

Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores¹

Sebastião Silva Soares¹, Selva Guimarães²

¹ Universidade Federal do Tocantins - UFT. Curso de Educação do Campo. Avenida Juraídes de Sena Abreu, s/n, Setor Buritizinho, Arraias - TO. Brasil. ² Universidade Federal de Uberlândia - UFU / Universidade de Uberaba - UNIUBE.
Autor para correspondência/Author for correspondence: sebastiaosilva@uft.edu.br

RESUMO. Este artigo propõe uma reflexão sobre os limites e as potencialidades da Pedagogia da Alternância na formação de professores no contexto da Educação do Campo. Apresentamos um breve resgate histórico sobre a Pedagogia da Alternância e a sua integração nos currículos dos cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo implantados no Brasil, por meio do Edital de Seleção n. 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC, de 31 de agosto daquele ano. Conforme narrativas de professores formadores de duas instituições contempladas por essa chamada pública na região Norte do Brasil, verificamos concepções, limites, potencialidades e projeções futuras da Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Ensino Superior, Educação do Campo.

History of Rural Education and Pedagogy of Alternation: limits, challenges and possibilities in teacher training

ABSTRACT. This article propose a reflection on the limits and potentialities of the Alternation Pedagogy as an formative device in the process of teaching and learning in teacher education in the context of Countryside Education. We present a brief historical rescue on the Alternation Pedagogy and its integration in the curricula of the undergraduate courses in Countryside Education implemented in Brazil, through the Call for Selection n. 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC, of August 31st of that year. According to the narratives of teacher trainers of two institutions contemplated by this public call in the Northern region of Brazil, we verify conceptions, limits, potentialities and future projections of Alternation Pedagogy.

Keywords: Alternation Pedagogy, Higher Education, Countryside Education.

Educación Rural y Pedagogía de la Alternancia: límites, desafíos y posibilidades en la formación de profesores

RESUMEN. Este artículo propone una reflexión sobre los límites y las potencialidades de la Pedagogía de la Alternancia en la formación de profesores en el contexto de la Educación Rural. Presentamos un breve rescate histórico sobre la Pedagogía de la Alternancia y su integración en los currículos de los cursos superiores de Licenciatura en Educación Rural implantados en Brasil, a través del Edicto de Selección n. 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC, del 31 de agosto de aquel año. Conforme narrativas de profesores formadores de las instituciones contempladas por esa llamada pública en la región Norte de Brasil, verificamos concepciones, límites, potencialidades y proyecciones futuras de la Pedagogía de la Alternancia.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia, Enseñanza Superior, Educación Rural.

Introdução

Este estudo tem por objetivo analisar os limites e as potencialidades da Pedagogia da Alternância na formação de professores no contexto da Educação do Campo, visto que há necessidade de compreender como a Pedagogia da Alternância tem sido empregada nos cursos de formação de professores do campo no território brasileiro. Registra-se também que este estudo é resultante dos dados de um relatório de uma pesquisaⁱⁱ de doutorado.

A Pedagogia da Alternância tem raízes no contexto francês do século XX, nas Casas Familiares Rurais (CFRs) denominadas como *Maisons Familiales Rurales*. Nesse tempo, um grupo de camponeses buscou alternativas de formação para os seus filhos permanecerem no campo. Segundo a literatura, o espaço rural francês vivenciava no período um descaso com a falta de investimentos públicos, ocasionado pela Primeira Guerra Mundial. No caso do Brasil, especificamente, as iniciativas da Pedagogia da Alternância na educação básica foram implantadas no estado do Espírito Santo em 1969, por intermédio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), liderado pelo jesuíta italiano Humberto Pietogrande.

Além disso, foram implantadas as Escolas da Família Agrícola (EFAs).

Para Nosella (2012) iniciativa do Mepes visou à promoção social, cultural e econômica dos povos do campo no estado. Com o passar dos anos, a proposta do ensino por Alternância expandiu gradativamente em diversos contextos educativos e escolares no país, com destaque para o trabalho desenvolvido pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). De acordo com Silva (2010), há no território nacional mais de 270 experiências em centros educativos que adotam a Pedagogia da Alternância nas práticas educativas. Para a autora, a expansão dessas experiências permitiu a formação da rede dos CEFAs, integrando as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Tal iniciativa surgiu pela necessidade de as instituições proporem medidas na busca de metodologias no contexto da Pedagogia da Alternância, com vistas a superar os desafios vivenciados para a permanência do homem e da mulher no campo.

Ideias reforçam que a Alternância, na relação tempo/espaço, “permite uma troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com a sua comunidade”. (Carvalho & Sales, 2016, p. 183), embora

seja possível ressaltar que, em cada contexto, possa haver Alternância(s). É possível notar também que a Alternância assume um reconhecimento jurídico no sistema nacional de educação, principalmente por propor e reconhecer a importância da educação do campo e a Pedagogia da Alternância como elemento imprescindível na formação dos povos camponeses, no que diz respeito à integração entre família, comunidade e escola (Passos & Melo, 2012).

Nesses termos, tal proposta da Pedagogia da Alternância “ultrapassa os muros das escolas e as formalidades das instituições, acontece como práxis, de maneira simultânea nos cotidianos escolares, familiares e comunitários”. (Carvalho, 2016, p. 21). Queiroz (2004, p. 104) argumenta que os povos do Campo necessitam de uma proposta de educação que corresponda a necessidades sociais, isto é, que apresente “uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades”.

