 - [...] eu tinha o conhecimento porque moro no campo [...] mas, eu sei que aprendi demais [...] eu não via valor em nada que que tinha no campo, às vezes nem a escola do campo eu valorizava. Com os estudos na faculdade, nessa Alternância aí de campo e universidade [...] a gente mudou nossa visão, mudou nosso entendimento do que é um assentamento rural [...] me ajudou demais como mulher, mulher do campo, mulher camponesa. **Moçambique**

Assim, observa-se no excerto 5 que o curso acaba efetivando essa formação mais humana a partir do contato com a realidade do campo. Deste modo, mesmo os sujeitos do campo, que antes não valorizavam suas raízes, têm a oportunidade de refletir sobre o contexto do campo, da escola do campo e valorizar seus saberes/vivencias.

Porém, apesar dos pontos positivos, alguns dos participantes apresentaram certas desvantagens com relação à formação por área do conhecimento que vivenciaram:

Excerto 6 - *Tive uma vivência de mundo muito diferente do que se tivesse feito um curso tradicional, sem Alternância. Eu vejo desvantagem na formação por área, porque ele tem um ótimo curso, mas eu acho que ele veio fora da curva, fora do momento, acho que esse não era o momento dele [...] Mas a questão da formação em educação do campo de ciências da natureza isso sim é, infelizmente está sendo um limitante, uma das dificuldades que eu enfrento.* **Baratinha**

A formação por área de conhecimento na Educação do Campo apresenta desafios e limitações que impactam a experiência formativa dos estudantes, especialmente no contexto das Ciências da Natureza. O relato aponta que, embora a Pedagogia da Alternância ofereça uma vivência formativa diferenciada e enriquecedora, a organização por áreas pode ser percebida como desalinhada com o momento ou as necessidades contextuais, configurando-se como um obstáculo à formação integral. Essa organização, embora promissora, parece não atender plenamente, segundo os entrevistados, às demandas específicas do campo, sugerindo a necessidade de ajustes para fortalecer a articulação entre áreas de conhecimento, contextos locais e práticas docentes.

Santos (2012) argumenta que a organização curricular baseada em áreas do conhecimento reflete a concepção do perfil de educadores do campo que o curso de licenciatura pretende formar. Essa estrutura curricular busca responder a questões fundamentais, como a identidade desses sujeitos, seu papel na escola e na comunidade camponesa, e as representações que carregam. Nesse sentido, destaca-se que o currículo deve estar intrinsecamente conectado ao processo de construção social do conhecimento, de modo a atender às demandas e às especificidades do contexto em que está inserido.

Analizando a visão de licenciandos em Educação do Campo, Santos (2012) apresenta

algumas concepções próximas e divergentes das apresentadas por Vila Boa e Baratinha (exertos 5 e 6). Ao analisar a fala de uma das participantes, a autora argumenta que a mesma apresenta que a formação por área do conhecimento contribui com a necessidade das escolas do campo ao dar condições ao egresso de atuar em quatro campos diferentes, o que de imediato atende à necessidade de professores para atuarem em diferentes disciplinas, ou seja, essa formação por área seria uma potencialidade. Mas, Santos ainda aponta que além desse ponto forte, a aluna destaca um ponto negativo, o fato de ter pouco tempo para se preparar nas disciplinas citadas anteriormente.

Esse ponto negativo coaduna com os dizeres de Vila Boa e Baratinha e que Santos (2012) também observou quando um dos alunos afirmou compreender que a formação por área não contribui muito, pois sobrecarrega demais o processo formativo. Para ele, um aluno de um curso disciplinar sairá mais preparado do que o aluno de um curso de docência multidisciplinar, e conclui que se sente prejudicado com essa proposta, conforme cita: "... fazer quatro disciplinas no período de quatro anos enquanto uma pessoa vai passar quatro anos para se formar em uma disciplina. Com certeza ele vai sair bem mais preparado que a gente. A gente se sente prejudicado nessa questão". Desse modo, verifica-se que a formação por área do conhecimento ainda é um aspecto que precisa ser amplamente discutido na formação dos educadores do campo.

A formação por área do conhecimento na Educação do Campo se justifica pela necessidade de aproximar o ensino da realidade camponesa, promover a práxis (articulação entre teoria e prática) e formar educadores críticos e emancipadores, capazes de compreender e transformar as condições locais, valorizando a identidade e os saberes desses sujeitos.

