

## À ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

MARILDA SHUVARTZ

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

---

**RESUMO:** O presente trabalho busca compreender como o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da natureza - Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás (LEdoC/UFG-Câmpus Goiás) organiza a Alternância de modo a aproximar-se do projeto de Educação do Campo. Fundamentamos as reflexões no campo teórico da Educação do Campo e da Alternância e adotamos a abordagem qualitativa, por meio de procedimentos metodológicos como a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a pesquisa participante. A análise nos permitiu inferir que a construção da Alternância no curso é dialética, pois ora busca alternativas para romper com uma formação de professores tradicional, ora apresenta limitações em aproximar-se do movimento de Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Formação de Professores de Ciências. Alternância.

---

### INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza – da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás (LEdoC/UFG-Câmpus Goiás) tem sua origem no Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO) (BRASIL, 2013), a partir da concorrência ao Edital de Seleção, de 31 de agosto de 2012, aprovado pela Portaria n.º 72, de 21 de dezembro de 2012, N.º 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicada no Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 2012 e autorizado pela Resolução Consuni n.º 21/2013, de 17 de maio de 2013.

A LEdoC/UFG – Câmpus Goiás é um curso presencial, preferencialmente noturno, que funciona no município de Goiás em regime de Alternância e oferta a formação na área de Ciências da Natureza. São disponibilizadas 40 vagas anuais, com o ingresso a partir de um processo seletivo, via vestibular específico, realizado pelo Centro de Seleção da UFG.

Trata-se de uma formação de professores concebida no seio dos movimentos sociais provenientes de um campo de disputas e de demandas de luta pela terra e pela reforma agrária, e que visa combater o modelo de educação rural pautado no capitalismo neoliberal. Neste sentido, esta formação de professores de Ciências ancora-se em um projeto de Educação do Campo que se identifica com as questões de classe do campesinato em uma região do estado de Goiás entremeada por conflitualidades no campo.

De um lado, o modelo do capital avança, caracterizando o estado de Goiás como produtor agrícola “celeiro do Brasil”, e carrega consigo os avanços desarticuladores das práticas e das condições camponesas de vida. Em contrapartida, também apresenta, ao longo da sua constituição, formas de resistência dos camponeses na terra, além de lutas e demandas à continuidade das suas formas de vida, cultura e identidade. Dentre estas, a escola se constitui como *lócus* da reprodução do modo de vida camponês dentro do paradigma da Educação do Campo. Deste modo, “os sujeitos da luta pela terra vêm não só corroborando para sua abertura, mas reivindicando também uma escola do campo” (SOUZA *et al.*, 2016, p. 2).

Neste contexto de projetos antagônicos para o território camponês, o movimento nacional de Educação do Campo construiu um conceito abrangente de educador e identificou que o trabalho principal é o fazer e o pensar a formação humana. Por essa razão, o projeto de Educação do Campo insiste na necessidade de políticas e de projetos de formação de educadoras e educadores do campo voltados para uma aproximação do território de origem dos estudantes.

Como resultado do protagonismo dos sujeitos do campo e das relações de forças estabelecidas no campo político, as LEDOCs, no país todo, se constituem em cursos que tenham organização curricular cumprida em regime de Alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade com habilitação para a docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio por áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

Na LEdoC-UFG/Câmpus Goiás, a Alternância compreende dois tempos formativos: o Tempo Universidade (TU), que corresponde ao período em que os graduandos estão na universidade frequentando a maioria dos componentes curriculares do curso, e o Tempo Comunidade (TC), que se refere ao período em que os discentes retornam para suas comunidades, mantendo o vínculo com as mesmas e sendo orientados em seus estudos de formação.

Considerando tal contexto, este trabalho<sup>1</sup> objetiva compreender como o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza – da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás (LEdoC/UFG-Câmpus Goiás) organiza a Alternância de modo a aproximar-se do projeto de Educação do Campo (EC). Para isso, fundamentamos as reflexões no campo teórico da Educação do Campo e da Alternância.

## ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância constitui uma matriz teórica e metodológica em construção, que inicia sua história, no Brasil, na Educação Básica e profissional, e se constrói no âmbito do Movimento da Educação do Campo. Organiza-se no processo educativo por meio da conjugação de diferentes saberes distribuídos em espaços e tempos formativos. Nestes, os sujeitos desenvolvem sua formação sob os paradigmas de valorização da identidade, da cultura, da territorialidade e da articulação entre educação formal e os saberes da vida (BRASIL, 2020).

Atualmente existe no país um conjunto de 437 unidades educativas, nas esferas públicas (municipal, estadual, federal) e privada, que ofertam a Educação Básica e

Profissional em Alternância (BRASIL, 2020). A produção teórica nacional e na França sobre as experiências em Alternância são discutidas em trabalhos de autores como: Malglaive (1975), Queiroz (2004), Silva (2012), Puig-Calvó e Gimonet (2013), Nosella (2013) e Begnami (2013). A partir de uma perspectiva de compreensão e de transformação da realidade com o sujeito que nela vive, o movimento de EC tem multiplicado experiências de formação por Alternância como eixo central de formação campesina (SILVA, 2015).

No esforço por compreender e caracterizar as práticas com base na formação por Alternância, Girod de L'Ain, Malglaive, Bourgeon e Lerbert propuseram diferentes tipos de classificação (QUEIROZ, 2004). Silva (2012) considera as tipologias construídas sobre a Alternância como recursos facilitadores para a análise teórica, ao estabelecer critérios de classificação e de identificação das gradações existentes no interior das diferentes práticas.

Apesar de os autores utilizarem nomenclaturas e termos específicos para cada classificação, os tipos de Alternância propostos guardam semelhanças entre si. Baseados nestas e no referencial teórico de Malglaive (1975), Queiroz (2004), Silva (2010, 2012, 2013), Puig-Calvó e Gimonet (2013), adotamos as nomenclaturas: Justapositiva, Associativa e Integrativa, por serem estes os termos mais utilizados entre os autores pesquisados.

Na alternância *Justapositiva*, Silva (2012) esclarece que uma das atividades se torna dominante, em termos de tempo, em relação à outra que, por sua vez, é secundarizada: trabalho e estudos ou estudos e trabalho, de maneira que existe uma disjunção entre os dois momentos de formação.

A alternância *Associativa*, por sua vez, é uma forma mais elaborada que a anterior, consistindo na articulação do ensino teórico, ministrado na escola, a um complemento prático, realizado na família (SILVA, 2012). Nesse tipo de formação, teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontram-se próximas.

Já a Alternância *Integrativa* consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas (SILVA, 2010, 2013). Nesta, teoria e prática compõem um todo indissolúvelmente ligado (MALGLAIVE, 1975). Ou seja, os sujeitos envolvidos (escola e família) trabalham em uma formação na perspectiva de mão dupla, relacionando os conteúdos, complementando-os e enriquecendo-se reciprocamente.

Apesar da diversidade de experiências educativas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, consideramos que o modelo ideal é a aproximação com uma Alternância Integrativa. Sob essa perspectiva, entendemos que é preciso distanciar-se de esquemas binários que explicam a Alternância: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, pois representam esquemas reducionistas (PUIG-CALVÓ; GIMONET, 2013).

Para iniciar a discussão sobre a Alternância no Ensino Superior, cabe destacar que corroboramos Begnami (2013) e Antunes-Rocha (2019) no que se refere à utilização do termo Formação em Alternância para as experiências dos cursos superiores no país. Segundo Antunes-Rocha (2019), esta denominação diferencia-se da Pedagogia da Alternância como matriz pedagógica, com histórico, princípios, conceitos e práticas,

específicos dos CEFFAs, cuja formação é destinada à Educação Básica e Profissional, já mencionada. Assim, utilizamos nesta pesquisa “Formação em Alternância” ou apenas “Alternância” quando nos referimos às experiências formativas universitárias.