Segundo Souza e Mendes (2012), na região Norte do Brasil, o estado do Pará foi o pioneiro na implantação da Alternância, com a participação direta da associação regional das Casas Familiares Rurais (CFRs) do Rio Grande do Sul. Já no

Amazonas, as atividades começaram em 1996, na Casa Familiar Rural de Boa Vista dos Ramos. No caso dos cursos de graduação, a Alternância começou a ser implantada no país com os cursos de Pedagogia da Terra desenvolvidos nas instituições públicas de Ensino Superior em parceria com os movimentos sociais, por exemplo, o MST. As primeiras experiências registradas, segundo a literatura no contexto do Ensino Superior, ocorreram no Sul do país e, posteriormente, em Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia e Mato Grosso.

Costa e Monteiro (2014) argumentam que ações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram os pilares para a inserção da Pedagogia da Alternância nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo via Edital de Seleção n. 2/2012 da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e do Ministério da Educação (Sesu/Setec/Secadi/MEC), de 31 de agosto de 2012. Essa legislação propunha fortalecer os cursos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão das universidades públicas federais.

Evidenciamos que a Pedagogia da Alternância permite que as instituições de ensino, os professores e os alunos criem

mecanismos que aproximem o ensino da realidade da comunidade. Em outras palavras, as ações estabelecidas no contexto do campo, mais especificamente no que tange à Pedagogia da Alternância, não se referem a uma “proposta que destaca a exclusão social e carência social, mas que afirma a identidade sociocultural, que valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e que destaca as trajetórias sociais como fonte de aprendizagem”. (Souza, 2012, p. 78).

Na Alternância há a valorização e o reconhecimento do campo como lugar de vida, cultura e identidades sociais, superando a visão histórica do âmbito rural apenas como espaço de produção agropecuária e agroindustrial. Como proposta pedagógica inovadora no Ensino Superior brasileiro, no sentido de superação de paradigmas, acreditamos que a Pedagogia da Alternância vem romper com o modelo do ensinar pela mera transmissão (Freire, 2012), promovendo práticas mais dialógicas e colaborativas na formação dos sujeitos. Desse modo, a proposta educativa da Pedagogia da Alternância vem ampliar as dimensões dialógicas e formativas na/da/para universidade e comunidade (Molina, 2015), com participação direta dos sujeitos sociais nas tomadas de decisões e valorização dos saberes da vida, da cultura,

das crenças e produção do conhecimento científico e popular.

Breve histórico da Educação do Campo

Para dar continuidade às reflexões, devemos analisar o surgimento da Educação do Campo no Brasil, a fim de compreendemos como a Pedagogia da Alternância se torna um dispositivo de formação nos cursos de licenciatura para os povos do Campo. A Educação do Campo é resultado da luta dos trabalhadores camponeses por um projeto de sociedade. Nesse caso, “o campo é concebido como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso a terra e pela oportunidade de permanecer nela”. (Viera & Silva-Junior, p. 33, 2014). A proposta da Educação do Campo emerge como uma política pública direcionada aos povos do contexto campo não apenas como medidas paliativas do governo, mas como um território de lutas, desejos e interesses de direitos conquistados pelo povo camponês e por movimentos sociais. O paradigma da Educação do Campo rompe com o modelo da Educação Rural, compreendido nas áreas rurais como mecanismo de desvalorização e descontextualizado dos saberes e identidade da população camponesa.

Fernandes e Molina (2004) afirmam que a Educação Rural tem sua origem no pensamento latifundiário brasileiro, sendo uma forma de controle político sobre a terra e os povos que nela vivem e trabalham. Para os autores, a proposta da Educação Rural vem atender a lógica do capitalismo agrário, que concebe o campo como lugar de atraso, espaço de produção econômica e manutenção da vida urbana. Em contraposição a este projeto da Educação Rural, surge a Educação do Campo como bandeira de luta em defesa pela terra e a igualdade de direitos, em especial o acesso à educação pública de qualidade social, pensada e planejada com a participação direta dos sujeitos camponeses.

Nesse sentido, a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (Fernandes, 2006, p. 09).

Ao analisar histórico do projeto da Educação do Campo, são perceptíveis alguns eventos fundamentais na

consolidação e valorização da vida camponesa na área da política educacional. Em 1997, por exemplo, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera). Participantes do Enera em 1997 apresentaram reflexões e questões que demarcaram a esfera rural não como lugar da produção agrícola e manutenção da produção urbana, mas sim de identidades e saberes. Isso porque a política educacional para os povos do campo, conhecida tradicionalmente como Educação Rural, foi uma proposta que vivenciou o silenciamento estratégico de investimentos público e a ausência do protagonismo dos seus sujeitos. Assim, o projeto da Educação do Campo sonhado e desejado pelos movimentos sociais é inovador, por apresentar características alicerçadas na história do homem e da mulher do campo e nas suas necessidades sociais (Arroyo & Fernandes, 1999).

De fato, a Educação do Campo reconhece o âmbito rural como um espaço/tempo marcado por saberes, construção e afirmação de identidades. A política educacional da Educação do Campo não é um recurso para fortalecer a presença do homem e da mulher do campo em benefício da produção agrícola direcionada à rede urbana e às ordens do capitalismo agrário, bem como das ideias tradicionais da Educação Rural como

extensão do centro urbano e local de produção. O paradigma da Educação do Campo propõe destruir o ideário da Educação da Rural (Santos, 2013), caracterizado como instrumento de reprodução e manutenção da estrutura agrária da elite latifundiária. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 28) afirmam que é fundamental compreender a Educação do Campo como “uma educação específica e diferenciada, voltada para os interesses da vida no campo, alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com a estratégia específica de produção da vida no campo”.