Nas discussões e encaminhamentos que marcaram o início da proposição e a implantação no Brasil das Licenciaturas em Educação do Campo, a formação por área do conhecimento se estabeleceu como caminho para garantir o funcionamento de turmas de Ensino Fundamental e Médio no campo, sob o entendimento que o contexto escolar do campo, em suas múltiplas contradições, clama por uma formação diferenciada, mais ampla, capaz de abranger as diversas dimensões educativas deste contexto (Britto & Silva, 2015, p. 765).

Assim, Britto e Silva (2015) defendem que a formação por área do conhecimento na Educação do Campo visa promover uma compreensão ampliada da realidade rural, articulando saberes de diferentes campos disciplinares. Essa proposta multidisciplinar desafia a lógica disciplinar dominante no Ensino Superior. Para consolidar esse modelo, é necessária

a construção de um trabalho docente coletivo e integrado. A formação exige uma visão que compreenda o conhecimento como construção conjunta entre áreas. Trata-se de um processo contínuo, reflexivo e ainda em consolidação.

Porém ressalta-se que ser professor do campo envolve se relacionar de modo próximo com a família, com a associação de pais, com outras instituições e, sobretudo, com o aluno. É importante que o professor tenha a visão total e globalizante de sua ação, do papel de sua disciplina na formação do aluno e da necessidade de dialogar com outras disciplinas, rompendo o paradigma da proposta estanque de transmissão de conhecimentos (Bueno, 2013). Desta forma, acredita-se que a formação por área de conhecimento e não disciplinar poderia proporcionar essa visão mais ampla de mundo e sociedade.

Pelos excertos destacados nessa categoria (Alternância: proposta de formação diferenciada?) observou-se que foi possível, por meio da Alternância, proporcionar essa formação diferenciada, mais humanística, que leve os futuros professores a terem uma prática pedagógica diversificada com os alunos, considerando as suas especificidades, para assim promover o seu aprendizado para uma atitude emancipatória em suas vidas.

O papel do professor formador no desenvolvimento da Alternância

O professor formador tem papel importante no processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos, sendo ele o responsável por promover o planejamento e a organização dos tempos formativos, de forma a atingir os objetivos da Alternância. Nesse sentido, Cruz e Magalhães (2017) apontam que o professor formador, reconhecido como todo aquele que participa do processo de formação de futuros professores, exerce papel determinante nesse movimento.

Então, a partir das falas dos licenciados se buscou refletir sobre o papel do professor formador na condução/organização da Alternância. A seguir, são apresentados alguns relatos de como os professores atuavam no TC frente à organização/condução do mesmo:

Excerto 7** - As atividades determinadas/direcionadas para o Tempo Comunidade eram formuladas pelos professores a partir do que foi discutido / trabalhado durante o tempo de aulas presenciais, durante o Tempo Universidade. Então você já ia pro Tempo Comunidade com a teoria, com a base teórica pra ver ali o seu trabalho na prática. **Vilão

***Excerto 8** - Os professores sempre foram parte fundamental no Tempo Comunidade. Durante muito tempo eles quem decidiam os temas e dividiam os grupos de trabalhos. Logo teve*

*abertura para a participação dos alunos nas tomadas de decisões. Em geral o professor nos fornece uma ampla variedade de leituras e textos referências, além de mediar o contato com a turma e a comunidade, agendando com a Universidade e indo atrás de transporte e organização do cronograma de visitas, participando de todo o processo, para, por fim, avaliar o trabalho final. **Camisa Verde***

Excerto 9 - *Os professores tinham esse papel de orientar, de mostrar que podemos aprender com a nossa vida. **Balduino***

Excerto 10 - *Todas as vezes a gente era norteado por um professor, que nos davam eixos de pesquisa para irmos a campo fazer essa busca e trazer para o *Tempo Universidade* [...] Eu vejo como de suma importância a presença dos professores nesse tempo de Alternância, pois agregava muito mais valor à pesquisa [...] Porque a gente tinha muito medo de não dar conta de entregar essa pesquisa do jeito que a gente entendia que eles queriam. **Meriate***

A partir dos excertos, pode-se observar que os licenciandos observavam no professor um papel de orientador/organizador do TC, sendo ele o sujeito que definia os temas e os grupos de trabalho/eixos de pesquisa (Camisa Verde e Meriate), a comunidade a ser visitada (Majueiro), organizava o transporte (Camisa Verde), era incentivador (Vila Boa). Vilão ainda comenta que eram os professores que propiciavam a base teórica para o desenvolvimento das atividades ao longo do TC. Lavrinha aponta que os professores formadores também atuavam na comunidade, realizando palestras e oficinas. Diante disso, percebe-se a partir das falas que os professores formadores são vistos pelos egressos como responsáveis por planejar, organizar, orientar e mediar o processo de ensino e aprendizagem a partir da Alternância, e em específico do TC.

