

Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem

Célia Beatriz Piatti¹, José Roberto Rodrigues de Oliveira²

^{1,2} Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Faculdade de Educação (FAED). Avenida Costa e Silva s/n. Bairro Universitário. Campo Grande - MS. Brasil.

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

RESUMO. O debate acerca da formação de professores em tempos e espaços alternados exige compreender a Pedagogia da Alternância como uma modalidade que valoriza as experiências de estudantes e que, arraigada à cultura e identidade do campo, apresenta em seus processos de formação valores e concepções de vida e trabalho nas comunidades camponesas. Nesse contexto, a questão norteadora é: Na licenciatura em Educação do Campo qual é o significado e o sentido da alternância? O objetivo é apresentar os resultados de uma experiência realizada com acadêmicos de uma licenciatura em Educação do Campo, utilizando os registros do caderno de campo – instrumento de alternância – realizados no ano de 2017. Tais registros apontam três momentos: Quem sou eu? Quem somos nós? Qual é o sentido de formar-se para atuar em uma escola do campo? As análises seguem fundamentos de autores como Silva (2010, 2018); Gimonet (2007); Caldart (2009); Arroyo (2009); Molina (2012) Queiroz (2004), entre outras interlocuções que se aliam à temática em pauta. Considera-se que os registros são expressões da possibilidade de os sujeitos concretizarem sua formação no que se refere ao direito ao acesso à universidade, mas também à garantia de permanência em tempos e espaços alternados e educativos.

Palavras-chave: Alternância, Formação, Licenciatura.

Teacher formation in alternate times and spaces: synchronizing learning times

ABSTRACT. The debate about teacher formation in alternate times and spaces requires understanding the Alternation Pedagogy as a modality that values students' experiences and that, rooted in the culture and identity of the countryside, presents in its processes of formation values and conceptions of life and work in the peasant communities. In this context, the guiding question is: In the degree in Rural Education what is the meaning of the alternation? The objective is to present the results of an experiment conducted with degree students in Rural Education, using the field notebook records - instrument of alternation - made in 2017. These records point to three moments: Who am I? Who are we? What is the aim of graduating to work in a field school? The analyzes follow the foundations of authors such as Silva (2010, 2018); Gimonet (2007); Caldart (2009); Arroyo (2009); Molina (2012) Queiroz (2004), among others interlocutions that combine with the theme. It is considered that the records are expressions the possibility of the subjects to realize their formation regarding the right to access to the university, but also the guarantee of permanence in alternate and educational times and spaces.

Keywords: Alternation, Formation, Graduation.

Formación de profesores en tiempos y espacios alternos: Tiempos sincronizadores de aprendizaje

RESUMEN. El debate acerca de la formación de profesores en tiempos y espacios alternos exige comprender la Pedagogía de la Alternancia como una modalidad que valora las experiencias de estudiantes y que, arraigada en la cultura e identidad del campo, presenta, en sus procesos de formación, valores y concepciones de vida y trabajo en las comunidades campesinas. En ese contexto, la cuestión clave de esta investigación es: En la licenciatura en Educación del Campo, ¿cuál es el significado y el sentido de la alternancia? El objetivo es presentar los resultados de una experiencia realizada con académicos de una licenciatura en Educación del Campo, al analizar los registros del cuaderno de campo – instrumento de alternancia – realizados en el año de 2017. Esos registros señalan tres momentos: ¿Quién soy yo? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Cuál es el sentido de formarse para actuar en una escuela del campo? Los análisis siguen fundamentos de autores como Silva (2010, 2018); Gimonet (2007); Caldart (2009); Arroyo (2009); Molina (2012) Queiroz (2004), entre otras interlocuciones que se alían a la temática en agenda. Se considera que los registros son expresiones de la posibilidad no solo de que los sujetos concreten su formación con relación al derecho al acceso a la universidad, sino también a la garantía de permanencia en tiempos y espacios alternos y educativos.

Palabras clave: Alternancia, Formación, Licenciatura.

Introdução

... Estes tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira. A alternância constitui um novo sincronizador social de formação. (Pineau, 2003, p. 183).

A epígrafe que inicia este texto nos coloca diante de uma reflexão sobre o tempo, não de qualquer tempo, mas de um tempo de alternância. Nesse sentido, cabe indagar: O que é alternar tempos? O que são tempos alternados? Na alternância são tempos alternados ou alternância em tempos? Antes de responder a tais indagações, é necessário compreender o que é a alternância. Compreende-se que o termo alternância se refere a uma ação de alternar algo, revezar, interpor. E na licenciatura em Educação do Campo, qual é o seu significado? Qual é o seu sentido?

Na Licenciatura em Educação do Campo trata-se da Pedagogia da Alternância, que não é qualquer alternar de tempo, mas uma proposta teórico-metodológica que considera a interação no tripé escola, família e trabalho, concedendo aos estudantes do campo a oportunidade de estudar e trabalhar sem necessidade de sair do lugar onde residem. Sua origem vem da possibilidade de manter os jovens no contexto rural, a fim de que participem do processo escolar formal e permaneçam em

sua comunidade em tempos sincronizados¹ de aprendizagem.