Em 1998, depois das reflexões assumidas no I Enera, foi realizada a conferência “Por uma Educação do Campo” em Luziânia, Goiás, cujo principal objetivo foi o fortalecimento de reflexões e a proposição na criação de Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo no país (Kolling, Nery, & Molina, 1999). No mesmo ano de 1998 foi criado o Pronera, que tem o propósito de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais. Assim, o Pronera e as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, dentre outros movimentos que ocorrem no país, promovem debates importantes de propostas formativas que

valorizem o homem e mulher do campo e sua formação integral, além de contribuir com a formação dos professores que atuam ou atuarão no âmbito do território campestre.

Já em 2007 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampoⁱⁱⁱ, por intermédio do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Para Santos e Silva (2016, p. 140), o Procampo reafirma a necessidade de propor uma educação pública e de qualidade social direcionada aos povos do campo, visto que “a instituição escolar, os currículos, as histórias, identidades e memórias de educadores/as foram constantemente desconsideradas” na formulação das políticas para esse público.

Carvalho (2016, p. 19) menciona que o Procampo “é resultado de demandas apresentadas pelos movimentos sociais no documental final da II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2014, e pelo esforço do Grupo de Trabalho em Educação do Campo liderado pela Secadi em 2005”. Para a autora, as propostas do programa apresentam uma perspectiva ampliada de educação que supera as dimensões prescritivas do processo de ensinar e aprender, ao integrar escola e comunidade.

No ano de 2013 foi implantado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) pelo Decreto n. 7.352 e instituído por meio da Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, que visa oferecer apoio técnico para implementação da Política Nacional de Educação do Campo a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas; formação de educadores; educação profissional e tecnológica; e infraestrutura (Molina, 2015). Por um lado, a expansão da oferta de cursos voltados à Educação do Campo no país é construída a partir das experiências de outros projetos do governo como o Procampo, além da integração de outras iniciativas que fomentam a política de educação do campo.

Nota-se que um dos ganhos significativos do Pronacampo concerne à expansão dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo implantados em diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de editais públicos, em que 45 propostas foram aprovadas no território nacional. Vale ressaltar que “os cursos aprovados nesse edital teriam a vigência de três anos de recursos específicos para sua implantação e a oferta no mínimo de 120 vagas por ano para cursos novos, e, 60 vagas para ampliação de cursos existentes”. (Carvalho, 2016, p. 20).

Molina (2015), no entanto, argumenta que a expansão supracitada, no território brasileiro, necessita de mais monitoramento e compreensão das ações realizadas, particularmente nos aspectos político, pedagógico, metodológico da Pedagogia da Alternância, financeiro e estrutural. Isso porque a maioria das instituições selecionadas pelo edital de seleção n. 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC oferece cursos com diversas habilitações nas áreas de Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Biológica, Linguagens e Artes. Contudo, elas não apresentam, no histórico, ações relacionadas à Educação do Campo, bem como a formação de recursos humanos.

Articulado a isso, o fato da Educação do Campo ser uma política genuína dos povos do campo faz com que, no contexto da prática, seja materializada conforme a compreensão e intenção dos sujeitos, ou seja, para além das questões pedagógicas e formação de forças de trabalho, como propõem ações governamentais, em favor das exigências econômicas. Nesse ponto anterior, há a necessidade de compreender as políticas públicas como artefatos discursivos e históricos, visto que proposições estabelecidas nas legislações educacionais são carregadas de intenções e significados.

Constatamos assim, que a Educação do Campo possui uma perspectiva histórica de lutas e resistências, sobretudo no campo das políticas educacionais, nas quais os povos do campo eram lembrados no passado apenas como sujeitos sem saberes e que não necessitavam de formação de qualidade social para atuar nas relações sociais. Por meio do tipo de ensino supracitado, os povos do Campo são inseridos e valorizados nos diversos contextos sociais como sujeitos de direito e reconhecimento cultural.

Na matriz de origem, a Educação do Campo visa à construção de um projeto contra-hegemônico dos povos do campo. Isto é construir uma sociedade, em que o campo seja espaço de vida e bem de todos, sem interesse de dominação de classes (Santos 2013). A Educação do Campo objetiva superar o padrão dual da educação, reconhecendo o território do campo, as culturas, o saber popular, como domínios de produção de vida e afirmação de identidades. Além disso, bandeira emancipatória contra a lógica capitalista, que desconhece as dimensões socioculturais da realidade camponesa e a heterogeneidade do campo e dos sujeitos sociais.

Metodologia da pesquisa

Frente ao propósito do trabalho, utilizamo-nos dos princípios da pesquisa narrativa em educação (Jovchelovitch e Bauer, 2010), em que quatro docentes fizeram parte da investigação – três mulheres e um homem – de duas instituições da região Norte – Brasil, que foram contempladas pelo edital de seleção n. 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC. O critério de seleção das instituições foi decorrente do forte investimento do governo federal brasileiro na implantação das Licenciaturas em Educação do Campo na Região Norte do Brasil, que quando comparada as demais regiões do país, sofre ainda com a falta de oferta e melhorias nas condições do ensino público na Educação Básica e Ensino Superior. A seguir descrevemos o perfil dos cursos selecionados.

Conforme informações disponíveis no Projeto de Curso da primeira instituição selecionada, no estado de Rondônia, observamos que a licenciatura em Educação do Campo com formação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais é resultado do edital de chamada pública Sese/Setec/Secadi n. 2, de 31 de agosto de 2012. O objetivo geral desse curso é contribuir com a efetivação da inclusão social ao formar professores para os anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, em consonância com a realidade

socioeconômica e cultural específica das populações camponesas.

