

A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios

Alexandre Leite dos Santos Silva¹, Suzana Gomes Lopes², Tamaris Gimenez Pinheiro³, Gardner de Andrade Arrais⁴

^{1, 2, 3, 4} Universidade Federal do Piauí - UFPI. Curso de Licenciatura em Educação do Campo, *Campus Senador Helvídio Nunes de Barros*. Rua Cícero Eduardo, 905, Picos. Piauí - PI. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: alexandreleite@ufpi.edu.br

RESUMO. O objetivo deste artigo é apresentar um estudo e promover reflexões sobre as contribuições e os desafios da Pedagogia da Alternância em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com enfoque em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí. Para o desenvolvimento da pesquisa, os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a estudantes e a partir da análise de documentos do Curso. Os resultados mostraram que a Pedagogia da Alternância abre a possibilidade dos licenciandos ingressarem e continuarem nos estudos universitários; além de aproximar os professores e os estudantes e suas comunidades. Também foram apontados desafios, como a sobrecarga financeira para os licenciandos e para o Curso quanto a custear despesas com hospedagem e cobrir gastos com transporte e alimentação; a exaustividade e pouco aproveitamento no Tempo Universidade; a necessidade de aproximação dos licenciandos ao ambiente e vida universitários durante o Tempo Comunidade; a importância da adesão do corpo docente do Curso a metodologias de ensino que estejam vinculadas aos princípios e fundamentos da Educação do Campo; a realização da alternância integrativa; e a promoção de um ensino de Ciências inter e transdisciplinar, voltado para a formação de educadores do campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Licenciatura em Educação do Campo, Tempo Universidade, Tempo Comunidade, Formação Docente.

Pedagogy of Alternation in the initial training of rural educators: contributions and challenges

ABSTRACT. The aim of this paper is to present a study and promote reflections on the contributions and challenges of Pedagogy of Alternation in a Rural Education Degree Course, with a focus on Natural Sciences. For the development of the research, data were collected through questionnaires and from the analysis of the Course's documents. The results showed contributions of Pedagogy of Alternation, which opens the possibility of graduates entering and continuing in university studies, and brings teachers and students closer to their communities. Challenges were also pointed out, such as the financial burden on undergraduates and the Course to cover housing expenses and cover transportation and food expenses; exhaustiveness and little use in University Time; the need for the graduates to get closer to the university environment and life during the Community Time; the importance of the adherence of the professors to teaching methodologies that are linked to the principles and foundations of Rural Education; the realization of integrative alternating; and the promotion of an inter and transdisciplinary Science teaching, aimed at the formation of rural educators.

Keywords: Pedagogy of Alternation, Rural Education Degree Course, University Time, Community Time, Teacher Training.

Pedagogía de la Alternancia en la formación inicial de educadores de campo: contribuciones y desafíos

RESUMEN. El objetivo de este trabajo es presentar un estudio y promover reflexiones sobre las contribuciones y los desafíos de la Pedagogía de la Alternancia en un Curso de Licenciatura en Educación del Campo enfocado en Ciencias Naturales. Para el desarrollo de la investigación, los datos se recopilaron a través de cuestionarios y del análisis de los documentos del Curso. Los resultados mostraron que la Pedagogía de la Alternancia abre la posibilidad de que los graduados ingresen y continúen sus estudios universitarios; acerca maestros y estudiantes a sus comunidades. También se señalaron desafíos, como la carga financiera de los estudiantes universitarios y el Curso para cubrir los gastos de vivienda y gastos de transporte y alimentación; exhaustividad y poco uso en el Tiempo Universidad; la necesidad de que los graduados se acerquen al entorno y la vida universitaria durante el Tiempo Comunidad; la importancia de la adhesión del profesorado del curso a las metodologías de enseñanza que están vinculadas a los principios y fundamentos de la educación rural; la realización de alternancia integrativa; y la promoción de una enseñanza de ciencias inter y transdisciplinaria, dirigida a la formación de educadores en el campo.

Palabras clave: Pedagogía de Alternancia, Licenciatura en Educación del Campo, Tiempo Universidad, Tiempo Comunidad, Formación del Profesorado.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo e promover reflexões sobre a Pedagogia da Alternância (PA) em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), com enfoque em Ciências da Natureza. Nessa direção, a questão norteadora foi: quais são as contribuições e os desafios da PA na formação inicial de educadores do campo?

Alternância é um vocábulo polissêmico, oriundo do latim *alter*, que significa “outro” e que foi introduzida como prática pedagógica na França na década de 1930 (Brasil, 2006; Silva, 2012). Segundo um dicionário da língua portuguesa, a palavra “alternância” refere-se à repetição de duas ou mais coisas diferentes na mesma ordem ou em intervalos regulares (Michaelis, 2019). Neste trabalho a PA é definida como um processo formativo que articula momentos de vivência no meio acadêmico e no meio familiar (Silva, 2008). Na perspectiva da complexidade, a PA pode ser vista como um veículo para (re)ligar teoria e prática, conhecimentos científicos e cotidianos, universidade e comunidade, professores e estudantes, tempos e espaços (Pineau & Galvani, 2012). Dessa forma, ela pode contribuir para a formação integral do ser humano que se defronta com “realidades ou problemas cada vez mais

multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 2002a, p. 36).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 (Brasil, 2006), a PA provê a metodologia mais adequada para as escolas do campo, contribuindo, por conseguinte, para se pensar também o Ensino Superior, no âmbito das LEdoCs (Saul, Rodrigues & Auler, 2019).

Uma revisão de literatura em artigos dos últimos cinco anos em periódicos da área da Educação, sobre o tema desta pesquisa, trouxe à tona dois trabalhos: Ferrari e Ferreira (2016); Saul, Rodrigues e Auler (2019).

Ferrari e Ferreira (2016) fizeram uma pesquisa bibliográfica em teses e dissertações para mapear e discutir acerca da produção acadêmica nacional sobre a PA no período de 2007 a 2013, em continuidade ao trabalho de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Destaca-se na sua pesquisa que houve a publicação de um número significativo de trabalhos sobre a PA relacionados ao paradigma da Educação do Campo e a crescente adoção da PA nos contextos educativos de Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica e Universidades Federais.