Algumas reflexões e experiências sobre a Alternância no ensino superior brasileiro são apresentadas por: Antunes-Rocha e Martins (2011); Correia e Batista (2012); Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012); Michelotti e Pereira (2012); Molina (2012); Britto (2014); Ghedini, Onçay e Debortoli (2014); Bittencourt e Molina (2019); e Farias e Hage (2019).

Na perspectiva de relação entre conhecimento e realidade, Michelotti e Pereira (2012) exploram o fortalecimento do diálogo de saberes permitido pela Alternância, em que o TC caracteriza-se por um momento de síntese da realidade dos assentados que posteriormente é trazida para a universidade, a fim de ser colocada como elemento problematizador do conhecimento a ser construído, por educandos e formadores, em diálogo com a comunidade e com os movimentos sociais. Neste formato, o TC permite a análise e a reflexão para posterior intervenção, de modo a contribuir com o projeto de formação do sujeito e do seu território.

De outra parte, Farias e Hage (2019) discutem que a formação em Alternância pode ser construída por meio do exercício de práxis, que acontece com a intencionalidade de contribuir para a formação de professores pela pesquisa e pelo trabalho, como princípios educativos. Desse modo, as intencionalidades da EC de lutar por políticas públicas para a formação de coletivos de educadores, que possam ajudar na construção da escola do campo que se deseja, vem se materializando nas práticas educativas na formação em Alternância.

Essa discussão se amplia com Bittencourt e Molina (2019, p. 269), que apresentam como objetivo da Alternância para a LEDOC: “desenvolver, a partir da *práxis* e da relação com o território de origem dos estudantes, a formação de professores para a Educação Básica, uma vez que a mediação entre o processo de formação do educador e seu *lócus* de formação é a escola do campo”. Para as autoras, a inserção dos estudantes da licenciatura nas escolas é condição fundamental para sua formação, e o seu acompanhamento no TC é o diferencial do trabalho docente do professor universitário.

Articulados ao princípio da práxis e à relação entre conhecimento e realidade, os trabalhos de Antunes-Rocha e Martins (2011); Correia e Batista (2012); Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012); Bittencourt e Molina (2019); e Farias e Hage (2019) ressaltam o papel da pesquisa, como princípio educativo, em um processo de aprendizagem que valoriza o saber do campo e o protagonismo dos educandos no seu processo de formação. Segundo Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012), durante o TC:

Essas propostas de trabalho são orientadas de modo a favorecer a formação de um professor-pesquisador, possibilitando que esse projeto de formação, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e de produção de experiências inovadoras relativas à

CARDOSO, E. C. de F.; SHUVARTZ, M.

escola do e no campo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MACHADO, 2012, p. 207).

Desse modo, aparece a relação entre a produção de conhecimento, por meio da pesquisa, e a contribuição com a Educação Básica do campo. Farias e Hage (2019) defendem que a pesquisa como um princípio educativo, proporcionada pela Alternância, contribui para a transformação da escola a partir de práticas educativas contra-hegemônicas da Educação do Campo.

Diante do exposto, é possível compreender que as experiências em Alternância trazem, por meio da pesquisa, o estudo da realidade como essência dos processos formativos dos licenciandos. A sua realização possibilita a relação entre a teoria e a realidade concreta do campo, por meio da reflexão e da atividade empírica que, por sua vez, é condição para a construção do conhecimento.

Além disso, compreendemos que a pesquisa como princípio formativo na Alternância, no ensino superior, ao mesmo tempo que proporciona uma formação de professores de ciências por meio de uma práxis, colabora para a transformação de uma escola atendendo aos princípios da Educação do Campo.

A compreensão desse conjunto de aspectos, relativos à Alternância no Ensino Superior, permite dizer que “o TC não é um ‘arranjo’ que inferioriza a qualidade do curso, e sim um instrumento pedagógico que o potencializa” (MICHELOTTI; PEREIRA, 2012, p. 229).

Para Molina (2012), a conjugação dos princípios da EC, com a execução dos processos formativos em alternância, tem possibilitado a configuração de um novo fazer educativo, mais enraizado na vida real dos educandos, colocando não só as contradições sociais enfrentadas pelos sujeitos do campo no centro do processo, mas também evidenciando as possibilidades e potencialidades de superá-las por meio de práticas educativas críticas.