A justificativa da criação do curso parte da análise realizada na região da instituição, em que foi possível observar uma carência de professores com as habilitações a serem ofertadas no curso, particularmente para atender às realidades específicas do Campo. O público-alvo é composto por assentados, ribeirinhos, agricultores, quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, dentre outros. Assim, a licenciatura em Educação do Campo tem como proposta habilitar professores para atuar nas disciplinas de Ciências, Química, Física, Biologia, Sociologia e Filosofia nos Ensinos Fundamental e Médio.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, no processo de ingresso do curso são disponibilizadas 120 vagas, sendo 60 para ciências da natureza e 60 para as humanas. Há uma carga horária de 3.900h, divididas em 3.200h voltadas às disciplinas curriculares, 400h para estágio supervisionado docente, 200h de atividades complementares e 100h para seminários temáticos. O tempo de conclusão do curso é de quatro anos e, no máximo, cinco anos e meio.

A proposta metodológica da licenciatura em Educação do Campo é baseada na Pedagogia da Alternância

organizada em dois tempos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC)^{iv}. O curso funciona no sistema de semi-internato, em que o TU possui aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, ao passo que o TC ocorre em três semanas, com atividades didáticas e práticas.

Nesses termos, a base curricular do curso é composta por 40 componentes curriculares, com um optativo para os acadêmicos como componente curricular complementar^v, oferecido no terceiro semestre. No campo do ensino, da pesquisa e da extensão, o curso deve buscar o desenvolvimento de ações com a vinculação a outros grupos do *campus*. É explicitada no mesmo documento a cooparticipação dos movimentos sociais na gestão do curso. Quanto à formação pedagógica do professor foi perceptível, em nossa análise, que as duas habilitações iniciam a oferta das disciplinas constantes no “Núcleo de Formação Integrador” a partir do 5º período. Psicologia da Educação, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Legislação Educacional, Didática, Estágio I, II e III, entre outras são apresentadas aos alunos na metade do curso, conforme a matriz curricular de cada habilitação.

A licenciatura em Educação do Campo da segunda instituição pesquisada,

no estado do Tocantins, com formação nas áreas de Artes Visuais Música, foi implantada a partir do edital de chamada pública Sese/Setec/Secadi n. 2, de 31 de agosto de 2012, assim como os outros 42 cursos implantados no território nacional e aprovados por meio dessa seleção. As atividades tiveram início em 2013, com a chegada dos primeiros professores aprovados no concurso público destinado ao curso, sendo eles responsáveis pela organização e estruturação pedagógica. No âmbito acadêmico, as atividades começaram em abril de 2014, com o ingresso de 120 alunos divididos em duas turmas de 60 alunos.

Tal curso foi criado devido ao engajamento social e político de um grupo de professores que visam promover a defesa dos povos do Campo na instituição e na região. A justificativa para tais habilitações na licenciatura em Educação do Campo faz parte de um estudo organizado pelo Observatório da Educação do Campo, no qual se demonstrou a carência de profissionais atuantes nas escolas do Campo, mais especificamente nas áreas de Artes e Música.

O curso pesquisado visa, ainda, oferecer uma formação contextualizada nas áreas de Artes e Música, que possibilite ao aluno formar uma identidade docente, comprometida com a cultura, às lutas

sociais e o campo brasileiro. A estrutura metodológica está articulada com os princípios da Pedagogia da Alternância, compreendido em TU e TC: As atividades do TU e TC são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TU, parte integrante das disciplinas e do Seminário Integrador.

O currículo do curso expõe que a formação dos alunos no TU ocorre no período das férias escolares, de janeiro e julho, pois o público-alvo é composto por professores leigos que atuam nos contextos das escolas do Campo nos outros meses do ano. Para tal objetivo, organizou-se o currículo em quatro núcleos distintos e inter-relacionados (de Formação, Comum, Específico e de Atividades Complementares), cujas ações são desenvolvidas na formação dos alunos no TU e TC. Além disso, constam no Projeto do Curso dimensões conceituais dos núcleos que dialogam com a proposta da Alternância, o qual valoriza os conhecimentos científicos integrados aos saberes populares, às identidades e às vivências dos alunos. A carga horária desta licenciatura em Educação do Campo é de 3.300h, dividida em: Disciplinas do Ciclo Básico, com 1.155h; Disciplinas do Ciclo Profissional, com 1.350h; Disciplinas de Formação Complementar, com 180h;

Atividades Complementares, com 210h; e Estágios Curriculares, com 405h. O tempo mínimo de conclusão é de oito semestres e, no máximo, 12. Nesses termos, as disciplinas que compõem o eixo possuem uma carga horária total de 795h, distribuídas em 585h teóricas e 210h práticas.

A carga horária das disciplinas no eixo pedagógico é, em média, de 60h, sobretudo em Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral e Avaliação da Aprendizagem. A disciplina de Práticas Pedagógicas da Educação do Campo, parte integrante desse eixo, apresenta no currículo uma carga horária maior que 75h. Além disso, são ofertadas disciplinas optativas, que representam o total de 180 horas na formação dos alunos.

Embora a estrutura curricular da licenciatura investigada saliente que os estágios não devem ser apresentados como disciplinas na dimensão pedagógica, eles possuem uma carga horária total de 405h. No caso da integração entre ensino, pesquisa e extensão, é exposto que tais atividades são desenvolvidas por meio de planos de estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos, com visitas a alunos e realização de dinâmicas comunitárias que integram a participação da universidade e da comunidade.