Saul, Rodrigues e Auler (2019) também contribuíram com um estudo

bibliográfico em teses e dissertações sobre a PA nas LEdoCs. Nesse sentido, fizeram um breve histórico tanto da PA como das LEdoCs. A pesquisa apontou quatro trabalhos, sendo dois na categoria formação de professores (Hudler, 2015; Teles, 2015) e dois em práticas e concepções (Silva, 2013; Ferreira, 2014). Os pesquisadores mostraram que a alternância pode possibilitar a religação entre saberes, tempos e espaços formativos. Isso seria possível por meio do desenvolvimento da "relação entre a comunidade e a escola, a formação integral entre sujeito e objeto, a não dicotomia entre teoria e prática, a preocupação com processos educativos mais amplos, que não apenas o ensinar e o aprender etc." (Saul, Rodrigues & Auler, 2019, p. 19).

Nos estudos de Ferrari e Ferreira (2016) e de Saul, Rodrigues e Auler (2019), verifica-se que não houve trabalhos sobre a PA nas LEdoCs da Região Nordeste nos períodos analisados, evidenciando o ineditismo e reforçando a importância desta investigação, desenvolvida no Estado do Piauí, onde há quatro LEdoCs ativas da Região Nordeste.

Ademais, esta pesquisa, ao apontar as contribuições e os desafios da PA, a partir da análise de documentos e questionários respondidos por estudantes, em uma LEdoC da Universidade Federal

do Piauí, dadas as suas possibilidades, pode também contribuir para a construção de reflexões e discussões que sinalizem caminhos para um Ensino Superior voltado para o pensamento complexo; para o diálogo; para a edificação do conhecimento pertinente; para a reconexão entre saberes; e para a formação de indivíduos que se religuem ao outro, à sua comunidade e à sua realidade (Moraes, 2012).

Dito isso, este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiro, apresenta o quadro teórico sobre Educação do Campo, pois é sobre este paradigma que emergiu a PA nas LEdoCs; em seguida, explica o caminho metodológico da pesquisa, e mostra os resultados e discussões; e, finalmente, termina com as considerações finais.

Educação do Campo e formação na complexidade

A Educação do Campo é uma expressão que emergiu na década de 1990 e refere-se a um paradigma educacional contra-hegemônico que defende um projeto de educação e de desenvolvimento construído com a população camponesa, para os interesses dela, constituída por diversos coletivos no campo, como agricultores familiares e outros trabalhadores rurais, ribeirinhos, indígenas, assentados da reforma agrária, atingidos

por barragens, dentre outros (Molina & Jesus, 2004; Munarim, 2010; Caldart, 2012). Nesse sentido, trata-se de uma educação “do” e “no” campo.

Apesar de ter-se afluído no campo e buscado a valorização desse espaço e da sua cultura, a Educação do Campo é por um projeto maior de desenvolvimento de toda a sociedade, urbana e rural (Kolling, Nery & Molina, 1999). Assim, pretende superar a dicotomia entre o campo e a cidade (Brasil, 2004), religando-os, assumindo a sua complementaridade, a favor da compreensão de que o contexto no qual o humano está inserido é complexo e que a sua realidade compreende uma totalidade que é multidimensional, multirreferencial e global (Ardoíno, 2002; Morin, 2002a).

Outro fundamento da Educação do Campo, segundo o *Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo*, está na criação de vínculos de pertencimento para o fortalecimento da identidade campesina (Brasil, 2004). Isso envolve reconhecer a diversidade cultural dos seres humanos e para isso é necessário que os sujeitos, individuais e coletivos, questionem a sua posição no mundo e se interroguem sobre a sua condição humana, sobre quem são, onde estão, de onde vieram e para onde vão (Morin, 2002a). Nesse caminho, tais sujeitos precisam compreender as suas

raízes e em que aspectos devem também se desenraizar, para que possam conceber, livres do reducionismo e da visão insular, a unidade complexa do ser humano, que admite a diversidade. Nesse sentido, Morin afirma:

Os que veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade. O duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras. (Morin, 2002a, p. 57).

Dessa forma, conforme Morin (2002a), a educação do futuro, e aí pode-se incluir a Educação do Campo, deve conceber a unidade e a diversidade humana.

Além de ter estabelecido fundamentos, a Educação do Campo contém princípios pedagogicamente

norteadores como, por exemplo, (i) do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; (ii) da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; (iii) dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; (iv) do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; (v) da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; e (vi) da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004). Percebe-se que tais princípios também valorizam a diversidade e a unidade do ser humano, dentro de uma noção de totalidade.

Com base nos fundamentos e princípios da Educação do Campo, foram criadas as LEdoCs. Após as experiências piloto, que se deram antes da sua instituição oficial, os cursos começaram a ser ofertados na segunda metade da década de 2000 (Molina & Sá, 2012). Entre os mais de 40 cursos existentes, grande parte tem enfoque na área de Ciências da Natureza, cujo objetivo é formar educadores habilitados para atuarem multidisciplinarmente nessa área de conhecimento no Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo (Molina, 2015).

As LEdoCs são cursos regulares que adotam a PA, devendo haver no mínimo duas etapas de formação por período letivo: o Tempo Universidade, que é quando o licenciando, vinculado ao meio rural, tem aulas e atividades na universidade; e o Tempo Comunidade, que é quando os estudantes realizam atividades orientadas pelos professores universitários na comunidade onde residem ou trabalham. Segundo Molina (2015) a adoção da PA nas LEdoCs teve por objetivos (i) possibilitar que os licenciandos ingressassem no Ensino Superior sem precisar da alternativa de deixar a vida no campo; (ii) facilitar o acesso e permanência no Curso de professores em exercício em escolas do campo; e (iii) promover a integração contínua e o intercâmbio de saberes entre a universidade e a prática social dos universitários, a ressignificando com suas contradições, tensões, dinâmicas e transformações. Apesar desse objetivo comum, a organização da alternância nos cursos, que detêm relativa autonomia para isso, pode variar. Assim, a PA pode ser justapositiva, associativa ou integrativa, segundo Queiroz (2004).

