

Alternância como princípio e forma de organização do trabalho pedagógico no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Alternances as a principle and form of organization of pedagogical work in the License Course in Countryside Education

La alternación como principio y forma de organización del trabajo pedagógico en el Curso de Licencia em Educación de Campo

Keylla Rejane Almeida Melo - Universidade Federal do Piauí | Centro de Ciências da Educação | Teresina | PI | Brasil. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br | 

Raimunda Alves Melo - Universidade Federal do Piauí | Centro de Ciências da Educação | Teresina | PI | Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br | 

Antônia Dalva França-Carvalho - Universidade Federal do Piauí | Departamento de Fundamentos da Educação | Teresina | PI | Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br | 

Resumo: Este texto analisa desafios e perspectivas da Pedagogia da Alternância desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Piauí, e sugere ações que materializem as proposições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O artigo é um esforço teórico de análise da experiência desenvolvida, fundamentado nos referenciais da Educação do Campo. Os resultados do estudo apontam para uma dicotomia, na LEdoC, entre os dois tempos formativos que constituem a Pedagogia da Alternância: Tempo Universidade e Tempo Comunidade, apesar de haver possibilidades efetivas de inserção dos estudantes na sua realidade social, no entanto, esta inserção está ligada exclusivamente às atividades do Tempo Comunidade, sem uma integração deste com os estudos realizados no Tempo Universidade. Conclui-se que é necessária a reestruturação da proposta de Alternância do Curso, numa perspectiva integrativa, de forma a viabilizar práticas educativas que fortaleçam os princípios, conceitos e metodologias da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Ensino superior. Formação de professores.

Abstract: This text analyzes challenges and perspectives of the Pedagogy of Alternation developed in the Degree Course in Rural Education (LEdoC), at the Federal University of Piauí, and suggests actions that materialize the proposals of the Pedagogical Project of the Course (PPC). The article is a theoretical effort to analyze the experience developed, based on the references of Countryside Education. The results of the study point to a dichotomy, in LEdoC, between the two formative periods that make up the Pedagogy of Alternation: University Period and Community Period, although there are effective possibilities of inserting students in their social reality, however, this insertion is linked exclusively to the activities of the Community Period, without its integration with the studies carried out at University Period. It is concluded that it is necessary to restructure the Course Alternation proposal, in an integrative perspective, in order to enable educational practices that increase the principles, concepts and methodologies of Countryside Education.

Keywords: Countryside Education. University education. Teacher training.

Resumen: Este texto analiza los desafíos y perspectivas de la Pedagogía de la Alternancia desarrollada en el Curso de Grado en Educación Rural (LEdoC) de la Universidad Federal de Piauí y sugiere acciones que materializan las propuestas del Proyecto del Curso Pedagógico (PPC). El artículo es un esfuerzo teórico para analizar la experiencia desarrollada y se basa en las referencias de la educación rural. Los resultados del estudio apuntan a una dicotomía en LEdoC entre los dos períodos formativos que constituyen la Pedagogía de la Alternancia: Tiempo de la Universidad y Tiempo de la Comunidad que, aunque existen posibilidades efectivas para la inserción de los estudiantes en su realidad social, sin embargo, esta inserción está vinculada exclusivamente a las actividades de Tiempo de la Comunidad sin su integración con los estudios realizados en Tiempo de la Universidad. Se concluye que es necesario reestructurar la propuesta de Alternancia del Curso en una perspectiva integradora, para permitir prácticas educativas que fortalezcan los principios, conceptos y metodologías de la Educación Rural.

Palabras clave: Educación rural. Enseñanza superior. Formación de profesores.

1 Introdução

Este texto tem por objetivo analisar os desafios e perspectivas da Pedagogia da Alternância (PA) desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Câmpus Teresina, e sugerir ações com vistas a garantir a materialização das proposições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Sendo a LEdoC uma política pública com institucionalização ainda recente, desenhada num formato desafiador, diverso das formas tradicionais de formação a que fomos submetidos na Universidade, seja como estudantes ou mesmo como docentes, requer constante (re)planejamento, ação, avaliação. Tendo em vista que os docentes da LEdoC/Teresina possuem uma trajetória considerável com esse processo formativo, o que lhes possibilitou um acúmulo de experiências e de conhecimentos, é importante uma pausa para uma reflexão coletiva sobre o nosso fazer, de modo a tomarmos decisões mais intencionais, sobretudo em relação à organização da alternância no Curso.

A PA não se constitui apenas de mais um método para se trabalhar nas instituições formativas, mas de uma opção política dos movimentos sociais do campo, referenciada no compromisso de transformação do meio e da sociedade, por isso, apropriada à realidade camponesa (CORREIA; BATISTA, 2012). Nossos esforços são no sentido de (re)pensar a prática de alternância que está em movimento na LEdoC.