Assim, o papel do professor na organização por Alternância se revela central e multifacetado, contribuindo significativamente para a articulação entre os tempos formativos (*Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*). Segundo os relatos, inicialmente, os docentes assumem a função de planejadores, definindo atividades, eixos de pesquisa e temas com base nas discussões teóricas realizadas no espaço universitário, permitindo aos estudantes vivenciar o conhecimento em contextos práticos. Além disso, os professores atuam como mediadores e facilitadores, fornecendo materiais de referência, organizando cronogramas e estruturas logísticas e promovendo o diálogo entre a Universidade e a comunidade.

Essa orientação também reforça a autonomia dos alunos, incentivando a participação nas decisões e na condução de suas atividades. Contudo, os relatos destacam a importância do suporte docente para superar inseguranças e consolidar o aprendizado, valorizando as experiências vividas como parte do processo formativo. Dessa forma, o professor desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, integrando teoria, prática e contexto social do

campo.

Porém, apesar das falas positivas quanto à atuação dos professores, destaca-se especificamente, nos relatos de Varjão, um aspecto mediador do conhecimento que por vezes fica a desejar, pois o mesmo comenta que conseguiu, com o auxílio de outro professor formador, o entendimento do conhecimento científico:

Excerto 11 – Acredito eu que o papel dos professores no tempo [comunidade] seria mediadora e transformador. Porque que está sabendo do científico e do popular ao mesmo tempo, mediando pra dar mais oportunidade pro aluno que está no campo ter mais conhecimento. [...] Eles [professores] davam o tema gerador, o que que seria construído. Aí depois cobrava e pronto. Assim, a gente deveria ter mais é, a orientação do que era pra ser feito, realmente, do, mais no passo a passo, porque a gente era a primeira turma. [...] Só foi possível desenvolver o trabalho pra publicação porque eu tive a orientação de um outro professor que não era dessa própria disciplina de física e que foi capaz de eu assimilar que o científico e o senso comum anda junto. Até então eu não tinha percebido isso. Mas foi só depois que eu descobri que ele anda junto, que uma boa orientação dum professor que tem vontade? Sim, os dois andam junto e é tão mais fácil de quando o professor esclarece pra gente. Varjão

Excerto 12 - Embora somente um ou dois no máximo se dedicava realmente a isso. Sem a supervisão e orientação como roteiros, acompanhamentos até as comunidades o que também era algo difícil, pois nem todos os Tempos Comunidades tínhamos professores que iam com a gente até a comunidade, tudo era bem mais difícil Camisa Verde

O papel do professor na organização por Alternância é descrito como essencialmente mediador e transformador ao integrar saberes científicos e populares para ampliar as oportunidades de aprendizado dos estudantes do campo. Contudo, os relatos apontam desafios na execução desse papel, como a falta de orientação detalhada e sistemática, especialmente em momentos iniciais do processo formativo, quando os alunos ainda necessitavam de maior suporte para compreender e aplicar os conceitos trabalhados.

Embora alguns professores se destacassem pela dedicação e clareza na orientação, ajudando os estudantes a relacionarem ciência e senso comum, outros mostraram pouca participação direta nos Tempos Comunidade, dificultando a efetivação de aprendizagens mais contextualizadas. Assim, fica evidente que a presença ativa e a orientação consistente dos professores são fatores determinantes para o sucesso do modelo de Alternância, evidenciando a necessidade de fortalecer o papel docente em todas as etapas do processo formativo.

Assim, na fala de Varjão (excerto 11), para além de se pensar o papel do docente como mediador, propiciando que os licenciandos cheguem ao aprendizado, pode-se observar algumas críticas à atuação do professor formador que tem crucial papel para que as atividades

da Alternância ocorram de forma adequada, pois é ele quem vai organizar e mediar as atividades de forma que essas alcancem o seu objetivo e tenham relevância para a formação do futuro professor do campo. Também é esse o sujeito, o professor formador, que promove a abertura para a participação do licenciando nas atividades, de maneira a promover uma formação de qualidade. Camisa Verde (excerto 65) também salienta que em algumas atividades desenvolvidas ao longo do TC não tinham o acompanhamento do professor formador.