Tem como objetivo reconhecer que o estudante não aprende apenas nos bancos da sala de aula, mas também no seu contexto de vida familiar e profissional. Para compreender esse contexto, é necessário que se entenda que o trabalho do/no campo também é aprendizagem que, aliada ao que se aprende na escola, faz sentido em seu projeto de vida.

Esse fato permite compreender que, na Pedagogia da Alternância, há uma valorização dos conhecimentos que o estudante possui, considerando as suas experiências e, por isso, na escola, além das disciplinas do currículo básico, leva-se em conta também as vivências no convívio da comunidade, primando pela sua formação integral.

De acordo com Gimonet (2007, p. 130), “... o sujeito, na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, torna-se alternante e segue o sentido das aprendizagens em alternância.” Ao vivenciar os tempos da alternância em espaços alternados, compreende-se que ao estudante é dada a oportunidade de potencializar a aprendizagem, pois ele tem condições de associar as situações de seu dia a dia aos conteúdos formais, favorecendo-lhe reconhecer e articular as

suas experiências de vida ao contexto formal de ensino como possibilidade de estabelecer integração ao seu conhecimento.

Nessa perspectiva, propõe-se, neste estudo, discutir a Pedagogia da Alternância como possibilidade de acesso e permanência de estudantes na licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, uma indagação se faz presente: Na licenciatura em Educação do Campo qual é o significado e o sentido da alternância?

Pedagogia da Alternância: breve histórico

A Pedagogia da Alternância tem sua gênese na França, em 1935, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) com a denominação de *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais), criada por agricultores com a contribuição de um padre católico. Essa origem vem da necessidade de manter os jovens em seu lugar de moradia, em condições de estudar sem o deslocamento para os centros urbanos, evitando, assim, o distanciamento de suas famílias.

Em 1935, a França apresentava uma realidade em que havia um grande número de pequenas propriedades cujos donos se dedicavam à produção agrícola familiar, o que justificava a necessidade de escolas no meio rural. Ressalta-se que, nessa época, o

Estado se preocupava com a educação urbana e, portanto, não era prioridade atender os filhos dos agricultores em seu local de moradia. Nesse contexto, aos jovens havia duas opções: “... sair do campo para continuar os estudos ou permanecer no campo desistindo deles”. (Piatti, 2014, p. 50).

Preocupados com a educação escolar de seus filhos, os agricultores envolveram-se na organização das Escolas Famílias Agrícolas na perspectiva de possibilitar uma educação diferenciada, para que os jovens permanecessem no campo com possibilidades de participar da escolarização necessária ao seu desenvolvimento pleno, bem como preservar a convivência familiar e o trabalho nesse espaço.

Nessa organização, em um espaço cedido por um Padre católico da paróquia da região, os jovens tinham aulas e se apropriavam dos conhecimentos científicos e, em outro momento, permaneciam nas propriedades de sua família em um alternar de tempos e espaços, com oportunidade de articular estudo e trabalho.

A experiência possibilitou a expansão da escola, aumentando o número de jovens e atingindo o objetivo inicial de que o jovem estudasse em condições de permanecer no espaço de moradia. Após a Segunda Guerra Mundial, a Pedagogia da

Alternância foi reconhecida, expandindo-se na França, o que deu origem aos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Em 1960, essa modalidade foi reconhecida pelo governo Francês e, desde então, a experiência ampliou-se para outros países, com adaptações, atendendo às especificidades de cada local onde é desenvolvida.

Em 1969, a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, no Estado do Espírito Santo, com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) liderado por padres Jesuítas. Inicialmente ficou conhecida como Escolas Famílias Agrícolas (EFA) – seguindo o modelo francês, mas também inspiradas pelo modelo italiano *Scuole Famiglie Rurali* (SFR), devido ao número de imigrantes italianos em regiões do estado – , expandindo-se logo para outros estados brasileiros. Atualmente, sua aplicação acontece principalmente na Educação de Jovens e Adultos e nas licenciaturas em Educação do Campo.

Conforme (Piatti, 2014, p. 51) “... na licenciatura em Educação do Campo a Pedagogia da Alternância acontece em dois tempos e em dois espaços: o tempo-escola (momento de educação formal na escola) e o tempo-comunidade (momento de educação na comunidade, na vida diária)”. É uma formação integrada e integral e

“conta com diferentes instrumentos que garantem a sua função, a articulação de tempos e espaços educativos, o estabelecimento de relações entre os envolvidos no processo educativo e a relação com o trabalho”. (Piatti, 2014, p. 51). “A Alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos”. (Brasil, 2006, p. 02).

Faz-se importante destacar que, de acordo com Gimonet (2007, p. 141),

Várias naturezas de aprendizagens decorrem da diversidade das situações vividas pelo alternante. Uma são frutos dos tempos de vida e das atividades em famílias, no meio profissional e social. Outras resultam de atividades mais dirigidas em situação escolar, entre outras, e, para algumas, também, no meio profissional.

Os tempos alternados permitem aos jovens uma aproximação com as suas famílias e, portanto, com o lugar de moradia e de trabalho. Depreende-se que:

A alternância está em constante construção, porque teoricamente está posta, mas a prática representa cada espaço e seus sujeitos. É construída por eles de acordo com o espaço onde vivem, trabalham e que representa a sua trajetória, a sua história, portanto o campo é lugar de pertencimento. (Piatti, 2014, p. 52).