Este estudo congrega parte de uma pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação da UFPI, cujo objeto de estudo foi a LEdoC da UFPI de Teresina (MELO, 2018). Dialogamos, também, com outros referenciais da Educação do Campo, como Antunes-Rocha e Martins (2012), Correia e Batista (2012), Molina (2015), Molina e Sá (2011). Além desses, fundamentamo-nos em estudos sobre formação de professores (GARCÍA, 1999; GIROUX, 1997; PÉREZ-GOMÉZ, 2000a) e sobre Pedagogia da Alternância (BORGES *et al.*, 2012; GIMONET, 1998; JESUS, 2011; QUEIROZ, 2004).

Inicialmente, apresentamos breves pontuações sobre o PPC da LEdoC, expressando as concepções de educação escolar e formação de professores que fundamentam, *a priori*, esta política educacional. Em seguida, analisamos a alternância realizada no Curso, confrontando o que define o PPC e a prática vivenciada na LEdoC. Finalizamos com proposições para o

aprimoramento da organização do trabalho pedagógico no Curso e com algumas considerações visando o fortalecimento dos princípios, conceitos e metodologias da Educação do Campo na experiência formativa em andamento.

2 À guisa de contextualização

O Curso em evidência, criado em 2013, é uma política educacional cuja proposta pedagógica orienta que sejam respeitadas as especificidades e necessidades das populações do campo. Em sua concepção inicial, o caráter defendido pelos movimentos sociais populares, propositores da política ao Governo, é de um processo formativo protagonizado pelos sujeitos coletivos, aliados à luta para continuarem existindo como camponeses (MOLINA, 2015). O seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase no trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; o seu objetivo é preparar educadores para atuarem na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; a sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Universidade (TU)¹ e Tempo Comunidade (TC)²; a sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir da área do conhecimento Ciências da Natureza.

As diretrizes da LEdoC têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento do professor, compreendido como intelectual orgânico³, com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social.

¹ Tempo Universidade (TU) – período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso, ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TU, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador.

² Tempo Comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

³ O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que mantém-se ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

A concepção de formação da LEdoC está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento e sociedade pensado para o campo, pois, fundamentados em Gramsci (1991), os propositores dessa política pública compreendem que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e, para atuar na e sobre a mesma, o homem deve compreendê-la enquanto subsídio necessário para sua transformação.

Nesse sentido, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora e os processos formativos para professores objetivam não apenas a aprendizagem de saberes e conhecimentos para atuação na docência e na gestão escolar e comunitária, mas também o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus. Segundo Giroux (1997), as escolas podem se tornar instituições onde ensinam formas de conhecimento, de valores e de relações sociais com o propósito de educar jovens para a criticidade, e não para a subjugação.

García (1999) afirma que diferentes orientações conceituais permeiam o campo das estruturas e racionalidades sobre a formação de professores. Essas concepções variam em função das diferentes abordagens e paradigmas norteadores do currículo, da imagem do professor e das perspectivas a respeito dos processos de formação. Elas também definem os processos de seleção, transmissão e produção do conhecimento, a escolha dos métodos e as estratégias utilizadas nos processos de formação.

Nesse sentido, evidenciamos que a racionalidade pedagógica que fundamenta os processos formativos na LEdoC é a perspectiva de *reconstrução social*, que entende o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético que se contrapõe à *perspectiva tradicional acadêmica* (compreende a formação como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor), à *perspectiva técnica* (o ensino é entendido como uma ciência aplicada e o professor como um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico) e à *perspectiva prática* (o ensino é uma “atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto” (PÉREZ-GÓMEZ, 2000b, p. 365).

Nesse enfoque da reconstrução social, o professor é visto como um profissional crítico que reflete sobre a prática, mas que também tece reflexões sobre o contexto social em que a escola está inserida (PÉREZ-GÓMEZ, 2000b). Pelo histórico, proposições curriculares, bases

teóricas e epistemológicas que orientam esta perspectiva, encontramos nela fundamentos epistemológicos mais representativos da LEdoC, conforme revelam fragmentos do PPC:

O profissional comprometido com a educação deve sempre preocupar-se em formar seu aluno a partir de uma visão crítica da sociedade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas ideias, tornando-o um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo. Agindo assim, o professor colocará em prática sua função política, exercendo sua mais importante atividade profissional – a mediação entre o aluno e a sociedade, seus conteúdos e especificidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013, p. 78).

Conforme proposições destacadas no PPC da LEdoC, a perspectiva de reconstrução social possui estreita relação com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino, sendo objetivo da formação de professores desenvolver a capacidade crítica dos formandos para análise do contexto social que rodeia os processos de ensino e aprendizagem (GARCÍA, 1999). Nesse sentido, faz-se necessário que o currículo do curso ultrapasse os pressupostos da perspectiva técnica e contribua para uma epistemologia da prática educativa crítica e transformadora, cuja ação exceda os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais.