Descrito isso, os professores formadores^{vi} dos cursos foram selecionados com base em informações prévias sobre os docentes ingressantes nos cursos pesquisados, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Brasil, além da disponibilidade e aceite. As entrevistas foram realizadas por meio de roteiro semiestruturado com os colaboradores – elas ocorreram de setembro a novembro de 2017, nas próprias instituições onde trabalham. Na entrevista, buscamos registrar sentidos, significados e concepções que os formadores atribuem à Pedagogia da Alternância na formação de professores, com base nas seguintes provocações:

1. Como você entende e concebe a Pedagogia da Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
2. Como tem desenvolvido a Pedagogia da Alternância na sua prática pedagógica?
3. Quais possibilidades e limites que você argumentaria em torno dessa abordagem para os professores em formação inicial do referido curso?

Após a coleta das narrativas, empregamos o processo de transcrição do texto oral para a produção escrita, conforme as orientações de trabalho com as fontes orais (Guimarães, 2006). Cumpre

dizer que, para analisar as narrativas, empregamos uma leitura analítica interpretativo-compreensiva (Souza, 2014) por meio de unidades de significados frente aos resultados. A escolha por essa abordagem justifica-se pela produção dos dados narrativos do estudo, bem como a valorização intersubjetiva das narrações dos professores. A carta de cessão foi assinada pelos professores no ato das entrevistas. Assim, o propósito do trabalho não foi generalizar o emprego da Alternância na universidade, mas mapear e registrar as possibilidades e limitações da implementação dessa abordagem na formação docente, principalmente no atual contexto dos desmontes educacionais que o país vivencia, no âmbito da política de formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Resultados e discussão

Neste espaço, privilegiaremos as narrativas dos docentes sobre a Pedagogia da Alternância no Ensino Superior. Os professores são considerados iniciantes, pois apresentam menos de cinco anos de efetivo exercício na docência universitária (Soares & Guimarães, 2017). As experiências narradas pelos professores, nesse momento da trajetória profissional, demonstraram, na maioria das vezes, a sensação de dúvida, insegurança e falta de

habilidade na organização didática e pedagógica da sala de aula. Os professores se graduaram em distintas áreas do conhecimento – Artes Visuais, Música, Agronomia e Pedagogia da Terra –, em que duas são doutoras, uma é mestre e o professor cursava o mestrado no momento da entrevista. No que diz respeito às concepções sobre a Pedagogia da Alternância, os colaboradores afirmaram, *in verbis*:

Penso que a Alternância na Educação do Campo é compreender que a vida acadêmica não está descolada da vida social. É compreender que essa pessoa que está na universidade tem uma vida para além da universidade – ela tem família, cuida de filhos, de neto (temos muitas avós e avôs aqui no curso) num movimento que tem atividades, tem uma comunidade em que ela consegue fazer relações do curso com a comunidade. A ideia da Alternância tem a intencionalidade de trazer a vida para a universidade e também levar a universidade para a vida. (P01F).

A Alternância, para mim, é o ato de o aluno aprender em sala de aula e aplicar aquele conhecimento na comunidade dele. É o que tenho tentado fazer, talvez pelo meu perfil, que é trabalhar com Agricultura, com recursos naturais. Talvez isso seja mais fácil, de uma forma geral. (P02F).

Entendo a Pedagogia da Alternância deste jeito: ela é uma proposta diferenciada de educação, e acho que integra esse conhecimento à vida. Só que você entender isso e conseguir executar junto com seus pares é complicado. Até porque as pessoas têm essa tendência, principalmente dentro do campo da educação, em que seguem muito a linha tradicional das coisas, aquele modelo de educação tradicional e regular que a gente vê. Então, os cursos de Educação no Campo vão ser sempre esses que vêm à margem, questionando o sistema regular e tradicional. É desse modo que vejo. (P03F).

Em relação à minha compreensão por Pedagogia da Alternância, vejo que depois de tantos debates que a gente participou e de leituras, cheguei à conclusão de que a Alternância seria momentos da universidade junto com a comunidade, onde aqueles alunos que são da comunidade e participam da vida acadêmica demonstram, para os seus lá da comunidade, o que adquiriram não só de conhecimento, mas de prática, de motivação para exercer a modificação necessária na comunidade. (P04M).

Diante das narrativas, a Pedagogia da Alternância é compreendida pelos colaboradores em diversos ângulos de análise. Para 01F, por exemplo, a metodologia da Alternância diz respeito ao reconhecimento do aluno como sujeito social, que apresenta na sua formação uma

história de vida que precisa ser valorizada nas práticas pedagógicas institucionais. Os postulados de 01F se distanciam das ideias apresentadas por 02F, que compreende a Alternância na sua dimensão prática. Para a última, tal metodologia sinaliza o desenvolvimento prático dos conhecimentos apreendidos no espaço institucional pelos alunos, particularmente na universidade.

Já na concepção do docente 04M, há a percepção de que a Pedagogia da Alternância é um movimento em que o aluno relaciona a teoria com a prática na comunidade. Para 03F, a Pedagogia da Alternância integra os conhecimentos científicos com a realidade de vida dos alunos, o que, de certo ponto, se relaciona com as ideias dos formadores 02F e 04M. No entanto, 03F ressalta que tal proposta apresenta limitações na execução, principalmente no contexto educacional, que ainda possui um modelo tradicional de ensino.

Para os colaboradores da pesquisa, a Pedagogia da Alternância passa ser compreendida como uma metodologia que não visa apenas transmitir os conhecimentos teóricos aos alunos, pois estes também devem ser uma fonte de aplicação e mudança da realidade social. Em outras palavras, a “*ideia da Alternância tem a intencionalidade de*

trazer a vida para a universidade e também levar a universidade para a vida”, como frisou 01F.