Assim, observa-se que a organização do curso em dois tempos formativos se mostrou como algo novo para os professores formadores que precisaram se adaptar a uma nova realidade, sendo que eles também não vivenciaram uma formação em Alternância em sua formação docente. Então se verifica que é preciso que eles vivenciem formações continuadas de forma a melhorar a sua prática dentro dessa perspectiva.

Os relatos dos egressos indicam que, embora a presença do professor formador nos Tempos Comunidade seja considerada essencial para a efetividade da Alternância, fatores como limitações de transporte, acúmulo de atividades docentes e demandas institucionais, como reuniões, podem dificultar sua participação ativa. Essa constatação evidencia a necessidade de uma maior valorização institucional das atividades realizadas no *Tempo Comunidade*. Reforça-se, assim, a importância de ações que assegurem condições adequadas para o envolvimento dos professores, de forma a fortalecer a articulação entre os tempos formativos e garantir a qualidade do processo de formação docente na Educação do Campo.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada na organização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza, no Estado de Goiás, como uma proposta diferenciada de formação docente, voltada às especificidades e à realidade dos futuros professores do campo. As entrevistas conduzidas com egressos desses cursos evidenciaram, por meio de relatos de atividades desenvolvidas durante a prática da Alternância, que a metodologia contribuiu significativamente para sua formação. Tal contribuição decorre da possibilidade de vivenciar diversas situações de contato com a realidade do campo, permitindo aos licenciados compreenderem e reconhecerem a importância de considerar essa realidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que vivem no contexto rural.

Os depoimentos dos egressos indicam que a pedagogia da Alternância possibilita uma formação docente diferenciada, com enfoque mais humanístico, capaz de fomentar práticas pedagógicas diversificadas que atendam às especificidades dos alunos. Essa abordagem contribui para a promoção de aprendizagens que favoreçam atitudes emancipatórias em suas trajetórias de vida. Nesse sentido, a Alternância se revelou um instrumento de transformação, promovendo mudanças significativas na perspectiva dos egressos, que incorporaram ou pretendem incorporar essa visão diferenciada em suas práticas pedagógicas.

Assim, a análise da formação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, fundamentada na Pedagogia da Alternância, evidencia que essa metodologia favorece uma formação docente mais humanística e contextualizada ao integrar teoria e prática, respeitando as especificidades culturais e sociais do campo. Os relatos dos egressos destacaram a importância da Alternância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, que valorize os saberes do campo e promova a construção coletiva de conhecimento. No entanto, as limitações da formação por área de conhecimento, principalmente nas Ciências da Natureza, também foram evidenciadas, sugerindo a necessidade de ajustes curriculares para melhor atender às demandas específicas do campo. A Pedagogia da Alternância, ao proporcionar uma vivência mais ampla e sensível às realidades locais, contribui significativamente para a formação de professores preparados para atuar nas escolas do campo com um olhar mais atento e respeitoso.

Os egressos evidenciaram, em sua maioria, a relevância do papel do professor formador na condução das atividades ao longo do curso. Esse profissional é apontado como responsável pelo planejamento, organização e mediação do processo de ensino e aprendizagem, articulando o *Tempo Universidade* (TU) e o *Tempo Comunidade* (TC). Sua atuação é considerada fundamental para garantir que esses tempos formativos alcancem seus objetivos, contribuindo para a formação de professores do campo com elevada qualidade.

A partir da importância destacada pelos egressos é preciso refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores formadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo em acompanhar as atividades no TC, principalmente devido aos grandes cortes que a Universidade Pública vem sofrendo nos últimos anos, o que culmina na falta de transporte para o professor e até mesmo para os licenciandos para executarem as atividades. Portanto, a falta de recursos é apontada nesta pesquisa como um limitante da pedagogia da Alternância, que muito tem a contribuir com a formação dos futuros professores, como já apontado. O que leva a apontar a necessidade de que as atividades do TC sejam valorizadas pela Universidade

e pelo poder público. Outro ponto que pode gerar dificuldade para os professores formadores em acompanhar as atividades do TC é o desenvolvimento de outras atividades frente ao seu trabalho enquanto docente universitário, como a participação em diversas reuniões, por exemplo.