3 Pedagogia da Alternância desenvolvida na LEdoC

A Pedagogia da Alternância, surgida na França em 1935, foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011). Atualmente, “são 150 EFAs presentes em 17 Estados e em todas as macrorregiões do Brasil” (BORGES *et al.*, 2012, p. 43), sendo 17 no Piauí. Temos muito o que aprender com a longa experiência das EFAs, buscando compreender os instrumentos/mediações pedagógicos(as) da alternância que dão materialidade aos tempos/espços formativos, embora saibamos que a alternância no ensino superior é bastante peculiar, seja pelo perfil dos estudantes seja pelas características e condições do trabalho pedagógico nas Universidades.

A PA foi adotada pelos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por “evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, por facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo” (MOLINA, 2015, p. 152) e por dialogar com os princípios da Educação do Campo.

Em sua tese de doutorado, Queiroz (2004) classifica três tipologias de alternância que valem a pena serem analisadas, seja para conhecermos qual alternância estamos desenvolvendo na LEdoC/Teresina, seja para buscarmos formas de desenvolver aquela que se encontra proposta no PPC.

a) Alternância justapositiva, caracterizada pela sucessão dos tempos ou períodos dedicados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.

b) 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 uma simples adição.

c) Alternância integrativa real ou copulativa, desenvolvida através da estreita conexão entre a vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos (BRASIL, 2006, p. 3).

No PPC da LEdoC/UFPI, a PA é referenciada como uma alternativa metodológica para jovens do campo e como princípio pedagógico, caracterizado pelas sucessões repetidas de sequências realizadas na Universidade e no meio familiar e socioprofissional dos estudantes. Seu objetivo principal é a formação integral do educando e o desenvolvimento econômico e social do campo. Para o alcance desse objetivo, o PPC sugere que os processos educativos promovam a integração universidade/família/comunidade.

Em âmbito da LEdoC, a alternância relaciona-se, principalmente, com as concepções de Paulo Freire, ao conceber a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade, através do engajamento do sujeito histórico para a responsabilidade social e política. Segundo o PPC da LEdoC/UFPI, a alternância foi adotada como forma de organização do trabalho pedagógico por ser uma alternativa eficiente para a Educação do Campo, possibilitando estreitar relações entre família, escola e comunidade, estabelecendo sinergia entre escola e trabalho, otimizada pela prática educativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013).

O PPC da LEdoC orienta que a alternância seja realizada por meio de duas dimensões formativas integradas: o TU e o TC, que devem ser desenvolvidas de forma articulada, possibilitando que as experiências trazidas pelos educandos sejam expandidas, promovendo, assim, a articulação dos saberes culturais com os conhecimentos específicos da formação em um processo que envolve ação, conexão entre teoria e prática, gerando aprendizagem significativa. Entretanto, da forma como está organizada a alternância no Curso, com o TU compreendendo uma carga horária em torno de 270 h/a e o TC contabilizando 90 h/a por semestre, existem dificuldades para esta articulação, dentre as quais destacamos:

- O fato das ementas das disciplinas disporem de uma grande quantidade de conteúdos para serem trabalhados em 45 horas-aula presenciais no TU, o que inviabiliza a solidez dos estudos empreendidos, pois o tempo é insuficiente para análise e síntese dos conteúdos estudados;
- A estrutura organizacional do curso, em que os estudantes assistem a um total de oito horas-aula por dia, durante 45 dias seguidos, resulta em situação de estresse físico e emocional, tanto por parte dos professores como, principalmente, por parte dos educandos, que ficam sobrecarregados e exaustos no cumprimento dos estudos/conteúdos trabalhados e em avaliações somativas;
- Tendo em vista que a frequência dos alunos na Universidade concentra-se no TU, muitas atividades extras-aulas são demandadas, como cadastro de discentes em programas institucionais, aplicação de questionários de pesquisa, orientações de TCC e de atividades de TC, eleições, atendimento psicológico para estudantes, reuniões de Coordenação do Curso e do Centro Acadêmico, etc., fazendo com que os alunos precisem se ausentar das aulas;
- Como os estudantes não estão no cotidiano da UFPI, isso dificulta a inserção/participação destes em Projetos de Monitoria, Iniciação Científica e de Extensão;
- Devido 45 dias de TU ser um período extenso para os alunos que têm um trabalho mais formal, como técnico agropecuário de ONG, dificulta conciliar trabalho e estudo. Essa é uma realidade inclusive, daqueles que desenvolvem atividades na lavoura e na criação de animais, em suas propriedades. Além de precisarem se ausentar em alguns momentos para uma passagem rápida à sua residência durante o tempo de aulas, também demoram a envolver-se com as atividades de TC, ao final do TU, pois há diversas demandas acumuladas que o aguardam em seus contextos de vida e trabalho.