A alternância justapositiva caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre

eles. Na associativa ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, mas ainda como uma simples adição. Na integrativa, ou copulativa, há uma compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Com isso, a alternância integrativa é a que se aproxima mais do ideal de religação entre saberes no âmbito das LEdoCs, correspondendo às lógicas que fazem a PA (Cavalcante, 2007), como a lógica relacional (entre a academia e a comunidade), a lógica pedagógica (entre a teoria e a prática), a lógica produtiva (entre a academia e o trabalho), e a lógica socioambiental (comunidades rurais e o ambiente).

A PA nas LEdoCs traz no seu bojo uma ideia de formação inicial de professores que procura enfrentar os desafios da complexidade, entendendo-se a palavra *complexus* como significando “o que está ligado, o que está tecido” (Morin, 2002b, p. 564). Assim, a PA visa entretecer/religar na mesma rede indivíduos, coletivos, saberes, espaços e lugares.

Caminho Metodológico

Contexto da pesquisa

A pesquisaⁱ, sobre as contribuições e desafios da PA, foi desenvolvida em 2018 em uma LEdoC da Universidade Federal

do Piauí. O Curso, criado no ano de 2014, é organizado em oito blocos. Possui enfoque na área de Ciências da Natureza, contemplando, por isso, em sua matriz curricular, componentes referentes aos conhecimentos físicos, químicos e biológicos. Além disso, por se tratar de um curso para a formação de professores, contém um leque de componentes pedagógico-didáticos, conforme as diretrizes curriculares para as licenciaturas. Ademais, por ser acima de tudo um Curso de Licenciatura em “Educação do Campo”, concebe componentes que tratam da história, da organização e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, na sua relação com os movimentos sociais camponeses.

A alternância no Curso é organizada da seguinte forma: durante os meses de janeiro, parte de fevereiro, julho e parte de agosto, em cerca de 45 dias por semestre, acontece em tempo integral o que se denomina Tempo Universidade; e em parte de fevereiro, março, abril, maio, parte de agosto, setembro, outubro e novembro é realizado o Tempo Comunidade.

Nesse contexto, a carga horária de cada disciplina é fracionada nos dois tempos formativos (75% no Tempo Universidade e 25% no Tempo Comunidade). Os componentes curriculares referentes aos Estágios

Supervisionados Curriculares Obrigatórios e os Trabalhos de Conclusão de Curso são orientados principalmente durante o Tempo Comunidade.

Durante o Tempo Comunidade há o desenvolvimento de projetos e atividades vinculados a eixos temáticos definidos semestralmente em Assembleias de Curso. Desde 2017 são trabalhados os seguintes eixos: (1) Cultura, Memória, Identidade e Conhecimento Tradicional; e (2) Ensino de Física, de Química e de Biologia nas escolas do campo. No período entre 2014 e 2017 foram adotados, além desses, outros eixos, como produção agrícola e animal e conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais; e mitos e crenças relacionados a fenômenos da Física e à Matemática.

Nas Assembleias de Curso também são definidos os professores orientadores do Tempo Comunidade e de Estágio Supervisionado e seus respectivos grupos. Cada professor tem autonomia para fazer o planejamento, orientar a execução e avaliar os projetos, que podem ser conduzidos por um ou mais professores colaborativamente.

Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de questionários e documentos do Curso.

Os questionários foram aplicados a estudantes do Curso durante o Tempo Universidade no ano de 2018, momento

em que se poderia encontrar todos os sujeitos da pesquisa. Optou-se por esses sujeitos devido ao fato de serem os mais atingidos pela PA no Curso e a partir do ponto de vista de que eles, como alunado, são o elemento central no Curso (Zabalza, 2004). Foram coletadas as respostas de 120 licenciandos (78% do total de estudantes matriculados no Curso), identificados nas respostas pela designação “Estudante” seguida por um número (referente a um código utilizado para inventariar os questionários respondidos, com o número do bloco da turma seguido por um número para cada participante), de forma a preservar o seu anonimato. No questionário perguntou-se sobre gênero, município, área de domicílio, faixa etária, experiência profissional, formação acadêmica anterior, e, por fim, sobre qual a concepção dos sujeitos acerca da alternância no Curso, quanto a suas vantagens e desvantagens.

Quanto aos documentos do Curso analisados, contou-se com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), reformulado no ano de 2017; registros de grades horárias; programações de disciplinas e de atividades do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, calendários acadêmicos; currículo dos professores; materiais didáticos elaborados pelos docentes e atividades desenvolvidas no

Curso desde 2014, na forma de registros fotográficos e em vídeos. Esses registros permitiram aos pesquisadores confrontarem as concepções expressas pelos licenciandos com fatos ocorridos e com dados oriundos de outras fontes.

Análise dos dados

A primeira parte da análise foi estatística, resumindo-se em contabilizar os estudantes por gênero, faixa etária, município, área de domicílio, experiência profissional e formação acadêmica, de forma a se traçar o conjunto de características dos sujeitos inquiridos.

Em seguida, os dados foram submetidos à análise temática, conforme Braun e Clarke (2006). O método de análise consistiu em se familiarizar com os textos das respostas dos questionários e dos documentos. Depois, houve a identificação e a codificação, em cada resposta dos questionários, da palavra ou expressão que representasse um núcleo de sentido. Em seguida, as respostas representativas desses núcleos de sentido foram classificadas em núcleos temáticos. Nesse ponto, os núcleos temáticos emergentes foram relacionados e verificados com outros dados, provenientes dos documentos, elegendo as contribuições e os desafios na PA no Curso. Desse modo, os núcleos temáticos e os trechos dos

enunciados que os ilustram são o resultado da compilação de todos os dados obtidos.

Resultados e Discussões

Características dos licenciandos

As respostas dos questionários evidenciaram algumas características do coletivo de sujeitos participantes da pesquisa, composto por 97 mulheres e 22 homens, sendo que um estudante preferiu não identificar o seu gênero. Quanto à faixa etária, a média de idade é 30 anos, havendo 81 licenciandos com idade abaixo dessa média e 38 com idade acima da média. Além disso, dos 120 sujeitos inquiridos, 31% reside no município onde se localiza o *campus* da LEdoC e 69% vive em municípios vizinhos, sendo que 43% declarou residir na área rural, 54% na área urbana e o restante preferiu não identificar a sua área de domicílio. Nas respostas, identificou-se que 59% dos licenciandos assumiu não trabalhar. No entanto, dentre os que trabalham, há 24 licenciandos que já atuam como educadores. Também foi apurado que 31% dos sujeitos já possui outra graduação.