Carvalho (2016) pontua que a formação do professor, sob a perspectiva da Alternância, deve estar atrelada a conteúdos socioformativos capazes de contribuir com o desenvolvimento de uma nova base societária, produtiva e cultural. Para a autora, o projeto formativo para a Educação do Campo, integrado à Pedagogia da Alternância, deve se voltar à transformação da sociedade e à emancipação dos sujeitos. Para Passos e Melo (2012, p. 244), a essência da Pedagogia da Alternância “é o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade são o foco central do processo de ensino-aprendizagem”.

Entendemos também que o movimento formativo – nesse caso, para a formação de professores na Pedagogia da Alternância – deve ser concebido na dimensão da práxis crítica como atividade humana, em que supera a perspectiva da racionalidade técnica que, por sua vez, visa apenas aos interesses do capital e à formação de nova mão de obra para o mercado de trabalho (Veiga, 2009). No que tange ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas práticas docentes na universidade e na comunidade, os

professores afirmaram que as práticas contribuem com os ideais da Pedagogia da Alternância, particularmente na articulação entre universidade e comunidade, como mencionou 02F:

Por exemplo, os alunos, hoje, têm uma aula sobre formação de solos – o que é o solo, como é que o solo é formado, qual a importância, como é que o solo se altera conforme o uso da terra. A gente vê isso na sala, conversa... Eles já sabem de uma forma geral na prática, mas eles veem os aspectos técnicos. E aí eles fazem no tempo-comunidade. (P02F).

Para uma comparação analítica, os docentes ressaltaram que o começo das atividades da Pedagogia da Alternância na licenciatura em Educação do Campo em que atuam apresentou limitações na organização e execução, como narrado a seguir:

Uma coisa interessante aqui no curso é que, antes, ele tava sendo de um jeito; é como se a Alternância aqui estava sendo feita por disciplina. Agora, nesse semestre, a gente começou a mudar e deu um resultado que achei bem interessante, bem mais próximo da Alternância, das coisas que li sobre, tudo que refleti e que vejo que deve ser. Hoje, as práticas foram integradas, com grupos de três ou quatro professores: cada um deles vai às comunidades e desenvolve uma prática num sentido interdisciplinar, propondo assim

uma organização de um evento artístico ou cultural com os alunos. (P03F).

Estávamos chegando lá e indo para a sala de aula de uma escolinha da comunidade, “derramando conteúdo” e voltando para trás. No momento atual, está começando a ter uma ideia próxima a essa, porque a gente não tem mais recursos para ir; com isso, a gente vai uma vez, fazendo um evento, junto com as escolas e a comunidade – hoje está parecendo aquele tipo de Alternância que penso que seja. Não sei se é o certo, mas penso que seja assim. (P04M).

De acordo com P03F e P04M, a Pedagogia da Alternância, no decorrer das atividades do curso, ganhou novos significados e concepções, principalmente para superar a ideia de que a Alternância se refere a articular a transmissão de conhecimento na universidade e comunidade, criando a falsa ideia de integração da universidade com a comunidade dos alunos. Costa e Monteiro (2014, p. 120) ponderam que a integração da Pedagogia da Alternância, nos processos avaliativo-formativos dos alunos na licenciatura em Educação do Campo “envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes”.

Diante das narrativas dos docentes, percebe-se que as ações desenvolvidas no tempo presente, em se tratando dos dois cursos da Educação do Campo em análise, têm buscado inserir os alunos como sujeitos ativos do processo formativo e agentes de transformações sociais por meio de práticas que integram a universidade com a comunidade. Porém, o 01F ressaltou as dificuldades vivenciadas na implementação da Pedagogia da Alternância na prática docente:

Tive dificuldade de desenvolver a Alternância nessa forma, que são seis dias de tempo-universidade, aulas de manhã e à tarde, dez horas de aula por dia e uma etapa por mês – são quatro etapas por semestre. É um tempo muito curto aqui e muito curto na comunidade. Devido a esse curto espaço de tempo e à necessidade de trabalhar os conhecimentos com os alunos, tenho dificuldade de trazer a vida para a universidade. É aula o dia todo: um período são cinco horas de uma disciplina, e inclusive há dificuldade de levar a universidade para a vida. O que eles levam são muitos trabalhos. (P01F).

Nesse caso, o 01F exemplifica a organização metodológica do trabalho desenvolvido na Pedagogia da Alternância no Ensino Superior, em especial a distribuição da carga horária. Encontramos, na reflexão dessa professora,

elementos importantes que precisam ser analisados por todos os sujeitos sociais envolvidos que desenvolvem tal proposta nas suas práticas pedagógicas. Além de inserir no currículo uma metodologia formativa, a exemplo da Pedagogia da Alternância, entendemos que é primordial a compreensão sobre as possibilidades e os limites dessa proposta na matriz formativa de um curso.

Isso porque muitas vezes os formadores irão desenvolver a prática pedagógica a partir das suas vivências profissionais, demonstrando dilemas ou possibilidades formativas na promoção da aprendizagem dos alunos. Além disso, tal ação educativa pode ser uma arena curricular de conflitos e ordens discursivas entre os sujeitos sociais (Macedo & Lopes, 2002).

Outra questão importante diz respeito a entender os contextos históricos, sociais e culturais em que esses sujeitos sociais estão inseridos, de modo a desenvolver ações que contribuam de modo significativo com a formação humana, social e profissional dos alunos.