Portanto, essa organização do trabalho pedagógico não favorece uma sólida aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação, necessitando de uma reestruturação curricular interdisciplinar, bem como do desenvolvimento de ações educativas mais específicas durante o TC para que os licenciandos tenham garantido o direito aos conhecimentos indispensáveis para o exercício da docência. Apesar das dificuldades, essa é uma forma de garantir o acesso ao ensino superior para jovens e adultos do campo, posto que a maioria reside em municípios distantes da capital, Teresina, inviabilizando a presença contínua desses estudantes na UFPI. Sobre isso, Correia e Batista (2012, p. 183), baseadas em pesquisa realizada no curso de Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), afirmam que a ausentar-se da vida no campo por um tempo considerável é uma dificuldade premente para os estudantes, porém, “fica evidente que sem a alternância seria inviável a possibilidade de acesso e permanência desses estudantes na formação superior” (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 183).

A caracterização de alternância sugerida no PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013) é de um tipo integrativo, que deve proporcionar a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar, estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais (BRASIL, 2006). Para tanto, são necessários instrumentos/mediações pedagógicas/específicos/as, que façam a interligação dos dois tempos de forma harmoniosa, entre Universidade, família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

Duas questões chamam a atenção nessa caracterização de alternância formativa. A primeira é a necessidade de refletir sobre a categoria profissionalização e atentar para o objetivo principal do curso que é:

promover formação de professores numa perspectiva sólida na área de conhecimento de Educação no campo, com ênfase em Ciências da Natureza, para atuação nas escolas do e no campo, assegurando o acesso e permanência de professores atuantes e dos sujeitos participantes dos movimentos sociais organizados em curso de nível superior, com vistas a atender à demanda social e pedagógica das comunidades camponesas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013, p. 27).

Partindo do entendimento de que a profissionalização é o ato e efeito de profissionalizar-se e que o objetivo geral do curso é formar professores para atuação nas escolas do campo, compreendemos que a alternância deve focalizar numa formação profissional docente, desenvolvida numa perspectiva integradora da prática educativa escolar e comunitária. Nesse sentido, o lócus das atividades do TC deve ser a escola do campo, como instituição inserida no bojo da comunidade, e com a qual deve dialogar profundamente. Através da escola, outros espaços mais amplos são explorados, pesquisados e utilizados como objeto de pesquisa-ação.

Esse entendimento corrobora com o posicionamento de Molina (2015), quando põe em relevo algumas potencialidades dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo: produção de conhecimentos em Educação do Campo; acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; novas lógicas para Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo; ampliação e acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas Escolas do Campo. A consecução dessas possibilidades colocadas pela autora são possíveis com mediações pedagógicas no TC que perpassam a escola por dentro, de modo a levar os estudantes a, junto à equipe escolar, investigar a realidade, reconhecer as contradições, posicionar-se e mover-se politicamente.

Ao discutir a alternância integrativa, Queiroz (2004) afirma que não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessário uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (BRASIL, 2006). Ora, se a LEdoC tem como objetivo principal a formação de professores, é nítido que o espaço de trabalho é a escola do campo, ambiente em que se deve promover a relação teoria e prática, a integração de saberes, com foco naqueles que são do campo da docência, pois trata-se de formação de professores.

Ainda no que se refere à formação profissional de um professor, deve-se atentar que esta deve ser feita através de conjunto de saberes e de capacidades almejadas, considerando as contribuições do conjunto de professores e outros profissionais que atuam nas escolas do campo. Nesse sentido, as ações propostas no TC devem orientar práticas de formação integradas na escola, que levem o licenciando a pensar simultaneamente o professor e a escola e a valorizar a participação dos atores escolares nos processos de pesquisa-ação desenvolvidos. Notadamente que, no bojo dessas práticas, está a necessidade premente de se inventariar a realidade do entorno, de modo que os atores escolares compreendam tal realidade, e a ela vincule seu trabalho pedagógico, conforme propõe a Educação do Campo.

De acordo com Queiroz (2004), a PA constitui-se como um dos princípios pedagógicos e educativos fundamentais para a educação no campo, pois articula teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares. Assim, é necessário desenvolvê-la sem perder de vista os princípios pedagógicos que devem fundamentar as práticas desenvolvidas, assim como o tipo de formação profissional desenvolvida.

Nas EFAS, cujo objetivo é a formação do técnico agrícola, por exemplo, os educadores em parceria com os educandos e suas famílias desenvolvem um conjunto de atividades através das quais os estudantes investigam questões referentes à comunidade, ao trabalho agrícola, à posse e uso da terra, à sustentabilidade, entre outros aspectos. Refletem e aprofundam estas questões por meio dos estudos teóricos desenvolvidos em sala de aula e desenvolvem ações interventivas nas comunidades onde residem.

Sendo o objetivo da LEdoC a formação de professores para atuação nas escolas camponesas, as questões investigativas deverão ter foco na educação escolar, na política educacional, na aprendizagem da docência e da gestão, sob pena de não atingir o seu objetivo principal que é a formação de um profissional que, dispondo de conhecimentos específicos e saberes, empoderará a construção de um PPP específico para escola onde atua, fortalecendo a lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.