Ancorados em Queiroz (2004), encontram-se três tipos de alternância nos

Centros Familiares de Formação em Alternância:

A Alternância Justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; a Alternância Associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como simples adição; e a Alternância Integrativa ou Copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. (Queiroz, 2004, p. 42).

Ressalta-se que, para Frossard (2018), nesse último caso, a alternância apresenta estreita ligação entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há hierarquia de um componente sobre outro, já que a ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa de alternância, seu dinamismo permite constante evolução.

O mesmo autor aponta que a alternância se caracteriza como “processo educativo/formativo que realmente se dá na efetiva relação dos meios sociais (escola, família, comunidade), profissionais (propriedade, famílias, espaço escolar, parceiros) e temporal (no tempo

escola, família). Enfim, na relação com os diversos momentos do discente”. (Frossard, 2018, p. 118).

Para Silva (2018),

A dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar é compreendida, assim, numa lógica de uma adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população rural. A ideia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo. (Silva, 2018, p. 280).

Assim, considera-se a Pedagogia da Alternância como uma proposta em constante construção, na qual os estudantes se apropriam de saberes construídos em coletivo na comunidade e na escola/universidade. Depreende-se que a trajetória de vida e trabalho, articuladas aos tempos formativos são possibilidades de projetar ações para o projeto de vida de cada estudante.

O tempo de alternância é um tempo formativo, educativo e sincronizador de aprendizagens. A escola aliada à família e ao trabalho são fatores constituintes e constituidores de práticas concretas que possibilitam uma formação integral dos estudantes.

Pedagogia da Alternância: tempos de formação em tempos e espaços educativos

Nas palavras de Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância incide em sua organização conhecer as suas finalidades e seus princípios. O autor apresenta como finalidades a formação integral da pessoa, a educação, a orientação e a inserção socioprofissional, o que significa a formação em relação à escola (educação formal) e a comunidade (educação pelo trabalho). Apresenta como princípios a relação vida e escola, as relações de trabalho e a experiência vivenciada considerada como base de formação.

Caldart (2009) faz entender que é necessário pensar a escola atuando em regime de alternância e, para isso, é preciso compreender dois momentos distintos:

O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores. O tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa de sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra. (Caldart, 2009, p. 105).

De acordo com Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 24), esses tempos não podem “ser compreendidos como termos e/ou práticas separadas, mas são distintos no que diz respeito a espaço, tempo, processos e produtos relacionados à formação pedagógica”.

As autoras apontam que:

Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da Educação do Campo afirmam que não se trata de um alternar físico, um tempo-escola separado por um tempo casa. Nesse sentido, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. (Antunes-Rocha & Martins, 2012, p. 24).

Infere-se que, nessa perspectiva, o tempo é sempre formativo e a casa e a escola são espaços de aprendizagem que possibilitam ao sujeito uma interação com a própria história de vida. Interação essa que representa a organização do trabalho pedagógico que, segundo Arroyo (2009), requer uma formação de educadores que respeitem a dinâmica social, política e cultural do campo.

Ao respeitar essa dinâmica, é preciso conceber que, conforme Caldart (2009), construir a educação do campo significa

formar educadores e educadoras “do” e “a partir do” povo que vive no campo como sujeitos das políticas públicas e do projeto educativo que se propõe construir para as escolas do campo.

A educação do campo nasce da luta pela terra e, ao mesmo tempo, pela escola. Dessa forma, para Caldart (2009) há um compromisso com a cultura do povo do campo – que implica resgate, conservação, recriação –, tendo como um dos eixos fundamentais:

A educação de valores que busca afirmar a educação pela memória histórica, no sentido de cada pessoa ou grupo perceberem-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro no sentido do povo ser estimulado a produzir cultura, suas representações, sua arte, sua palavra. (Caldart, 2009, p. 54).

Segundo Pires (2012), é fundamental conhecer e reconhecer, respeitar e resgatar a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo. “O campo precisa ser compreendido como modo de vida sociocultural, no sentido que sejam afirmadas as suas identidades, bem como as suas lutas e organizações”. (Pires, 2012, p. 43).

Nessa reflexão, reporta-se a Arroyo (2009), ao afirmar que

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos de lembrar que os direitos representam

sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. (Arroyo, 2009, p. 74).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é uma possibilidade de resgate da própria história do sujeito de direito, quando percebe que essa história está ligada à sua formação integral, que acontece na escola, mas também em sua comunidade. Logo, a escola não pode servir para a sua saída do campo, mas para sua inserção na comunidade a que pertence.

Para Cavalcante (2009), a alternância

Está para além do “vai e vem temporal” dos seus alunos. Junto com a alternância das semanas, existe uma sintonia política pautada nos princípios nobres da participação e valorização do diálogo dos saberes ... não adiantaria o ir e vir, se fosse apenas um sistema de recados e transmissões de conhecimentos extensionistas. (Cavalcante, 2009, p. 5).

De acordo com Correia e Batista (2012, p. 173),

A Pedagogia da Alternância representa uma proposta teórico-metodológica inscrita no tempo e no espaço da caminhada pela construção da Educação do Campo. É uma pedagogia que tem a sua gênese nas necessidades das populações camponesas, por isso é organicamente vinculada ao campo.