Nos próximos tópicos são apresentados contribuições e desafios encontrados pelos pesquisadores na Pedagogia da Alternância no Curso, reconhecendo na perspectiva da

Complexidade (Morin, 2000) que em tudo, pois todas as coisas estão entretecidas em conjunto, há contradições e incertezas.

Pedagogia da Alternância e a permanência no Ensino Superior

Por meio do questionário, verificou-se em 35% das respostas que os licenciandos mencionaram a vantagem da alternância em permitir conciliar os estudos universitários com as responsabilidades familiares, o trabalho e a distância entre sua residência e o *campus*. Essa realidade confirma as reflexões sobre a necessidade de se conceber a educação do presente e do futuro como um processo complexo, que se assenta em um circuito ou rede de relações que abarca o indivíduo e a sociedade da qual este faz parte (Morin, 2002a). Os trechos a seguir ilustram este ponto:

Acho bom, pois para quem é mãe de família é muito bom. (Estudante 324)

As vantagens são que podemos estudar tanto na universidade como em casa. (Estudante 34)

Essa alternância é muito boa, pois assim não nos cansamos muito por morar no interior [na área rural] da cidade. (Estudante 39)

É um ponto positivo essa divisão do Tempo Comunidade e Universidade, porque facilita para quem mora longe [reside em um município distante da sede] ou quem tem família que necessita de cuidados, como filhos pequenos. (Estudante 336)

O regime de alternância para quem mora longe [reside em um município distante da sede] da universidade é bom. (Estudante 338)

Com essa alternância abre as portas para populares de outras cidades que não podem passar o período regular. (Estudante 417)

Com essa alternância é possível conciliar trabalho e estudos. (Estudante 614)

É um regime que oferece a oportunidade para quem está atuando na docência estudar em seu período de férias, buscando um curso para sua qualificação profissional. (Estudante 720)

Conforme as respostas supracitadas indicam, a PA possibilita que os licenciandos do campo ingressem e permaneçam no Ensino Superior sem reforçar a alternativa de retirá-los do seu meio (Molina, 2015). Isso é importante para 43% dos licenciandos, que declararam residir em áreas ruraisⁱⁱ. Reconhecer esse meio e a importância da permanência do indivíduo nele é um dos modos de se trabalhar uma educação que aspire pela compreensão do outro, superando os pensamentos etno e sociocêntricos (Morin, 2002a).

Para grande parte dos inquiridos, a PA contribui para que possam trabalhar e cursar a LEdoC. Nesse aspecto, 41% dos licenciandos trabalham e, destes, 20% são educadores, endossando um dos objetivos da adoção da PA nas LEdoCs, que é

facilitar o acesso e permanência no Curso de professores da educação básica em escolas do campo (Molina, 2015).

A maioria (69%) dos licenciandos mora fora do município onde se localiza o *campus*. Durante o Tempo Universidade, estes têm a opção de ficarem residindo temporariamente no municípioⁱⁱⁱ ou viajar diariamente para os municípios onde residem. Alguns municípios são próximos, enquanto outros são mais distantes, em um raio de até 150 quilômetros. De todo modo, pode ser oneroso tanto custear despesas com hospedagem nesse período, como cobrir gastos com transporte, conforme os seguintes enunciados mostram.

No entanto, por causa do Tempo Universidade é bom o ensino e aprendemos muito, mas as dificuldades são enormes, como transporte e a falta de dinheiro. (Estudante 421)

Hoje esses recursos estão sendo cortados e cada vez mais os acadêmicos estão desistindo do curso, por não terem condições de se manter, principalmente por conta de que a maioria dos acadêmicos serem pessoas de cidades distantes e de comunidades rurais. (Estudante 621)

Com isso, para auxiliar os licenciandos com as suas despesas com hospedagem e/ou transporte o Curso oferece uma bolsa de Auxílio Permanência, por meio de um edital anual. Esse recurso é proveniente do Programa de Apoio à Formação Superior em

Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)^{iv}. No entanto, desde 2016 esses recursos não têm sido mais repassados, exigindo que os discentes custeiem parte das refeições com dinheiro próprio. Os recursos atuais são provenientes da gestão de valores que foram recebidos nos anos de 2014 e de 2015. Tais recursos remanescentes têm previsão de cessar no ano de 2020. Dessa forma, é possível que a qualidade da alternância do Curso seja comprometida futuramente, caso o Curso não receba mais recursos, seja proveniente de um programa ou da instituição da qual faz parte.

Além disso, outro desafio é que muitos licenciandos são mães e pais com filhos menores. Conciliar essas responsabilidades com os estudos universitários é algo aliviado no Tempo Comunidade, em que podem desenvolver atividades em suas comunidades, ficando próximos de suas famílias. Contudo, muitos precisam viajar diariamente durante o Tempo Universidade, o que se torna exaustivo já que nesse período têm aulas por tempo integral.

Mesmo os licenciandos que não possuem filhos ou moram distantes colocam como desafiadora a exaustividade do Tempo Universidade, como exemplificam as seguintes respostas:

Bom, a vantagem é que com esse curso posso trabalhar enquanto não estou na universidade e a desvantagem é que o tempo de aula é muito curto e o sistema integral é ruim, pois os alunos não conseguem aprender tanto quanto nós queríamos. (Estudante 32)

Eu acho um pouco pesado por ser só uns 45 dias, porque é cobrado muito dos alunos em um período de tempo muito curto. (Estudante 422)

O período em que ocorre o curso pra mim é legal, porque trabalho e só posso estudar nesse período, mas confesso que é cansativo e muito corrido em relação aos assuntos que são muitos para serem repassados em poucos dias. (Estudante 51)

Para mim a vantagem é que são só 45 dias cada período, mas em compensação as desvantagens são que nesses 45 dias as aulas são muito corridas e cansativas. (Estudante 63)

A desvantagem é o pouco tempo em relação ao período universidade, o que atropela os conteúdos. (Estudante 77)

Essas respostas são compreensíveis pois em cerca de 45 dias os licenciandos têm aulas de segunda à sexta por tempo

integral, nos turnos da manhã e da tarde. Por isso, para 55% dos licenciandos, o Tempo Universidade é cansativo. Diversos licenciandos sentem que esta forma de se organizar a alternância tem impactos negativos na sua aprendizagem, conforme os comentários a seguir:

Porém é muito corrido. São apenas 45 dias para muitos conteúdos, isso prejudica e muito a aprendizagem. (Estudante 317)

É muito cansativo e muitas vezes nem aprendemos os conteúdos. (Estudante 35)

Não se aprende muito, pois o Tempo Universidade é pouco para cada disciplina. (Estudante 716)

Estas declarações fazem sentido, pois a maior parte da carga horária de cada disciplina é ministrada em apenas duas semanas, conforme o Quadro 1 a seguir exemplifica.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas e horários no Tempo Universidade em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí em um período letivo

| Blocos | Turmas | Turnos | 02/07 a 13/07/2018 | 16/07 a 27/07/2018 | 30/07 a 10/08/2018 |
|--------|--------|--------|---|---|--------------------------------------|
| II | 2017.2 | Manhã | Genética | Física Básica | Matemática para o Ensino de Ciências |
| | | Tarde | Química Básica | Legislação e Organização da Educação Básica | Psicologia da Educação |
| V | 2016.1 | Manhã | Ecologia | Educação Ambiental | Estágio Supervisionado I |
| | | Tarde | Biologia Vegetal I | Biologia Animal I | Anatomia e Fisiologia Humana |
| VI | 2015.2 | Manhã | Biologia Animal II | Geociências | Relação Étnico Raciais |
| | | Tarde | Gestão e Organização da Educação do Campo | Biologia Vegetal II | Estágio Supervisionado II |

| | | | | | |
|------|--------|-------|---------------------------------|--|----------------------------|
| VII | 2015.1 | Manhã | Teoria do Currículo e Sociedade | Zoologia de Interesse Médico | Estágio Supervisionado III |
| | | Tarde | Geografia Física e Matemática | Física para o Ensino Médio | TCC I |
| VIII | 2014.2 | Manhã | Química para o Ensino Médio | Educação e Movimentos Sociais do Campo | Estágio Supervisionado IV |
| | | Tarde | Evolução | Meio Ambiente e Desenvolvimento | TCC II |

Fonte: Coordenação da LEdoC (2018).

Como o Quadro 1 ilustra, os licenciandos durante o Tempo Universidade têm apenas o turno da noite e os finais de semana para desenvolverem outras atividades, inclusive as atividades acadêmicas extraclasse. Nesse período cansativo, os estudantes não têm o tempo necessário para sedimentarem o que aprenderam (Zabalza, 2004). Essa constatação por si só torna a maneira em que é organizado o regime de alternância frágil, pois deveria contribuir para a aprendizagem, condição para uma formação integral.

(Re)ligação entre sujeitos

A PA aproxima professores e alunos. Essa aproximação pode ser interpretada como também religação com o outro, como ampliação da compreensão do outro, condições para a educação do futuro (Morin, 2002a). Durante o Tempo Universidade, essa aproximação é proporcionada por um convívio intenso com os professores em base diária, como ilustra o Estudante 49.

O Tempo Universidade é essencial, pois leva os alunos a terem contato direto com o espaço físico da instituição e com toda a equipe que trabalha para o andamento do curso. (Estudante 49)

Conforme o comentário supracitado, a aproximação ocorre entre os licenciandos e os professores, mas também daqueles com o ambiente universitário. Durante o Tempo Universidade, os licenciandos ocupam diversos espaços no *campus*, como as salas de aula, os corredores, os pátios, a Biblioteca, o Restaurante Universitário etc. Contudo, é problemático que isso ocorra apenas durante o período de férias dos demais cursos de graduação, impossibilitando a interação dos licenciandos com outros universitários. É comum também os licenciandos terem dificuldade de integralizar suas cargas horárias curriculares com atividades complementares científicas e culturais por não estarem presentes no *campus* em eventos diversos de ensino, de pesquisa e de extensão.

No Tempo Comunidade, os professores visitam as comunidades rurais dos licenciandos, onde são desenvolvidos

projetos^v ou o Estágio Supervisionado em cada período letivo. Nessas ocasiões, são recebidos em escolas da área rural e nas residências dos licenciandos, aproximando-se das suas famílias e, conseqüentemente, da sua realidade com seus problemas e contradições. Na direção do pensamento complexo, essa aproximação proporcionada pela PA é essencial para os educadores, sabendo estes que é “preciso integrar pensamento, sentimento, educação, aprendizagem e vida, dando o devido destaque aos saberes decorrentes das experiências vividas, lembrando que cada indivíduo traz consigo a singularidade de suas experiências, de suas histórias vividas” (Almeida & Moraes, 2012). Nas visitas às comunidades dos licenciandos são comuns ocasiões em que esses saberes, histórias e experiências vêm à tona. Pode-se perceber essa contribuição no comentário do Estudante 54.

O Tempo Comunidade deveria ter em todas as licenciaturas, pois é a oportunidade de colocar o educando mais próximo da realidade que enfrentará na sua profissão, ao mesmo tempo que aproxima os professores da universidade com seus alunos. (Estudante 54)

O conhecimento dessa realidade por parte dos professores tem também impacto nas suas práticas de ensino, que muitas vezes são contextualizadas de acordo com

os recursos, as situações e as tradições locais que presenciam. Nessas ocasiões, vê-se uma valorização não apenas dos conhecimentos científicos, mas também do conhecimento cotidiano, no sentido dado por Almeida e Moraes (2012, p. 32): “O horizonte de uma educação para a complexidade supõe ultrapassar um ensino que se reduz a conteúdos de cultura científica”. Isso se reflete muitas vezes no desenvolvimento de projetos que também aproximam os licenciandos de sua realidade, levando-os a problematizá-la e a valorizá-la, impressão refletida nos trechos de respostas a seguir:

Eu acho bom, pois aprendemos das duas formas, na universidade a teoria, as matérias e no Tempo Comunidade a prática, fazemos projetos e trabalhamos em grupo. (Estudante 31)

A vantagem é de poder reconhecer e explorar os recursos de nossa região e das regiões dos colegas. (Estudante 35)

No Tempo Comunidade é de grande importância porque se trabalha resgatando culturas e conhecendo tradições de diferentes comunidades. (Estudante 41)