Segundo Pimenta e Lima (2012), os conhecimentos específicos da formação são aqueles necessários ao exercício da docência, conglomeram os conteúdos das diversas áreas das ciências humanas e naturais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional. Os saberes docentes, conforme Tardif (2011), são construídos por diversas fontes, por exemplo, o saber profissional (transmitido pelas instituições de formação de professores), os saberes disciplinares (oriundos do campo do conhecimento e emergentes da tradição cultural), os saberes curriculares (resultantes dos programas escolares) e os saberes experienciais (obtidos no trabalho cotidiano).

A segunda questão que deve ser considerada para materialização da alternância integrativa refere-se à adoção de instrumentos/mediações pedagógicos/as específicos/as, que façam a interligação dos dois tempos, sendo necessária a estruturação de planos de estudo interdisciplinares, fundamentados no viés epistemológico da pesquisa-ação, através dos quais os formandos tenham a oportunidade de aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula, desenvolver investigações e ações interventivas como forma de alcançar a práxis educativa. Segundo o PPC da LEdoC, deve-se relacionar as diferentes disciplinas, aliando-se às questões sociais, de modo que os conteúdos específicos ampliem “os conhecimentos oferecidos aos graduandos, especialmente, aqueles voltados à prática educacional, permitindo saberes necessários para a atuação nas áreas de Ciências da Natureza” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013, p. 25).

Concordamos com essa proposição, pois trata-se de uma política de formação de professores, e quanto mais esta for desenvolvida em estreita articulação com o cenário dessa profissão (escola, sala de aula e outros espaços educativos), maiores são as possibilidades de formar um profissional com capacidade de fazer as transformações necessárias na escola do campo.

É notório que esta não é uma questão simples e fácil de ser realizada, implica em orientar a implantação de uma política educacional para as escolas do campo, coordenada e sistêmica, com ações integradas, objetivos comuns, o que implica no desenvolvimento de ações estruturantes em âmbito das Secretarias Municipais de Educação, que deverão ser mobilizadas como instituições parceiras.

Ressaltamos, ainda, a importância de orientação e estímulos para que os estudantes possam participar dos processos de elaboração dos Planos Municipais de Educação, dos currículos escolares, entre outros, através dos quais possam contribuir para marcar o lugar da Educação do Campo nas políticas educacionais. Sem articular os conhecimentos da formação inicial com a realidade da política educacional local e escolar, é difícil alcançar os propósitos para os quais a LEdoC foi concebida. Ao definir o perfil profissional do egresso do Curso, o PPC prescreve:

Além dos conteúdos curriculares presentes nas disciplinas específicas, a preocupação também será a de oferecer a este acadêmico, bases sólidas para entender a dinamicidade do Campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais. Este conhecimento, acredita-se, possibilitará o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta de educação de qualidade às populações do campo, ou seja, da educação que de fato lhes possibilitará condições de vida digna (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2013, p. 29).

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico na escola, condizente com as especificidades e necessidades das populações camponesas, é o que, de fato, move a formação, isto é, tanto os conteúdos curriculares estudados quanto o estudo da realidade do campo, devem servir para possibilitar educação de qualidade para esses sujeitos.

O TC da LEdoC de Teresina, com carga-horária de 15 horas-aula para cada disciplina trabalhada no TU, contempla o aprofundamento de estudos e a realização de pesquisa-ação nas comunidades e escolas do campo. Os estudos teóricos ficam a cargo dos professores que atuam em cada bloco do curso. As atividades de mudança da realidade integram a carga horária de cada disciplina por meio de um planejamento coletivo que resulta em um produto avaliado pela dupla de professores responsável pelo acompanhamento e orientação dos estudantes durante o TC.

A atividade de pesquisa-ação é investigação desenvolvida em ambiente real, oportunizando aos educandos sua formação como pesquisador. Segundo o PPC, estes devem ser momentos dedicados à produção de dados para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso, dedicados à realização das atividades do estágio supervisionado e excursões didático-pedagógicas

para acompanhamento de atividades desenvolvidas em assentamentos da reforma agrária, em escolas do campo, entre outros espaços. O Quadro 01 detalha as atividades de pesquisa e trabalhos educativos desenvolvidos em cada uma das etapas do TC da LEdoC/Teresina.

Quadro 1 - Plano de Trabalho do Tempo Comunidade

EIXO TEMÁTICO: CONHECIMENTO DA COMUNIDADE – (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM O CAMPO E ATUAÇÃO COMUNITÁRIA		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
I	Diagnóstico da comunidade	Relatório
II	Construção participativa com a comunidade de proposta de mudança da realidade	Projeto de Ação Coletiva
III	Execução das atividades do projeto de Ação Coletiva	Relatório
EIXO TEMÁTICO: IMERSÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DA GESTÃO DE PROCESSOS ESCOLARES ADMINISTRATIVOS E DOCENTES		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
IV	Pesquisa na Escola	Relatório
V	Proposição de mudança em algum aspecto detectado na pesquisa	Projeto de Ação Coletiva
VI	Execução das atividades do projeto de Ação Coletiva	Relato de experiência
EIXO TEMÁTICO: ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA DO CAMPO		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
VII	Apresentação do Projeto de TCC para a comunidade onde a pesquisa será realizada	Apresentação oral
VIII	Apresentação dos resultados da pesquisa de TCC para a comunidade onde a pesquisa foi realizada	Apresentação oral

Fonte: MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo:** formação de professores e prática educativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. p. 129.