Queiroz (2004) defende que, no que se refere à Alternância, não se trata apenas de articular dois espaços, dois lugares diferentes. É necessário “... colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação” e, para isso, se faz necessária “... uma pedagogia do saber partilhado que, reconhecendo as diferenças e as contradições, as torne formadoras”. (Queiroz, 2004, p. 103).

Essa Pedagogia se configura, como o termo quer dizer, com “... o jeito de conduzir a formação de um ser humano; e, quando falamos de matrizes pedagógicas, estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentadas nesse processo de humanização das pessoas, a que também chamamos de educação”. (Caldart, 2009, p. 98).

Caldart (2009) afirma que, para pensar a construção da escola do campo, há várias pedagogias: a Pedagogia da Luta Social, advinda do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta; a Pedagogia do Trabalho e da Produção, que surge do valor fundamental do trabalho, gerando a produção do necessário para garantir a qualidade de vida social; a Pedagogia da Organização Coletiva, a qual emerge da raiz advinda de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro; a Pedagogia da

Terra, que brota da mistura do ser humano com a terra.

Por isso é preciso a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida. A Terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem. (Caldart, 2009, p. 100).

A autora também apresenta a Pedagogia da Cultura, originária do modo de vida produzido e cultivado pelo movimento do jeito de ser e viver do Sem Terra, do jeito de viver e produzir a mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade e da arte.

E, por fim, a Pedagogia da Alternância

Brota do desejo de não cortar as raízes. É uma das pedagogias em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. (Caldart, 2009, p. 105).

Ao conceber o campo como lugar de vida, de movimento, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar compreende-se que

O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do

latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (Fernandes, 2009, p. 137).

O mesmo autor segue afirmando que “a visão do campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra”. (Fernandes, 2009, p. 138).

Por conseguinte, a Pedagogia da Alternância revela esse sentido ao propiciar aos sujeitos do campo a participação do processo educativo em seu próprio espaço de vida e, mais ainda, para além da participação, fazer da educação uma aliada na luta e na resistência para ficar na terra.

Nessa perspectiva, é necessário compreender a força que o territórioⁱⁱ, a terra e o campo têm como espaços de formação. Sem compreender as nuances desses espaços, de acordo com Arroyo (2009), não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação social, política, cultural e identitária das populações do campo. Pelo mesmo viés, Caldart (2009) afirma que é necessário que a escola do campo “tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária ... que não aumente a exclusão dos que já estão excluídos”. (Caldart, 2009, p. 86).

Para concretizar a alternância, Gimonet (2007, p. 32) aponta a necessidade de inferir alguns instrumentos necessários à prática e à efetivação dos tempos alternados, são eles:

Plano de Estudo; Estágio; Colocação em Comum; Tutoria; Coletivos de Jovens; Visita à Família e Comunidade; Visita e Viagem de Estudo; Serão de Estudo; Colaboração Externa; Cadernos Didáticos; Fichas de Trabalho; Atividade de Retorno-experiências; Projeto do Jovem Empreendedor Rural; Avaliação semanal; Avaliação formativa e o chamado ‘Caderno de Vida ou Caderno da Realidade’, que permite aos filhos dos agricultores “observação e análise direta da prática agrícola e estabelecer um elo entre a experiência da vida familiar, social e o período escolar”. (Gimonet, 2007, p. 32).

Ao apontar os instrumentos, cabe compreender a que eles se referem. Para a Pedagogia da Alternância, os instrumentos são formas de avaliar, de autoavaliar, de aprender, de viver a alternância em suas possibilidades de sincronizar tempos e espaços educativos, para que o estudante tenha acesso ao local de estudo e de moradia e permanência nele.

Nesse sentido, os instrumentos assinalam a necessidade de

Integração formativa dos espaços e dos tempos educativos e também garantem a aproximação do estudante, das famílias e da comunidade em relação à escola. Nesse sentido, valoriza todos os saberes e conhecimentos que o

sujeito constrói e, dessa forma, a vida e o trabalho são pontos importantes e integrantes da aprendizagem. (Piatti, 2014, p. 53).

Portanto, considera-se que alternância é um tempo de formação e uma formação em tempos educativos e alternados, isto é, tempos sincronizadores de aprendizagem que possibilitam uma metodologia a qual garante o ensino congregado ao contexto de vida e a aprendizagem de valores essenciais para o projeto de vida dos estudantes.

Licenciatura em Educação do Campo: uma oportunidade por meio da alternância

Em acordo às ideias propostas por Molina (2012), pode-se dizer que a alternância é uma das possibilidades de efetivar e garantir os direitos de quem está no campo para estudar e trabalhar e, portanto, ter direito à educação formal. Para a autora,

A institucionalização e consolidação da alternância como modalidade de oferta da Educação Superior, na perspectiva de garantia de direito a educação para os sujeitos do campo, considerando as especificidades de seu modo de produzir a vida e adequando a oferta de Educação Superior a essas determinações, constitui-se a nosso ver, um importante território conquistado pela educação do campo. (Molina, 2012, p. 247).