Em conclusão, os relatos dos egressos evidenciaram que o professor formador desempenha um papel central na organização e condução da Alternância, atuando como mediador, organizador e orientador, tanto no *Tempo Universidade* quanto no *Tempo Comunidade*. Contudo, também emergem desafios, como a necessidade de maior orientação sistemática e a limitada participação docente nas atividades de campo, o que compromete a efetividade do processo. Para aprimorar a formação docente no contexto da Alternância é fundamental investir em formação continuada para os professores e garantir suporte institucional adequado, promovendo sua participação ativa em todas as etapas do processo formativo. Portanto, o fortalecimento da presença docente é crucial para o sucesso desse modelo educacional.

Agradecimentos

À FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás) pela concessão da bolsa de pesquisa, cujo apoio foi fundamental para o desenvolvimento e a execução deste estudo.

Referências

Adams, F. W. (2020). A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. *ACTIO*, 5(3), pp. 1-23. DOI: 10.3895/actio.v5n3.11519.

Adams, F. W. (2018). *Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Catalão.

Arroyo, M. G. (2012). Diversidade. In: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.). (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 231-238). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. Recuperado de: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em 10 out. 2025.

Bicudo, M. A. V. (2021). A lógica da Pesquisa Qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(22), 540-552. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.507>.

Britto, N. S., & Silva, T. G. R. (2015). Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. *Educ. Real.*, 40(3), 763-784. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645797>.

Bueno. M. C. M. (2013). *A formação do professor e a pedagogia da Alternância: contribuições para Educação do Campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Caldart, R. S. (2020, 9 de março). Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. Texto aula inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tramandaí-RS: Campus Litoral [Web log post]. Recuperado de <https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>.

Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (org.). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em 10 out. 2025.

Caldart, R. S. (2003). Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. *Curriculo sem fronteiras*, 3(1), 50-59. Recuperado de: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.htm>. Acesso em 10 out. 2025.

Caldart, R. S. (2002). *Por uma Educação do Campo*: traços de uma identidade em construção. In *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* / Edgard Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo.

Cruz, G. B. C., & Magalhães, P. A. (2017). O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educ. Pesqui.*, 43(2), 483-498. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701156893>.

Ferreira, M. J. L., Sousa, A. E. C., & Lima, J. R. P. (2020). Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba - Bahia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, 5(e8573), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8573>.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kumar, N., & Sharma, S. (2017). Survey Analysis on the usage and Impact of WhatsApp Messenger. *Global Journal of Enterprise Information System*, 8(3), 52-57. DOI:10.18311/gjeis/2016/15741.

Melo, R. J., Adams, F. W., & Nunes, S. M. T. (2020). Concepções da importância do Ensino de Ciências na educação básica por licenciandos de um curso de Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5(e7240), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7240>.

Menezes Neto, A. J. (2009). Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: Rocha, A. M. I. & Martins, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores* (pp. 25-38). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Mesquita, N. A. S. (2020). Perspectivas formativas de cursos de licenciatura em química: o desvelar dos projetos pedagógicos a partir da análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(19), 785–799. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.364>.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2020). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí.

Piatti, C. B., & Oliveira, J. R. R. (2019). Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e7315), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>.

Rodrigues, H. C. C., & Bonfim, H. C. C. (2017). A Educação do Campo e seus aspectos legais. In *Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (pp. 1373-1387), Curitiba, PR.

Sant Ana, H. A. (2024). A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. *Revista Educação Pública*, 24(2). Recuperado de: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 10 out. 2025.

Santos, S. P. (2012) *A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, A. R., & Marcelino, V. S. (2022). A Análise Discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de Educação. *Revista Intersaber*, 17(40), 114-130. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2277>.

Silva, P. R. S., & Botelho, R. E. P. (2020). Licenciatura em Educação do Campo e interdisciplinaridade: a realidade como fim e a práxis como meio. *Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, 4(2), pp. 284-308. DOI:10.47456/krkr.v2i4.31937.

Silva, R. C. R., & Frois, I. D. O. (2022). Pedagogia da Alternância: reflexões sobre a Educação do Campo. *Cadernos da Pedagogia*, 16(35), 185-197. Recuperado de: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1408>. Acesso em: 10 out. 2023.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 13/05/2025
Aprovado em: 08/10/2025
Publicado em: 23/12/2025

Received on May 13th, 2025
Accepted on October 08th, 2025

Published on December, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

FAPESP.

Funding

FAPESP.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Melo, R. J., Lobato, D. F., & Nunes, S. M. T. (2025). A Pedagogia da Alternância como proposta de formação diversificada para professores do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19945.