A partir das reflexões apresentadas, entendemos que a Alternância na Educação Superior encontra inspiração nas práticas formativas desenvolvidas e consolidadas nos CEFFAs, bem como vem se construindo ao longo da institucionalização dos cursos superiores desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país, ressignificando os instrumentos pedagógicos e princípios da Pedagogia da Alternância. Neste caminho, a Alternância encontra dificuldades para sua materialização, contudo, a formação de professores do campo tem demonstrado que o fortalecimento do diálogo de saberes, o protagonismo dos educandos nos processos formativos, a relação com a Educação Popular em uma perspectiva de educação emancipatória, o papel da pesquisa como princípio educativo, o estudo da realidade e a transformação desta, por meio da *práxis*, são caminhos a serem fortalecidos no âmbito dos cursos, visando alcançar uma formação docente para um projeto de escola do campo alinhado com os movimentos sociais de luta pela terra e a garantia do direito à Educação.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), tendo em vista que pode proporcionar uma compreensão detalhada do problema de pesquisa e consegue responder questões particulares e trabalhar com um universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos. Sob esta perspectiva, optamos por realizar a pesquisa de forma a construir um saber compartilhado com os sujeitos envolvidos. Então, utilizamos a pesquisa participante (BRANDÃO, 1999) como metodologia de investigação. Aproximamo-nos da realidade da formação de professores de ciências na EC por meio do encontro com os sujeitos que estão imersos nessa situação social.

Para a coleta de dados, iniciamos por uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) mediante a leitura e reflexão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do ano de 2017, vigente até o momento, buscando compreender como o documento registra e propõe a Alternância no curso.

Com vistas à imersão do investigador na realidade social, na coleta de dados participamos dos momentos de discussão e planejamento coletivos do curso, pois entendemos que proporcionam condições para compreender melhor os pensamentos e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na formação de professores de ciências da LEdoC.

Nesse caminho, delimitamos o ano letivo de 2018 para a coleta de dados da pesquisa participante. Acompanhamos reuniões de colegiado do curso, reuniões de planejamento do TC e o desenvolvimento de atividades durante o TC. Assim, foram acompanhadas e gravadas oito reuniões de colegiado e cinco reuniões de planejamento e avaliação do TC, totalizando treze reuniões que foram gravadas e transcritas para serem utilizadas na análise.

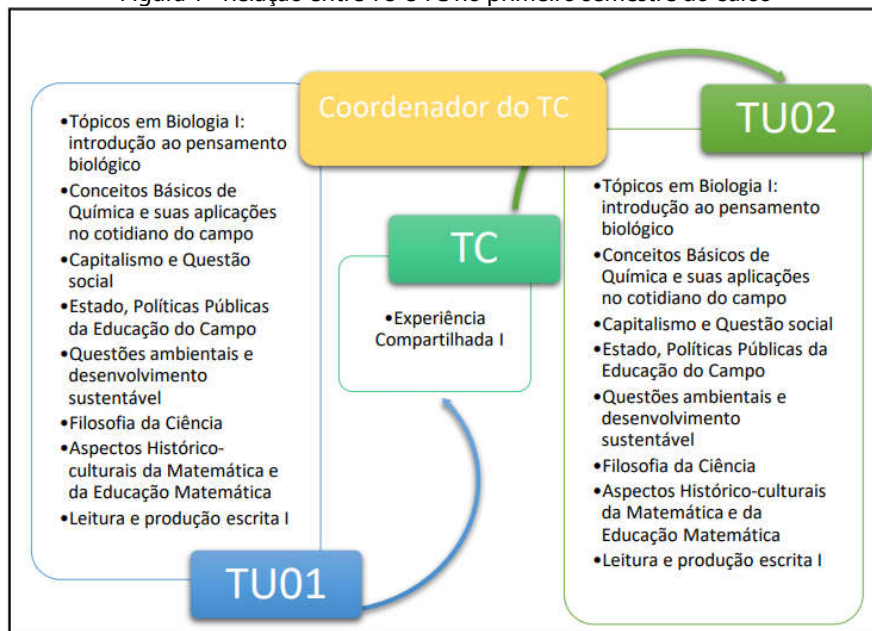
Os dados coletados passaram pela análise de conteúdo (BARDIN, 2010), procurando inferir conhecimentos relativos à organização da Alternância na LEdoC/UFG-Câmpus Goiás.