A mesma autora segue afirmando que, apesar de a alternância ter se configurado em diferentes formas na sua execução, “tem funcionado como estratégia relevante para a disputa de diferentes áreas do conhecimento nas quais há necessidade de formação dos trabalhadores, disputando com estas conquistas usos contra-hegemônicos dos conhecimentos adquiridos nesses cursos superiores”. (Molina, 2012, p. 247).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância constitui-se em uma prática possível de ser aplicada em diferentes níveis de ensino e, na universidade, traz princípios que se articulam à valorização dos saberes produzidos nos contextos socioculturais, objetivando o envolvimento da família e da comunidade na organização de tempos formativos. 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.

Nessa perspectiva, encontram-se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, cuja organização curricular está pautada nessa Pedagogia com períodos de tempo universidade e/ou tempo escola e tempo comunidade.

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 sintam-se 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.

Pretende-se que, para além da formação de professores para atuar em escolas do campo na educação básica, o objetivo das atividades realizadas e projetadas junto aos acadêmicos nessa modalidade fortaleça as experiências vividas e já concretizadas como exitosas, como também que os tempos universidade/e ou escola e comunidade se articulem e aproximem os estudantes de sua história, compreendendo que ensino e trabalho são eixos importantes em sua formação.

Segundo Neto (2011), 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”. (Neto, 2011, p. 34).

O autor assevera que os projetos para a Educação do Campo devem

Basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos. Devem ser centralizados na formação pelo trabalho humano realizado no campo, ser uma educação vinculada aos interesses de todos os que se preocupam com a superação do atual estado capitalista e se propor a construir novas relações sociais e pedagógicas. (Neto, 2011, p. 37).

Para Caldart (2011, p. 133), “... o encontro entre a Educação do Campo e uma licenciatura só pode ser tenso”. A autora explica que há duas questões para isso: o formato das licenciaturas e os interesses dos sujeitos envolvidos. “O formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo”. (Caldart, 2011, p. 133). No que diz respeito à segunda questão, ela está posta em relação aos sujeitos envolvidos nessa proposta de formação.

Porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver sua proposta de origem ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação do Campo talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação

de educadores que está no conjunto da sociedade. (Caldart, 2011, p. 133).

Caldart (2011) ainda provoca repensar que um grande desafio é formar um curso com todas as especificidades necessárias, mas, como centro principal, instituir como objetivo uma visão alargada de educação. Nesse sentido, alerta que, para um educador aderir a essa concepção dentro da escola, é preciso “assumir uma visão que vincula a educação a processos de formação do ser humano, que podem acontecer com a intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações e diferentes tempos de vida”. (Caldart, 2011, p. 135).

Há também outro desafio que é “formar para uma nova concepção de educação básica, trabalhando-a como totalidade”. (Caldart, 2011, p. 135). Cabe ressaltar que a importância e a necessidade de compreender a escola e a educação do campo é um desafio para os cursos de formação de professores, pois o campo tem as suas especificidades, que devem ser levadas em conta em uma formação dessa natureza.

De acordo com Pires (2011, p. 107), é importante refletir sobre o que diz o artigo 2º do Decreto n.7.352/2010, que aponta princípios necessários para uma formação de professores que reconheçam o lugar de educação que o campo exige:

- a) Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.
- b) Incentivo a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.
- c) Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.
- d) Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos, bem como a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- e) Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Pires, 2011, p. 107).

Os princípios apontados revelam a necessidade de uma formação específica, com singularidades que são necessárias à organização de um currículo para a licenciatura em Educação do Campo, ou seja, uma formação que considere o campo e fortaleça a luta empreendida pelos camponeses.

Cabe aqui ressaltar que

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 241).

Dessa forma, uma formação que não configure as especificidades do campo, do projeto social de campo, das necessidades reais de quem vive no campo, será um projeto sem relevância e sem possibilidades de melhorias nas escolas do campo.

Depreende-se que, nesse contexto, deve-se levar em consideração que “um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, educadora, docente, gestor”. (Arroyo, 2007, p. 171). O autor ainda defende que:

Nessa tensa dinâmica do campo, radica a urgência de políticas públicas específicas de educação e de formação de um corpo profissional. Em síntese: as políticas de formação terão de estar inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado para um projeto de campo e, especificamente, para a garantia do direito universal dos povos do campo à educação. Não terão sentido, ou cairão no vazio, programas isolados

de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação. (Arroyo, 2007, p. 171).

É possível refletir:

Frente a essa discussão ainda há uma indagação: “como ser educadora e educador, administrador, pedagogo ou professor do campo sem um estudo sério dessa tensa história? O conhecimento dessa história terá de fazer parte da formação de educadores do campo. (Arroyo, 2007, p. 168).

Com base nessas reflexões, o que vem à tona são questões necessárias ao debate, assim como o resgate da necessidade dessa luta para a inclusão desses sujeitos, muitas vezes segregados dos seus direitos, bem como da abertura de editais específicos para a criação das licenciaturas, com o objetivo de formar professores nas especificidades do contexto campesino, as quais possibilitem permanência deles na universidade, para que a sua formação possa reverberar em ações na prática docente nas escolas do campo, com vistas à sua melhoria e qualidade. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância nas licenciaturas torna-se uma possibilidade e garantia de direitos.