Reconhecemos que existem avanços na implementação dos processos de alternância do curso, seja em relação à construção e à sistematização da sua proposta, seja em relação à sua execução por parte dos docentes e licenciandos, possibilitando que as ações da LEdoC alcancem as pessoas residentes no campo. Sobretudo nos primeiros blocos, a proposta permite a interpretação da realidade do campo por parte dos discentes, envolvendo-os com a vida de suas

comunidades, inserindo-os criticamente na vida social, produtiva, política, cultural e protagonizando ações de intervenção.

No entanto, há dificuldade no desenvolvimento da alternância como ciclo entre os momentos/espços formativos (TU e TC). Não há um diálogo entre os conhecimentos aprendidos no TU e o estudo da realidade, assim como não há um vínculo entre a formação para a docência e a inserção sistemática na escola do campo. Portanto, há uma ruptura na dinâmica pedagógica, que acreditamos ser importante sua problematização.

Inferimos que a modalidade de alternância praticada na LEdoC é associativa, pois é perceptível que não há relação direta entre os conhecimentos teóricos apreendidos/produzidos na Universidade e as ações de pesquisa-ação desenvolvidas em âmbito escolar e comunitário. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de redelineamento das ações em alternância, incluindo planos de estudo interdisciplinares, fundamentados no viés epistemológico da pesquisa-ação, através dos quais os estudantes tenham a oportunidade de aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula, desenvolver investigações e ações interventivas como forma de alcançar a *práxis* educativa.

Durante o TC, os professores da UFPI visitam as comunidades dos licenciandos objetivando estabelecer contato com agentes sociais, gestores, instituições (sociedade civil organizada), acompanhar e orientar a realização das atividades de pesquisa e intervenção propostas em cada bloco do curso. Existem desafios na implementação da proposta do TC, entre eles, as condições materiais insuficientes oferecidas pela Universidade, as longas distâncias das comunidades rurais em que os educandos residem, dificultando o acompanhamento das atividades por parte dos professores e, também, o acesso contínuo dos estudantes em busca de orientações e participação em grupos de estudos e em outras atividades.

O uso da tecnologia contribui para amenização da distância, mas nem todos os licenciandos possuem acesso à internet. Outra dificuldade é a viabilidade para realização das visitas de acompanhamento dos estudantes, pois cada dupla de professor só consegue realizar apenas uma visita a seus orientandos, seja porque a Universidade não disponibiliza as condições necessárias para a ampliação desse acompanhamento *in loco*, seja porque os docentes estão envolvidos com diversas atividades em âmbito da UFPI (ensino, pesquisa, extensão, administração, instâncias colegiadas, etc.).

Visando uma melhor organização do trabalho pedagógico por meio da alternância são necessários contínuos processos formativos e auto formativos que favoreçam a compreensão e a

execução dessa proposta, tanto para docentes quanto para estudantes. Conforme asseveram Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 28), “conhecer a Educação do Campo, com seus princípios, conceitos e práticas, é condição para o diálogo entre os diferentes territórios [escola, Universidade, comunidade]”.

É necessário compromisso e esforço institucional e pedagógico, seja no âmbito da administração superior, por meio de suas diferentes instâncias, em revelar-se sensível às necessidades dos licenciandos, reconhecendo as especificidades dessa política pública e provendo os meios necessários para qualificá-la, seja em âmbito pedagógico através do compromisso técnico e político da equipe docente em se manter aberta ao diálogo com os estudantes e suas representações sociais, planejando e avaliando coletivamente os avanços e desafios, acatando as proposições de mudança, sempre que se fizerem necessárias. É fundamental que cada docente compreenda que a rotina da oferta da formação por meio da alternância é distinta daquilo que historicamente se constitui a prática da Universidade, portanto, isso demanda também uma prática pedagógica bastante distinta (MOLINA, 2015). Tudo isso com o objetivo maior de garantir uma formação que oportunize aos licenciandos o perfil necessário para atuação nas escolas do campo.

4 Possibilidades de (re)organização da alternância na LEdoC

A PA é uma forma de organização do trabalho pedagógico que desenvolve-se em tempos, espaços e territórios diferenciados, promovendo a interface entre instituições educativas e a comunidade. Vimos que muitas são as dificuldades, mas há avanços na prática da alternância na LEdoC/Teresina. Estamos em acordo com Correia e Batista (2012, p. 181), quando afirmam que “os entraves se situam exatamente na possibilidade dos avanços”. Reconhecer e analisar esses entraves é um bom ponto de partida.