O Tempo Universidade nos permite tomar conhecimento da parte teórica e a relação aluno-professor (necessária em qualquer curso), enquanto, que no Tempo Comunidade partimos para a prática, tendo como desafios a locomoção, recursos utilizados e dificuldades de trabalho em grupo. (Estudante 44)

É bem interessante, pois nos dá oportunidade de estudar a teoria e ao mesmo tempo a prática por meio do Tempo Comunidade. (Estudante 57)

O Tempo Comunidade nos dá a oportunidade de colocar dado conhecimento em prática. (Estudante 613)

Uma das maiores vantagens do período de alternância é a oportunidade que temos de desenvolver projetos e outras atividades juntamente com nossa comunidade. (Estudante 77)

É uma metodologia antiga, que gera uma grande vantagem no nosso curso, pois aprimora o conhecimento, devido ao desenvolvimento de projetos que possam contribuir com a sociedade. (Estudante 713)

Dessa forma, através da PA, a LEdoC se aproxima da missão de oferecer um ensino que não seja “transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender a nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2000, p. 11). Contudo, há margens para melhora na concepção dos licenciandos. Embora 12% deles tenham reconhecido no questionário a contribuição da alternância para promover a articulação entre a teoria e a prática e 21% tenha afirmado que esta forma de organização do Curso aproxima os licenciandos da sua realidade e entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, ainda há alguns desafios a serem superados. Um deles tem relação com a formação do corpo docente da LEdoC,

composto por um grupo heterogêneo e multidisciplinar, com professores sem formação específica na área de Educação do Campo ou sem um vínculo com o campo ou com os movimentos sociais camponeses, o que acaba influenciando em suas metodologias de ensino, que nem sempre são contextualizadas ou planejadas sob os fundamentos e princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, alguns licenciandos responderam:

Vejo um distanciamento ainda entre a dinâmica do curso com a proposta realmente que anseio porque as disciplinas ministradas pelos professores ainda não estão contextualizadas à realidade do campo, o que pode gerar uma deficiência nos futuros profissionais da educação do campo. (Estudante 616)

Porque tem professores que chegam na sala de aula e percebemos que não tem nenhuma ligação com o campo. Trabalha o conteúdo separado, não contextualiza os conteúdos. Precisamos de professores mais capacitados, que entendam o campo e acima de tudo contextualizem os conteúdos de acordo com a nossa realidade, pois a maioria dos licenciandos são do campo. (Estudante 618)

Assim, ainda é necessário que se proporcione meios que auxiliem os docentes da LEdoC a metodologicamente assumirem a missão de “religar os fenômenos e problematizar o real e a razão” dentro dos princípios da Educação do Campo (Almeida & Moraes, 2012, p.

31). Apesar disso, constata-se a partir de registros e materiais do Curso que de forma geral há iniciativas no corpo docente, mesmo de professores sem uma formação específica em Educação ou em Educação do Campo^{vi}, para o desenvolvimento de metodologias de ensino não convencionais, envolvendo o trabalho com projetos e pesquisas, a realização de feiras de Ciências, as visitas de campo, o contato com líderes de movimentos sociais, o desenvolvimento de oficinas e a produção de materiais, dentre outros.

(Re)ligação entre os tempos formativos

Outro desafio em meio à alternância no Curso é promover uma maior integração entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, conforme ilustram os seguintes trechos:

E o Tempo Comunidade deveria ter projetos elaborados e apresentados na própria cidade ou interior da pesquisa, ou seja, expor para a comunidade a pesquisa científica, mostrando a importância desse curso e não só no anônimo, só para alunos da turma e orientandos. (Estudante 39)

Que não ocorre como deveria ser em termos de discussão e trabalho não existe a interação do aluno com sua realidade. A meu ver a gente até vai na comunidade, mas não há uma troca de saber, nós fazemos nossas pesquisas porém não há uma devolutiva [para a comunidade] e

essa é uma desvantagem. (Estudante 721)

Os comentários supracitados mostram que é necessária, do ponto de vista de alguns licenciandos, uma maior integração entre os momentos da alternância, no sentido de promover um fluxo contínuo de saberes entre a universidade e a realidade da vida no campo, principalmente através de atividades em que se comunique o que é produzido. “A marca universal do pensamento complexo assume a relação dos saberes como inadiável” (Carvalho, 2012). Isto pode se dar por meio da alternância integrativa, realizada através de projetos e pesquisas compartilhados com as comunidades rurais e a comunidade universitária. Nessa direção, entre a universidade e as escolas do campo também devem ser desenvolvidos projetos comuns e o intercâmbio de saberes entre os docentes universitários, os licenciandos e os educadores das escolas, sem esquecer dos movimentos sociais (Molina, 2015).

(Re)ligação entre disciplinas

Ademais, acrescenta-se o desafio de proporcionar um ensino que ultrapasse do caráter multidisciplinar para o inter e transdisciplinar. Nesse aspecto, a multidisciplinaridade envolve o agrupamento de um conjunto de disciplinas

dispostas simultaneamente sem que haja necessariamente relações entre elas (Japiassu, 1976).

Contudo, segundo Morin (2012, p. 35), “é preciso religar ou ecologizar as disciplinas”. Como explicou Moraes (2012):

Em contraposição à maneira de pensar tradicional que fragmenta e disjunta, que divide o campo do conhecimento em disciplinas isoladas, entrincheiradas e classificadas, o Pensamento Complexo seria um modo de religação (religare). Ele se apresenta contra o isolamento dos objetos do conhecimento, alegando a necessidade de contextualizá-los, de inseri-los na globalidade a qual pertence. (p. 58)

Nessa perspectiva, aponta-se como alternativas a inter e a transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade envolve o intercâmbio metodológico e/ou conceitual entre disciplinas para a interpretação e solução dos problemas e situações da realidade.

O interdisciplinar possui um sentido bastante preciso: exprime tanto uma constatação (a fragmentação das disciplinas) e uma recusa (abandonar certa tradição ou mentalidade) quanto um remédio (formulação desejada de um mito unificador) para esse esfacelamento. Desde seu surgimento, vem sendo animado por uma tensão entre a aspiração a um saber não-fragmentado e o reconhecimento da abertura, inacabamento e incompletude de

cada disciplina. Muita gente toma consciência de que os objetos de pesquisa revelam-se tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar. Não basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas. Torna-se imprescindível eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda. Precisamos substituir o paradigma que nos obriga a conhecer por disjunção e redução pelo paradigma que nos permite conhecer por distinção e conjunção (Japiassu, 2016, p. 4).