Alternância – acesso e permanência na universidade

Ao conceber que a alternância é uma das possibilidades de garantia de direitos

aos sujeitos do campo para que possam não só participar da formação escolar, mas articular o espaço escolar ao espaço de vida, de situações cotidianas, compreendendo-se que a alternância não é qualquer tempo e espaço, mas momentos de trocas, de relações intrínsecas entre família, comunidade e escola, entre sujeitos alunos, professores e trabalhadores do campo. Portanto, nessa relação, diferentes saberes (empíricos, populares e científicos) são acionados para que a formação se efetive.

Assim, concorda-se com Gimonet (2007, p. 140) ao afirmar que o tempo escola “É um tempo-espaço de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos de alternância, mas também de personalização e de socialização”. Para o mesmo autor,

É um lugar onde vai acontecer o esclarecimento e a superação da prática e da experiência, onde vão se desenrolar novas aprendizagens, produção de saberes mais amplos para a prática pedagógica ao mesmo tempo cooperativa e personalista. É também o palco de uma vida social no meio de um grupo de vida. (Gimonet, 2007, p. 140).

Nessa perspectiva, compreende-se que a Pedagogia da Alternância difere-se das demais modalidades de ensino, pois possibilita uma nova forma de organização que, conforme Gimonet (2007), utiliza

saberes e suportes de aprendizagem de vida. É novo, porque “o alternante não é mais um aluno na escola que consome passivamente saberes de um programa, mas um ator sócio-profissional que constrói sua formação”. (Gimonet, 2007, p. 99).

A partir dessa ideia, compreende-se a importância dos instrumentos da Pedagogia da Alternância para o reconhecimento dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e que chegam à universidade para garantir o direito de formação.

Na perspectiva de reconhecer os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – LeduCampo – apresentam-se com teor ilustrativo, trechos de um instrumento da alternância – o Caderno de Campo – os quais foram selecionados com o objetivo de apresentar os registros dos estudantes que revelam quem são e quais são seus objetivos e metas para a formação em uma licenciatura para professores que atuarão nas escolas do campo. Nesse sentido, a possibilidade de formar-se professor está na concretização de um curso na modalidade de alternância.

A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – LeduCampo – teve origem no ano de 2013, implantada conforme

edital n. 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. A organização dessa licenciatura responde às orientações estabelecidas no Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), conforme a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, em acordo com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A organização do curso é na modalidade presencial, em regime de Alternância, com ênfase em três áreas de conhecimento: Linguagem e Códigos; Matemática e Ciências Humanas e Sociais. No curso, os estudantes são advindos de várias localidades do Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, são jovens que finalizaram o Ensino Médio e adultos que cursaram Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto em processo inicial de formação para professores. Há também nessa licenciatura, em sua grande maioria, professores com formação em diferentes áreas do conhecimento e que buscam uma formação mais específica sobre a escola do campo e a educação do campo. Nessa proposta de licenciatura, “o processo formativo ocorre em via de muitas mãos que possibilite o diálogo entre os saberes mais acadêmicos com os saberes do campo, na busca da práxis transformadora

e contra-hegemônica”. (Projeto do Curso, 2013).

Nesse processo formativo, o Caderno de Campo, também conhecido como Caderno da Realidade, é um instrumento da Pedagogia da Alternância usado como meio de registros do estudante com possibilidades de produção de conhecimentos e, para o professor, é instrumento de avaliação, possível de reconhecer a trajetória de aprendizagem individual e coletiva dos estudantes.

No Caderno de Campo, o estudante faz anotações de sua vida pessoal e profissional, de sua trajetória de estudo, das discussões em aula, das palestras, dos filmes que assiste, relacionados aos conteúdos, das viagens de estudo, das visitas técnicas e outras atividades realizadas na universidade e na comunidade. (Piatti, 2014, p. 59).

A mesma autora segue afirmando que esse instrumento também pode ser considerado como a possibilidade de resgatar o percurso do estudante em sua formação durante o curso por meio das atividades realizadas nos tempos: universidade e comunidade e, portanto, constitui-se em

Suas memórias individuais, do curso, de sua trajetória e, mais tarde, poderá rememorar todas as situações que têm relação com a trajetória construída nesse percurso. A trajetória não deve, contudo, ser analisada somente enquanto produção individual, mas sim na

contribuição para um contexto mais coletivo do curso e da própria discussão de Educação do Campo. (Piatti, 2014, p. 59).

A construção do Caderno de Campo revela aos docentes a possibilidade de adentrar nos espaços de vida dos estudantes, compreendendo suas expectativas, suas conquistas e dificuldades, as quais representam a sua história em contato com a luta e a resistência para permanecer no lugar de pertencimento.

Dentre as atividades já realizadas no curso com uso desse instrumento, uma delas foi solicitar aos acadêmicos o registro de suas trajetórias de vida articuladas à escola, ou seja, à educação formal. Desses registros foram extraídos três momentos para ilustrar a discussão: “Quem sou eu? Quem somos nós? e Qual é o sentido de formar-se para atuar em uma escola do campo?” Esses três eixos de debate representam a identidade, o trabalho e a formação docente em Educação do Campo para uma escola do campo. Os depoimentos selecionados foram extraídos dos Cadernos de Campo de estudantes no ano de 2017.