Tal constatação inevitavelmente nos faz compreender que as práticas da Pedagogia de Alternância, nos cursos de licenciatura, não podem ser pensadas apenas na dimensão pedagógica ou metodológica; cremos que uma proposta

como essa é, antes, uma ação política (Freire, 2012), deve estar impressa nos projetos de cursos. Isso demanda dos sujeitos à mobilização de saberes e a revisão permanente das práticas construídas, como frisaram 03F e 04M neste tópico.

No tocante às limitações da Pedagogia da Alternância nos cursos em questão, os docentes mencionaram que a maioria das dificuldades está relacionada às compreensões apresentadas por grupo de docentes e alunos sobre a Alternância. Ademais, existem problemas de ordem técnica e didático-metodológica e financeira, como narraram P01F e P02F:

Parece-me que não há tempo e que os alunos não conseguem vivenciar os tempos. As turmas reclamam muito porque têm muitos trabalhos. No curso percebo certa dificuldade do tempo-comunidade, porque está sendo disciplinar: cada disciplina tem 30 horas do tempo-comunidade, cada professor faz do jeito que acha melhor. Não há um planejamento de todos os professores do semestre para o tempo-comunidade, o que é necessário. Inclusive, estamos tentando colocar isso para o próximo PPC, para que não seja um tempo-comunidade disciplinar. (P01F).

Em relação às possibilidades e aos limites dessa perspectiva na formação avaliativa e formativa do professor, entendo que o que limita são os recursos financeiros,

pontualmente. E outra questão também é que muitos professores vêm de universos muito diferentes da realidade dos alunos. Então, antes de você ter experiência com aquilo – acho que pelo menos no seu primeiro contato –, talvez você fique meio perdido. “O que eu vou fazer?” – foi mais ou menos assim para mim. Sobre as possibilidades, acho que ela contribui, principalmente, para fazer essa relação entre sala de aula e cotidiano, ver na prática aquilo que é abordado em sala de aula. (P02F).

Pelas narrativas das docentes, a Pedagogia da Alternância, nos cursos para a docência, apresenta limitações de ordem técnica, logística, metodológica, pedagógica e financeira. Primeiramente, evidencia-se a falta de uma formação pedagógica do corpo docente sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância no processo de ensino-aprendizagem, pois, conforme assinalado no quadro teórico deste texto, a inserção da Alternância no Ensino Superior no país é recente. Além disso, a maioria dos professores, não apresentava à época da pesquisa, conhecimento e experiências profissionais com a Pedagogia da Alternância.

Conforme outra narrativa de uma das colaboradoras, constatamos a crença de muitas pessoas sobre o processo de ensino-aprendizagem considerado válido apenas nos espaços formais das instituições de

ensino, como afirmou P03F: “Acho difícil para as pessoas entenderem a Alternância e viverem ela. Mesmo para quem vem desse sistema regular e entra na Educação do Campo, eles não vão ter a amplitude de visão pra conseguir. Nem todo mundo tem, e é difícil você fazer esse exercício de convencimento”. Outra questão interessante se refere à falta de conhecimento dos professores sobre a realidade em que irão atuar, como assinalado por P02F – ou seja, as ideias entre as formadoras dialogam entre si.

Isso também é comprovado no estudo de Costa e Monteiro (2014, p. 123), para quem “a Alternância impõe desafios aos formadores, especialmente quando se trata de estabelecer o diálogo entre as disciplinas e os tempos educativos”. Diante dos dados, acreditamos que seja necessário o professor conhecer o contexto em que irá atuar, bem como o perfil do público que desenvolverá o seu fazer docente, particularmente quando concebemos a docência como ação histórica, política, formativa e sociocultural (Veiga, 2009).

Desse modo, as narrativas expressam as fragilidades dos cursos sobre a implementação da Pedagogia da Alternância, principalmente nas dimensões conceituais, metodológicas e de recursos humanos e financeiros. Isso pode ser justificado pela pouca experiência

profissional dos professores com o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no campo docente, visto que apenas uma docente, apresentou no seu percurso de formação acadêmica, vivência direta com a Pedagogia da Alternância durante o curso de Pedagogia da Terra. Apesar de reconhecermos as possibilidades da Alternância na formação de professores, o contexto da pesquisa, demonstrou que é preciso avançar muito na consolidação e identidade da Pedagogia da Alternância na formação de professores, principalmente quando pensamos em ações inovadoras que possam contribuir com a melhoria do ensino e emancipação dos povos do campo. Ressaltamos, também, a necessidade de programas e políticas de formação docente no âmbito da Pedagogia da Alternância, em especial, para os professores que estão iniciando a carreira docente, fase compreendida como um momento de descobertas, desafios e superação no desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

Diante das ideias expostas, consideramos pertinente um olhar holístico para as práticas construídas no âmbito da Pedagogia da Alternância nos cursos da Educação do Campo, sobretudo as compreensões sobre essa perspectiva

formativa para cada grupo de trabalho e contexto. Constatamos a necessidade dos professores e instituições apreenderem os princípios da Pedagogia da Alternância como uma metodologia formativa integrada à vida dos povos que vivem no e do Campo. Ficou nítido que a Alternância materializada nos cursos deve valorizar diretrizes, instrumentos e práticas que integram a universidade com a sociedade, que articulem tempos, espaços e sujeitos em processos de desenvolvimento humano e acadêmico.