A definição e utilização de instrumentos/mediações pedagógicos/as específicos/as possibilitam mediar e garantir o melhor engajamento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, precisam favorecer “à construção do conhecimento por meio da pesquisa e da *práxis* vivenciada nas experiências profissionais e sociais em todos seus segmentos para a população que vive no e do campo” (AIRES, 2017, p. 2). São tais instrumentos/mediações que possibilitam a integração formativa dos espaços, tempos, territórios e saberes diferenciados no âmbito da alternância.

Segundo Gimonet (1998), a PA é uma proposta metodológica que exige organização curricular composta por atividades e instrumentos pedagógicos que visem articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e formativas, objetivando a aprendizagem e ressignificação de conhecimentos práticos e teóricos. Para tanto, é indispensável a interação entre os dois espaços-tempos, ininterrupta e articulação da passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração.

Considerando o exposto, sugerimos alguns instrumentos/mediações pedagógicos/as que poderão ser utilizados na LEdoC/Teresina. A escolha e sugestão dos mesmos considera as experiências – piloto dessa política pública, desenvolvidas, inicialmente, nas seguintes universidades: Universidade Federal de Brasília – UnB, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS.

O primeiro instrumento que sugerimos é o Guia do Tempo Comunidade, um material pedagógico que contempla planos de estudo elaborados pelos professores de cada bloco do Curso. Esses planos abordam tópicos dos componentes curriculares trabalhados no TU e apresentam temas que devem ser estudados no TC, favorecendo a relação da realidade concreta dos estudantes com os conteúdos. Este Guia também contempla indicativos de leituras, atividades de síntese de estudos, entrevistas, resultados de observações e registro das intervenções que foram desenvolvidas. A análise e a avaliação do Guia do TC é responsabilidade dos docentes do bloco.

Ao tratar sobre a experiência da UFMG, Antunes-Rocha *et al.* (2011) afirmam que o Guia do TC é uma das principais formas de mediação dos processos de ensino e aprendizagem, pois possibilita articular as práticas educativas entre os diferentes tempos e espaços de formação. Os autores esclarecem que o conceito de mediação pedagógica abordado no Guia compreende não apenas a troca de informações ou de um instrumental, mas principalmente de um material didático contendo a organização de conteúdos articulados entre os dois tempos.

Outro instrumento pedagógico que consideramos como relevante é o Portfólio, um procedimento de avaliação formativa, organizado pelo estudante para que ele e os professores, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. O Portfólio contempla uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências e trajetória de sua aprendizagem, incluindo seus esforços, suas reflexões, seu progresso, seu desempenho, sua criatividade durante cada bloco.

Em âmbito da LEdoC, o Portfólio deverá dispor de um planejamento coletivo, realizado pelos professores de cada bloco, com o propósito de definir atividades de aprofundamento usando diferentes linguagens, pesquisa, análise e reflexões sobre as ações desenvolvidas, avaliação do bloco e autoavaliação pelo estudante. É válido ressaltar a necessidade de planejar atividades cujo propósito seja articular os conhecimentos construídos ao longo do TU com as investigações e produções realizadas no TC. A análise e a avaliação do Portfólio é responsabilidade de cada docente do bloco.

Ao discutirem a experiência da LEdoC na UNB, Molina e Sá (2011) afirmam que a utilização do Portfólio possibilita articular os conhecimentos construídos ao longo do TE⁴ (em seus diversos tempos educativos) com os trabalhos desenvolvidos no TC, ao tempo em que registra e reflete a trajetória de saberes construídos, possibilita ao estudantes uma compreensão mais ampla do processo ensino-aprendizagem.

Em ambas as propostas, o foco é a formação de um professor que através da pesquisa procura contribuir para atender às necessidades educativas das populações do campo por meio do desenvolvimento de ações inovadoras. Reforçamos a necessidade de integração e articulação das ações e atividades propostas nos instrumentos/mediações pedagógicas/as adotados com as políticas educacionais desenvolvidas nos municípios como forma de firmar o lugar da Educação do Campo na política educacional, no currículo, na formação de professores, entre outras possibilidades.

Entendemos que a LEdoC também é um excelente espaço de produção de materiais didáticos-pedagógicos para as escolas do campo, como por exemplo: livros de literatura infantil e infanto-juvenil, cordéis, projetos didáticos, vídeos, sequências didáticas e outros que poderão contribuir para a valorização da cultura e saber local, um dos grandes desafios das escolas camponesas.

Ainda no que se refere às atividades e ações propostas nos instrumentos/mediações pedagógicas/as e a relação destas com as necessidades das escolas do campo, enfatizamos a importância da revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, além da re(construção) do inventário da realidade, que consiste em “uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade”. Na Educação do Campo, esta é uma ferramenta essencial, tendo em vista que a tarefa educativa da escola deve estar diretamente

⁴ Significa Tempo Escola, o que equivale à denominação de Tempo Universidade na nossa experiência.

articulada à “vida, suas questões e contradições, seu movimento” (CALDART *et al.*, 2016, p. 1). Segundo os autores, “é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória” (p. 1). Nesse sentido, a utilização do inventário para contextualização dos conhecimentos escolares é necessária.