#### A ALTERNÂNCIA NA LEDOC/UFG – CÂMPUS GOIÁS

Para compreender a dinâmica de Alternância dos tempos e dos espaços formativos, um elemento importante a ser discutido é a relação entre TU e TC ao longo dos semestres letivos e de toda a formação. Ao analisar o PPC, verificamos a presença da Alternância no documento, no entanto, não explicita como ela será contemplada ao longo do processo formativo. Diante disso, a partir da experiência da autora, como docente e pesquisadora, construímos as considerações acerca dos tempos formativos.

Tomamos como exemplo o fluxo curricular do primeiro período do curso, expresso na Figura 1, que demonstra a relação dos tempos desenvolvidos:

Figura 1 - Relação entre TU e TC no primeiro semestre do curso



Fonte: Cardoso (2020, p. 125).

Cada semestre do curso é composto por dois TU (TU01 e TU02) e um TC, que se alternam. Ou seja, o semestre inicia com o TU01, segue com o TC e finaliza com o TU02. Em geral, cada TU tem duração aproximada de quarenta dias e o TC, geralmente, dura em torno de 30 dias<sup>2</sup>. Com essa organização, a LEdoC visa que os conhecimentos desenvolvidos no TU01 se integrem às atividades do TC e que no TU02 ocorra uma integração do conhecimento desenvolvido ao longo do semestre.

Desta forma, a carga horária de cada componente curricular é desenvolvida durante o TU, sendo metade no TU01 e a outra metade no TU02. Por exemplo, a disciplina "Tópicos em Biologia I: Introdução ao pensamento biológico" tem carga total de 32 horas, das quais 16 horas são realizadas no TU01 e o restante no TU02. Da mesma forma, nas disciplinas com carga de 64 horas, metade é desenvolvida no TU01 e a outra no TU02. Essa distribuição não consta do texto do PPC, no entanto, foi acordada entre os professores formadores em reuniões de planejamento anteriores a esta pesquisa.

Durante o TC, as atividades dos primeiros períodos do curso (1º ao 4º) são desenvolvidas nas disciplinas de Experiência Compartilhada (I, II, III e IV), que possuem CH de 64h cada uma. A partir do 5º semestre do curso, durante o TC, os licenciandos estão em atividades de Estágio Supervisionado e de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para coordenar o desenvolvimento do TC, o curso deliberou por concentrar essa atividade na função do Coordenador do TC, que tem como atribuições acompanhar o planejamento e o desenvolvimento do TC, assim como organizar as turmas e subturmas das disciplinas de Experiência Compartilhada (I, II, III e IV) e definir os professores orientadores das subturmas. Ao mesmo tempo, este coordenador dialoga com os

alunos, definindo as comunidades em que cada um desenvolverá as atividades do TC, na forma de grupos por região/comunidade e os professores que acompanharão cada grupo formado.

O TC é planejado pelos professores formadores em parceria com o Coordenador do TC, mediante diálogo e reflexão, para a organização e o desenvolvimento das atividades deste tempo formativo. Como resultado do trabalho coletivo destes professores, durante o período desta pesquisa, o curso instituiu como atividades pedagógicas da Alternância: Abertura do TC, Mística, tema gerador, oficinas, caderno de realidade, atividades de orientação aos grupos de alunos, avaliação e socialização do TC na forma de seminário.