Evidenciamos a importância das instituições de ensino promover o diálogo dos saberes tradicional/popular e o conhecimento científico, não como elementos opostos ou contraditórios, mas interdependentes de uma história, cultura e povo, numa esfera multicultural e global. É visível, a necessidade da formação de espaços colaborativos entre (instituições, professores, alunos e demais sujeitos sociais), destinados ao debate, ao diagnóstico, a avaliação e reconstrução permanente das práticas construídas.

De modo mais objetivo, enfatizamos a necessidade de novos estudos e pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância no âmbito acadêmico, pois é ainda um tema escasso no âmbito do Ensino Superior, particularmente nos tempos de incertezas que assolam as instituições de ensino, o

que a nosso ver, impacta diretamente no desenvolvimento pedagógico e nas condições de formação e trabalho dos docentes.

Referências

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Carvalho, M. F., & Sales, S. da S. (2016). Implantação da Comunidade Integradora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Município de Paranã-TO. In Moura, S. A., Sales, S. S., & Khidir, K. S. (Orgs.). *Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão* (pp. 173-195). Goiânia: Kelps.

Carvalho, R. A. (2016). O processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT Campus de Arraias. In Moura, S. A., Sales, S. S., & Khidir, K. S. (Orgs.). *Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão* (pp. 19-27) Goiânia: Kelps.

Costa, E. M., & Monteiro, A. L. (2014). A Pedagogia da Alternância na licenciatura em Educação do Campo em Portel (PA). *Comunicação*, 21(2), 113-127. Recuperado em 23 setembro, 2017, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2040/1325>.

Edital de convocação n. 9, de 29 de abril de 2009 (2009). Chamada pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Recuperado em 20 setembro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf.

Edital de seleção n. 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC, de 31 de agosto de 2012 (2012). 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. Recuperado em 20 setembro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2012-pdf/11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012>.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, M. S. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo* (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Fernandes, B. M. (2006). *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. Recuperado em 10 de agosto, 2019 de: <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Guimarães, Selva. (2006). *Ser professor no Brasil – História Oral de Vida*. Campinas: Papirus.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2010). Entrevista narrativa. In Bauer, M. W. Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.

Kolling, E. J., Nery, I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma educação básica no campo*. Brasília: UnB.

- Macedo, E., & Lopes, A. C. (2002). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.
- Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39849> Recuperado em 10 setembro, 2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100145.
- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo: histórica, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores? Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Reflexão e Ação*, 22, 220-253. Doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>
- Nosella, P. (2012). *Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: Edufes.
- Passos, M. G., & Melo, A. O. (2012). Casa familiar rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In Ghedin, E. (Org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas* (pp. 237-250). São Paulo: Cortez.
- Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. Brasília: UnB.
- Santos, R. B., & Silva, M. A. (2016). Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 135-144. Doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549> Recuperado em 20 setembro, 2017, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1549/493>.
- Santos, A. R. (2013). *Ocupar, resistir e produzir, também é educação*. São Paulo: Paco Editorial.
- Silva, L. H. (2010). Concepções e práticas de Alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 17(18), 180-192.
- Silva, M. V., & Silva-Júnior. (2014). Políticas educacionais para Educação do Campo: perspectivas curriculares em debate. In Carvalho, C., & Castro, M. (Orgs.). *Educação Rural e do campo* (pp. 35-62) Uberlândia: Edufu.
- Soares, S. S., & Guimarães, S. (2017). História de vida do professor formador e os desafios da inserção na docência universitária: um novo campo para a pesquisa educacional. In *Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*. Salamanca, Ciai. Recuperado em 14 novembro, 2017, de http://proceedings.ciai.org/index.php/ciai_q2017/article/view/1400.
- Souza, A. S. D., & Mendes, G. C. (2012). O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão. In Ghedin, E. (Org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas* (pp. 251-270). São Paulo: Cortez.
- Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, 39(1), 39-50. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>
- Souza, M. A. (2012). *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, M. A. (2008). Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 105, 1089-1111. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

Veiga, I. P. A. (2009). Docência como atividade profissional. In Veiga, I. P. A., & D'Avila, C. M. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* (pp. 13-22). (2a ed.) Campinas: Papirus.

ⁱ Este texto é uma versão ampliada do capítulo de livro publicado na Coleção “Avaliação do Ensino Superior”, editado em 2018, pela CRV. O trabalho é resultado dos dados de uma pesquisa de doutorado.

ⁱⁱ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ⁱⁱⁱ Segundo Santos e Silva (2016), as primeiras iniciativas do Procampo ocorreram na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB), instituições que já apresentavam experiências na oferta de cursos relacionados à Educação do Campo.

^{iv} Pedagogia da Alternância é compreendida como instrumento pedagógico que guia e orienta a organização do curso em bases práticas. Ela é constituída por dois tempos: TU e TC.

^v Para os alunos da habilitação em Ciências Humanas e Sociais, é ofertada a disciplina “Etnociências e Saberes da Terra”. Para os alunos com habilitação em Ciências da Natureza é disponibilizada a disciplina “Geopolítica das Migrações”.

^{vi} Nesta pesquisa os professores foram identificados com elementos alfanuméricos, a fim de preservar a identidade das professoras colaboradoras e do professor colaborador do estudo.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 29/05/2019
Aprovado em: 08/07/2019
Publicado em: 19/12/2019

Received on May 29th, 2019
Accepted on July 08th, 2019
Published on December, 19th, 2019

Contribuições no artigo: Os autores foram os 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 author 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 autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Sebastião Silva Soares

 <http://orcid.org/0000-0002-5572-014X>

Selva Guimarães

 <http://orcid.org/0000-0002-8956-9564>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Soares, S. S., & Guimarães, S. (2019). Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e6954. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6954>

ABNT

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e6954, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6954>