Outros aspectos de articulação da LEdoC com a escola do/no campo envolvem o diagnóstico das práticas educativas escolares com foco nos princípios da Educação do Campo, revisão dos planos de ensino à luz das proposições da Educação do Campo, elaboração de diretrizes curriculares municipais para as escolas do campo, entre outras. Também destacamos a necessidade de melhor aproveitamento das TICs como forma de garantir a mediação no TC e a importância da atuação de estudantes dos blocos 7º e 8º como mediadores desse Tempo.

Outro aspecto importante é a abertura de tempo/espço para socialização/problematização das experiências, investigações, experimentações que os estudantes realizam durante o TC. Tanto em âmbito da Universidade quanto das escolas/comunidades/municípios.

Em se tratando da periodicidade dos Tempos Universidade e Comunidade, os docentes da LEdoC/Teresina apontam que a atual configuração apresenta muitos problemas, alguns já destacados neste trabalho. Sabemos que instituir outras formas de alternância implica questionar aspectos essenciais quanto ao acesso e permanência dos estudantes do campo (distância, possibilidade de conciliar trabalho e estudo, custos financeiros, etc.), bem como a disponibilidade de espaços físicos na Universidade tanto para o alojamento dos estudantes quanto para a realização das atividades pedagógicas. Contudo, sugerimos que a realização dos tempos, em cada semestre letivo, se desenvolvam em dois períodos de, em média, 25 dias para o TU, agregando-se, desta feita, dois períodos de TC, possibilitando melhorar o aprofundamento dos conteúdos curriculares, diminuir o cansaço dos estudantes e professores, possibilitar o relacionamento e socialização dos estudantes com os discentes dos outros cursos, potencializar a orientação de TCC e atividades do TC, vivenciar o cotidiano institucional, integrando-se a projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outras possibilidades.

5 Considerações inconclusivas

O objetivo deste trabalho foi analisar os desafios e perspectivas da alternância desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI, Campus

Teresina e sugerir ações com vistas a garantir a materialização das proposições do Projeto Pedagógico do referido Curso.

Ressaltamos a importância do Núcleo Docente Estruturante (NDE) na realização de estudos sobre o PPC da LEdoC/UFPI e apresentação de sugestões para a sua reestruturação, de forma a viabilizar práticas educativas coerentes com os propósitos da LEdoC e consequente fortalecimento dos princípios, conceitos e metodologias da Educação do Campo.

É importante que cada docente do curso possa compreender bem as bases teóricas e epistemológicas que fundamentam a LEdoC; entender a alternância como forma de organização do trabalho educativo e como princípio formativo que deve direcionar este trabalho; analisar a proposta de alternância explicitada no PPC da LEdoC e sua relação com a prática educativa desenvolvida; levantar os desafios e propor soluções que considerem o perfil dos estudantes; propor novos instrumentos e periodicidade que ajudem a materializar as proposições da LEdoC e manter o foco na escola do campo.

Referências

- AIRES, H. Q. P. **Pedagogia da alternância:** instrumentos pedagógicos que articulam e possibilitam a construção de saberes. *In:* CONGRESSO INTERINSTITUCIONAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO – CIBEPoC, 2017, Catalão. **Anais [...]**. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2017. p. 13-25. Tema: Eixo 1 - Ensino, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Disponível em: <http://congressos.sistemasph.com.br/index.php/cibepoc/cibepoc2017/paper/viewFile/13/22>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* Percurso formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de licenciatura em educação do campo da fae - UFMG. *In:* MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em educação do campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-34.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. *In:* ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na educação do campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 21-33.
- BORGES et al. A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. *In:* ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na educação do campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 37-56.
- BRASIL. **Parecer 01/2006 do CNE/CEB.** Que reconhece a Pedagogia da Alternância. Brasília: CNE/CEB, 2006.
- CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da realidade:** guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view>. Acesso em: 14 abr. 2017.

- CORREIA, D. M. das N.; BATISTA, M. do S. X. Alternância no ensino superior: o campo e a Universidade como territórios de formação de educadores do campo. *In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (org.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais.* 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 173-198.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIMONET, J. “L’Alternance en formation. ‘Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des maisons familiales rurales”. *In: DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc. Alternance, développement personnel et local.* Paris: L’Harmattan, 1998. p. 51-66.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância:** saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.
- MELO, R. A. **Licenciatura em educação do campo:** formação de professores e prática educativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS).* Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. *In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2000a. p. 67-91.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a educação: diferentes perspectivas. *In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2000b. p. 353-375.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- QUEIROZ, J. B. P. **Construção das escolas famílias no Brasil:** ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, 2013.** Teresina: UFPI, 2013.