Em seu registro, uma acadêmica assim revela: “... nasci no campo, estudei com dificuldades em uma escola embaixo da lona preta. Era sol e chuva, uma coisa a mais na luta com dificuldades para

permanecer na escola”. Outra estudante assim se expressa: “Estudei na escola itinerante, que é a denominação dada para as escolas que estão nos acampamentos para assegurar a escolarização dos filhos daqueles que lutam pela reforma agrária. Esse é um direito assegurado para os filhos daqueles que resistem e lutam”.

Outra acadêmica explica: “Nos acampamentos onde cresci, que foram muitos, pois a cada despejo íamos para um outro local, era sempre enriquecedor; apesar das dificuldades, conhecia outros professores e outra escola, era sempre local da luta pela vida e pelo que era de direito”. Ao registrarem em seus cadernos fragmentos de suas vidas, expressam a história de cada um, história essa que está ligada à história da Educação do Campo.

Um depoimento revela: “A nossa vida foi difícil, era um pouco de tempo em cada lugar, até meu pai conseguir um lote. Quase morremos uma vez em um momento de fechamento de uma estrada. O fazendeiro atirou, assustou todo mundo, mas a gente estava ali, juntos, na mesma luta, e não desistimos. Ele foi embora e nós resistimos”. Outra narração possibilita compreender a luta desses sujeitos: “Nunca nem pensei que fosse possível fazer uma faculdade. Já passei fome, mas hoje estou aqui, conseguindo, vencendo, e vou ser professor”.

Ao ler esses excertos, pode-se reportar a Caldart (2009, p. 93), ao afirmar que “justo é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”. Portanto, o MST tem importância essencial nessa questão, pois foi em sua agenda que nasceu a proposta diferente de escola, ou seja, uma escola que, junto às famílias, trabalhadores e trabalhadoras do campo, caminhou na mesma luta. A autora afirma ainda que,

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessas transformações. (Caldart, 2009, p. 94).

Nesse sentido, quando são extraídos fragmentos de registros desses sujeitos em formação, entende-se que eles são parte dessa luta, que é também a luta dos professores, das crianças e jovens que estão nas escolas do campo, assim como dos estudantes que estão nas licenciaturas e que serão os futuros profissionais atuando nessas escolas.

Outra questão que cabe ressaltar é que

Um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que

possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica em construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco. (Molina, 2009, p. 32).

Ao compreender a importância da valorização da identidade, reconhece-se também o valor do coletivo. Nesse sentido, um acadêmico assim se expressa: “Somos a luta e a vontade de vencer. A licenciatura é a possibilidade de atuar dignamente nas escolas do campo”.

Na mesma direção, uma acadêmica relata que: “Juntos, em coletivo, podemos conhecer a nossa identidade, a história da Educação do Campo e, ao entendê-la, percebemos que nasceu da força do coletivo”. Em outro extrato, a acadêmica afirma: “Conhecendo o campo como eu conheço, tem que ser juntos para conseguir resistir aos desafios que estão no campo, por isso somos importantes juntos, para inserirmos na luta por uma escola de qualidade, e ainda temos que lutar por nossa permanência na universidade, que também tem se mostrado um desafio”.

A partir desses depoimentos, concorda-se com Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 27), ao afirmarem que a

Presença dos movimentos sociais como sujeitos coletivos na Educação do campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária.

Dessa forma, o Caderno de Campo é um instrumento da Pedagogia da Alternância que permite ao professor reconhecer o espaço de vida e de trabalho do aluno, não apenas no aspecto individual, mas agregado ao seu grupo. Portanto,

O espaço tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar novas alteridades, novas culturas e novas sociedades, provocando alterações nos sujeitos e na cultura vivenciado como um processo coletivo. (Antunes-Rocha & Martins, 2012, p. 27).

Ainda é possível afirmar que “mais que pelos intervalos de tempos e escalas espaciais a alternância também deve ser concebida como processo de transmissão de conhecimentos em uma dinâmica contínua por meio da relação prática, teoria e prática”. (Silva, 2010, p. 185).

Nos registros referentes ao significado da escola do campo há muitos depoimentos e, dentre eles, o seguinte: “A escola é a continuidade da vida em comunidade, é o retrato da luta constante,

por mais direitos, inclusive o de ter a escola no campo”. “A escola é um desafio constante, há má vontade do governo e do Estado em mantê-las com o mínimo de condições possíveis para funcionar, mas ela tem um sentido e um significado de luta também, constante batalha”. Um acadêmico em seu depoimento diz: “Não podemos ser um, temos que ser muitos, quem sou e quem somos nós, porque essa história precisa ser de todos”. Juntos somos mais fortes na luta pelos nossos direitos.”

Em outro excerto o acadêmico revela: “Ser professor para dar aula na escola do campo é colocar em prática a história e a luta que vencemos a cada dia para mostrar que o campo tem progresso e gente trabalhando”. Outro depoimento também faz refletir: “Ser professor é um orgulho e ainda mais em uma escola do campo. Vou mostrar para as crianças o que é lutar por uma vida digna”.

De acordo com Silva (2018, p. 272), faz-se necessário indagar:

E quem são esses sujeitos da educação do campo? São aqueles que, não obstante terem sido excluídos e marginados pelo processo de modernização da agricultura brasileira, ao contrário da estratégia de êxodo, se aliaram numa resistência no e do campo.