Outrossim, a transdisciplinaridade, assim como a multi e a interdisciplinaridade, ainda reconhece a existência e a necessidade de disciplinas, mas propõe meios que ultrapassem as barreiras disciplinares (Japiassu, 1976; Morin, 2012). Conforme Japiassu (2016), a transdisciplinaridade diz respeito ao que está entre, através e além de cada uma das disciplinas. A interpretação dos seguintes comentários sugere essa necessidade:

Temos bastante informações sobre o curso, sobre Educação do Campo, poderia dar mais ênfase nas disciplinas de Biologia, Química e Física. (Estudante 36)

Precisa mais de aulas teóricas e matérias mais específicas, como Física e Química, pois na grade curricular são pouco ofertadas, a maioria são pedagógicas. (Estudante 75)

Abranger mais matérias específicas da Biologia, Química e Física. (Estudante 410)

As respostas supramencionadas ilustram a visão multidisciplinar dos estudantes, embora se reconheça, pela análise do PPC da LEdoC, que há a carência de mais componentes curriculares na área de Ciências da Natureza. Contudo, a necessidade expressa de disciplinas com os componentes curriculares de Biologia, de Física e de Química na matriz curricular indica que o Curso e os seus sujeitos, incluindo os licenciandos, interpretam o currículo de uma forma ainda conceitual, fragmentada, e não temática (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2011). Ainda não é atingida a meta da inter e transdisciplinaridade pretendida com o arranjo multidisciplinar da LEdoC (Molina, 2015). Nesse sentido, é preciso que se organize o PPC do Curso de uma forma que incentive a atitudes e práticas inter e transdisciplinares, sabendo que o “parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender ‘o que está tecido junto’” (Morin, 2000, p. 45).

Além disso, é importante que se problematize entre os licenciandos sobre as finalidades da sua formação, para que reflitam e se conscientizem que a sua formação vai além da área de conhecimento em Ciências da Natureza, embora esta não deva ser marginalizada, pois são formados para a docência (Molina, 2015). A sua formação visa

habilitá-los para a Educação no e do Campo, no sentido de atuarem como intelectuais críticos e transformadores dentro de um projeto educacional abrangente de desenvolvimento que envolve tanto o meio rural como o meio urbano (Giroux, 1997; Caldart, 2011).

Considerações finais

O estudo sobre a PA em uma LEdoC mostrou que nessa forma de organizar o tempo pedagógico há aspectos positivos já constatados e há também desafios e incertezas a serem enfrentados.

Por um lado, a PA abre a possibilidade dos licenciandos conciliarem os estudos universitários com as suas responsabilidades familiares, o seu trabalho e os ônus da distância; e contribui para a aproximação entre os professores e os licenciandos e suas comunidades.

Por outro lado, há os desafios da sobrecarga financeira para os licenciandos e para o Curso quanto a custear despesas com hospedagem e cobrir gastos com transporte e alimentação; da exaustividade e pouco aproveitamento no Tempo Universidade organizado em tempo integral e em menos de dois meses; da necessidade de aproximação dos licenciandos ao ambiente e vida universitários durante o Tempo Comunidade; da importância da adesão do

corpo docente do Curso à metodologias de ensino que estejam vinculadas aos princípios e fundamentos da Educação do Campo; da realização da alternância integrativa, com uma comunicação contínua entre universidade, escolas e comunidades rurais, para o intercâmbio de saberes; e da promoção de um ensino de Ciências inter e transdisciplinar, voltado para a formação de educadores do campo.

Diante desse quadro, é conclusivo que a PA é uma condição necessária para que representantes da população campesina, especialmente aqueles que já atuam em escolas do campo, ingressem e, como licenciandos, permaneçam no Ensino Superior.

No entanto, é premente que se estudem alternativas que possibilitem organizar o Tempo Universidade e, conseqüentemente, o Tempo Comunidade, na LEdoC estudada, para que estes momentos sejam integrados, ou melhor, (re)ligados; e para que promovam realmente a aprendizagem de forma inter e transdisciplinar, respeitando o tempo de sedimentação dos conteúdos que os estudantes necessitam e rejeitando os disjuntamentos e reducionismos. Nesse caso, a alternância deve favorecer a construção de práticas de ensino contextualizadas, aproximando a teoria da prática, os conhecimentos científicos dos

cotidianos, bem como os licenciandos da sua realidade, levando-os a problematizá-la e a valorizá-la. Dessa forma, a PA poderá contribuir para fortalecer os princípios e fundamentos que alicerçam a Educação do Campo.

Aponta-se também como uma necessidade formativa para os docentes vinculados às LEdoCs que possam ter oportunidades de uma formação continuada, com aspectos teóricos e metodológicos, voltada para a pesquisa, a reflexão e a discussão da história, dos princípios e dos fundamentos da Educação do Campo. Nesse sentido, é importante que se crie espaços e momentos de conexão e diálogo entre esses docentes e os movimentos sociais camponeses, com vista em construir projetos formadores de intelectuais críticos e transformadores.

Por fim, mais urgente ainda é a necessidade de revitalização de políticas e programas que fortaleçam e forneçam subsídios materiais e pedagógicos para a formação em nível superior de educadores do campo. Essa formação deve fazer parte da agenda dos representantes do povo do campo, que compõe mais de 30 milhões da população nacional. Em meio a um contexto econômico, social e político tão permeado de mudanças e incertezas, o empoderamento dos educadores do campo, através do enriquecimento da sua

formação, resultará no empoderamento da população que este atende e da nação como um todo, dentro de um projeto maior e complexo de desenvolvimento de toda a sociedade.

Em face das limitações da pesquisa e das potencialidades da PA no Ensino Superior, incentiva-se que mais estudos sejam feitos em diversos contextos, abrangendo as concepções também de docentes e familiares dos licenciandos, além de membros de comunidades rurais, escolas do campo e representantes de movimentos sociais. Ainda é necessário que se investigue melhor as concepções dos sujeitos das LEdoCs sobre o que se constitui rural e quais os limites entre este e o urbano. Outrossim, é importante que as pesquisas também contemplem as condições materiais e objetivas em que ocorre a PA nas LEdoCs, as metodologias de ensino e avaliação adotadas e a relação da alternância com a estrutura curricular sob diferentes perspectivas curriculares.

Em suma, apesar das limitações e das incertezas, pode-se sinalizar a PA como um fio, no contexto do Ensino Superior, para entretecer saberes, tempos, espaços e pessoas, em prol de uma formação mais humana e integral e de uma educação para o futuro.

Referências

Almeida, M. C., & Moraes, M. C. (2012). Prefácio. In Moraes, M. C., & Almeida, M. C. (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora* (pp. 25-32). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Ardoíno, J. (2002). A complexidade. In Morin, E. (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI* (pp. 548-558). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brasil. (2004). Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios, Brasília, DF.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 2 de fevereiro de 2006. (2006). Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Caldart, R. S. (2011). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 147-10). Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, RJ, São Paulo, SP: Expressão Popular.

- Carvalho, E. A. (2012). Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. In Moraes, M. C., & Almeida, M. C. (Orgs). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora* (pp. 93-104). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cavalcante, L. O. H. (2007). *Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Delizoicov, D., Angotti, A. J., & Pernambuco, M. M. (2011). *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Ferrari, G. M., & Ferreira, O. S. (2016). Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 495-523. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p495>
- Ferreira, M. (2014). *Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UNB* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hudler, T. G. R. S. (2015). *Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – área de ciências da natureza e matemática*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Japiassu, H. (2016). O sonho transdisciplinar. *Revista Desafios*, 3(01), 3-9. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3659.2016v3n1p3>
- Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Michaelis online (2019). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Recuperado de: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 26 out. 2019.
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 466-472). Rio de Janeiro, RJ, São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39849>
- Moraes, M. C. (2012). Edgar Morin: peregrino e educador planetário. In Moraes, M. C., & Almeida, M. C. (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora* (pp. 47-82). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Morin, E. (2000). *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2002a). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO.

Morin, E. (2002b). Os desafios da complexidade. In Morin, E. (Org.). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. (pp. 559-567). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2012). Os sete saberes necessários à educação do presente. In Moraes, M. C., & Almeida, M. C. (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora* (pp. 33-45). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Munarim, A. (2010) Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In Munarim, A., Beltrame, S., Conde, S. F., & Peixer, Z. I. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas* (pp. 9-18). Florianópolis, SC: Insular.

Pineau, G., & Galvani, P. (2012). Experiências de vida e formação docente: religando saberes – um problema paradigmático mais do que programático. In Moraes, M. C., & Almeida, M. C. (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora* (pp. 185-204). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100016>

Saul, T. S., Rodrigues, R. A., & Auler, N. M. F. (2019). A Pedagogia da Alternância nas licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e5541.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5541>

Silva, L. H. (2008). Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em 17 de maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 05, 105-112.

Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba, PR: CRV.

Silva, M. D. S. (2013). *Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal/PA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.

Sposito, M. E. B. S. (2013). A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In Sposito, M. E. B., & Whitacker, A. M. (Orgs.). *Cidade e Campo – Relações e Contradições e entre o urbano e rural* (pp. 111-130). São Paulo: Outras Expressões.

Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242.

<http://dx.doi.org/10.1590/S151797022008000200002>

Teles, A. M. O. (2015). *Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Brasília, Brasília.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: Artmed.

ⁱForam tomadas as providências cabíveis para a obtenção da aprovação do Comitê de Ética, através do processo CAAE Nº 66180317.8.0000.8057.

ⁱⁱNão é clara no Brasil a distinção entre o que se constitui em rural e urbano (Sposito, 2013). Os licenciandos também não foram inquiridos sobre suas concepções sobre o que é rural. Assim, é possível que aqueles que declararam residir em áreas urbanas na verdade residam em áreas rurais ou o contrário.

ⁱⁱⁱNo *campus* da instituição não há o benefício da residência universitária, de alojamentos ou de alguma hospedagem temporária para os estudantes da LEdoC.

^{iv}Esses recursos têm sido utilizados para manter a PA do Curso, que gera despesas com transporte para docentes (para visitas a comunidades rurais, especialmente durante o Tempo Comunidade) e estudantes, materiais didáticos, hospedagem (por meio das bolsas de Auxílio Permanência) e refeições.

^vComo cada professor tem autonomia para fazer o planejamento, orientar a execução e avaliar os projetos, que podem ser orientados por um ou mais professores colaborativamente, não foi possível, dado o escopo da pesquisa e o *corpus* obtido, afirmar se há sempre em cada projeto e atividade uma integração de saberes entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, embora essa seja a orientação constante no Projeto Pedagógico do Curso vigente. Pelo mesmo motivo, não foram encontrados subsídios para caracterizar de forma geral o tipo de Pedagogia da Alternância desenvolvida no Curso, quanto a se é integrativa, associativa ou justapositiva.

^{vi}A partir da análise dos Currículos Lattes dos 15 professores que compõem o corpo docente, apenas cinco possuem alguma formação em nível de pós-graduação concluída ou em andamento com temáticas relacionadas à Educação do Campo. No entanto, a maioria dos professores possui produção em artigos, capítulos de livros e trabalhos publicados em eventos nessa área.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 11/12/2019

Aprovado em: 07/04/2020

Publicado em: 25/11/2020

Received on December 11th, 2019

Accepted on April 07th, 2020

Published on November, 25th, 2020

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

Alexandre Leite dos Santos Silva



<http://orcid.org/0000-0002-8239-9240>

Suzana Gomes Lopes



<http://orcid.org/0000-0001-9071-9585>

Tamaris Gimenez Pinheiro



<http://orcid.org/0000-0001-7246-2691>

Gardner de Andrade Arrais



<http://orcid.org/0000-0003-2236-6823>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, A. L. S., Lopes, S. G., Pinheiro, T. G., & Arrais, G. A. (2020). A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8088. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8088>

ABNT

SILVA, A. L. S.; LOPES, S. G.; PINHEIRO, T. G.; ARRAIS, G. A. A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8088, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8088>