A mesma autora afirma que esses são:

Sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela Centros familiares de formação e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (Silva, 2018, p. 273-274).

Nesses breves relatos, é possível conceber a importância e a necessidade de tempos de alternância como uma oportunidade para os sujeitos que vivem e trabalham no campo e para reconhecer a escola como um espaço de contradição, de luta, de produção de vida, lugar possível de transformação.

Considerações finais

Ao reconhecer a Pedagogia da Alternância como representação de tempos formativos e educativos e, portanto, sincronizadores de aprendizagem, compreende-se que essa modalidade de ensino é a garantia de direitos para quem vive e trabalha no campo adentrar a universidade.

Não é apenas um alternar de tempos, mas tempos de formação frente ao trabalho, ao convívio familiar, à luta pela

terra, à garantia de direitos à escola *do e no* campo para os sujeitos que clamam para assegurar sua permanência na universidade e concretizar sua formação.

Considera-se que o Caderno de Campo, instrumento da alternância, representa uma oportunidade de expressão desses sujeitos, pois, em seus registros, respondem ao contexto no qual surgiu a educação do campo, lugar em sintonia com a história de luta pela terra.

A alternância apresenta a possibilidade de articular atividades entre si, organizar tempos formativos, aliar teoria à prática, considerados como processos indissociáveis. Em uma licenciatura em Educação do Campo permite-se aos acadêmicos se reconhecerem como futuros profissionais com responsabilidade de conhecer e valorizar o campo como lugar de vida e trabalho.

Em resposta à indagação inicial – Na Educação do Campo qual é o significado e o sentido da alternância? – é possível considerar que esse sentido se manifesta por meio da expressão da possibilidade de os sujeitos concretizarem sua formação através do direito ao acesso à universidade, mas também pela garantia de permanência em tempos e espaços alternados e educativos.

Referências

Arroyo, M. G. (2009). A Educação Básica e o Movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo* (pp. 65-86). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M.G. (2007). *Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo*. Caderno Cedes. Campinas, v.27, p.157-176, maio/ago. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo>.

Caldart, R. S. (2009). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., Molina, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo* (pp. 87-128). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Antunes-Rocha, M. I. Martins, M., & Martins, A. A. (Orgs.). (2012). *Territórios educativos do campo: escola, comunidade e movimentos sociais* (pp. 21-33). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F., & Martins, A. A. (2012). Tempo escola e tempo comunidade: Territórios educativos na Educação do Campo. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos do campo: escola, comunidade e movimentos sociais* (pp. 191-223). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Brasil. (2006). *Dias letivos para aplicação da pedagogia nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA)*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Recuperado de: <http://pronacampo.mec.gov.br>

Cavalcante, L. O. H. (2009). Reflexões para o diálogo da Pedagogia da Alternância na formação em Pedagogia. In Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, João Pessoa. *Anais do*

Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. UFPB.

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

Fernandes, M. B. (2009). Diretrizes de uma caminhada. In Caldart, R. S. (Org.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 133-45) Petrópolis, RJ: Vozes.

Frossard, A. C. (2018). *Teoria e prática na formação de educadores do campo*. Coleção: Pedagogia da Alternância. Volume II. Nova Friburgo, Editora. FROSS. Recuperado de: <https://books.google.com.br>

Molina. M. C. (2009). Cultivando princípios, conceitos e práticas. *Presença Pedagógica*, 15(88), pp. 30-36.

Molina, M. C. (2012). Educação do campo: novas práticas construindo novos territórios. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos do campo: escola, comunidade e movimentos sociais* (pp. 239-250). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Neto, A. J de M. (2011). Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: Antunes-Rocha, M. I, Martins, A.A. (org.) (pp. 30-45) *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pineau, G. (2003). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM.

Piatti, C. B. (2014). Pedagogia da Alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. *Boletim GEPEP*, 3(5), 48-64. Recuperado de: <http://www2.fct.unesp.br>

Pires, A. M. (2012). *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez.

Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, L. H. (2010). Concepções e práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances*, 17(18), 185-192. Recuperado de: <http://revista.fct.unesp.br./index.php/Nuances/article/view/760>

Silva, L. H. (2018). Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. *Cadernos de Pesquisa, Pensamento Educacional*, 4(8), 270-290. Recuperado de: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1918>

UFMS. (2014). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leducampo. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Campo Grande-MS.

Vargas, I. A., Wiziack, S. R., & Machado, V. M. (2006). *Educação Ambiental: gotas de saber: reflexão e prática*. Campo Grande, MS: Ed. Oeste.

ⁱUtiliza-se o termo tempos sincronizadores baseados nos estudos de Pineau: PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003.

ⁱⁱ Vargas (2006) explica que se admite território a partir de uma dimensão cultural, abordando-o como espaço dotado de identidade.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 31/07/2019
Aprovado em: 22/10/2019
Publicado em: 19/12/2019

Received on July 31th, 2019
Accepted on October 22th, 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

Célia Beatriz Piatti

 <http://orcid.org/0000-0002-2733-8218>

José Roberto Rodrigues de Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0001-7893-555X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Piatti, C. B., & Oliveira, J. R. R. (2019). Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7315. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>

ABNT

PIATTI, C. B.; OLIVEIRA, J. R. R. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7315, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>