As atividades que compõem o TC foram construídas a partir dos relatos de experiências de outros processos formativos em Alternância, por exemplo, as práticas da CEFFAS, em especial da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), do curso de Direito Agrário da UFG – Regional Goiás – e do processo de formação dos formadores que traziam experiências vivenciadas em outras instituições. Por meio dos diálogos e das reflexões no planejamento, esses elementos foram incorporados à organização do TC ao longo do tempo de desenvolvimento do curso. Ao analisar as atividades propostas, percebe-se que o Tempo Comunidade se inicia com uma atividade denominada “Abertura do TC”, composta por uma mística e uma mesa redonda. A mesa redonda do TC01 teve como tema “O que é a Pedagogia da Alternância?”.

C<sup>3</sup>: Então na abertura, a gente faz essa mística de abertura, e para a gente finalizar [...] pode ser uma mesa redonda ou qualquer outro formato, mas [...] a gente poderia começar discutindo a própria Alternância. O que vocês acham?

A discussão sobre Alternância na abertura do TC01 aparece como demanda do curso, a partir da avaliação dos sujeitos sobre a necessidade de uma compreensão teórica sobre o tema. No TC02, por sua vez, a mesa redonda teve como tema “O Feminismo e o contexto campesino”.

C: Acho que quem deveria dar essa palestra de abertura é P13, porque lá no Mosquito ela viu nas mulheres essa cultura campesina. Então a gente colocar a importância da mulher nessa proposta de assumir responsabilidade no campo dentro de uma perspectiva feminista, já que elas assumem atividades que não são caracterizadas por elas como feministas [...]. E como isso está vinculado diretamente à preservação ambiental, que como a gente viu lá, aquela senhora preocupada com a nascente que estava dentro da própria propriedade dela.

Nesse contexto, verificamos que a mesa de abertura do TC02 partiu de vivências junto às comunidades do campo acompanhadas durante o TC01, no qual um professor formador percebeu o protagonismo das mulheres no campo junto à comunidade do Assentamento Mosquito. Assim, a mesa de abertura discute o feminismo no campo e a relação que estas mulheres estabelecem com o meio ambiente, entrelaçando com o



tema gerador “água”, que se relaciona às questões ambientais. Desta forma, também contempla o conceito de cultura, à medida que o entendemos como as características dos grupos sociais ligadas às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais (SANTOS, 1983).

Em ambos os semestres, a atividade denominada “Abertura do TC” intencionava a motivação dos sujeitos para o desenvolvimento do TC, a socialização dos sujeitos envolvidos, além de propiciar um momento formativo relacionado ao tema gerador proposto para o semestre.

Semanalmente, na universidade, ocorriam as reuniões de orientação dos grupos da disciplina de Experiência Compartilhada, que se constituíram como espaços de planejamento, avaliação e encaminhamento das ações durante o TC, realizadas na universidade. Nesses encontros, um grupo de professores formadores, uma vez por semana, se colocava à disposição para ouvir os estudantes, independente do período ou grupo do TC que participavam. Na fala a seguir, “I” coloca este elemento como ponto positivo da Alternância:

I: se todos (alunos) tivessem percebido que a gente tinha esses encontros regulares, eles tinham procurado (as reuniões de orientação), porque nós conseguimos sanar problemas de alguns grupos específicos. Outros que ficaram mais distantes, a gente não conseguiu. [...] Então, essa periodicidade dos encontros coletivos é um fator importante.

A partir de tal fala, podemos perceber a limitação das orientações e a relevância da relação professor-aluno e do trabalho coletivo no desenvolvimento do processo educativo para o TC. Por outro lado, podemos inferir também que o fato de estas reuniões acontecerem no espaço da universidade privilegiava os discentes que desenvolveram o TC mais próximo do centro urbano de Goiás, pois tinham a possibilidade de se deslocar até a universidade para participar das reuniões semanais de orientação, sendo, portanto, melhor assistidos no desenvolvimento do trabalho neste tempo formativo.

Com isso, fica evidenciada a necessidade de um amparo aos discentes das comunidades do campo que estão distantes da universidade e que se constituem como sujeitos de direito a uma formação de professores que respeite os princípios da Educação do Campo. Ao refletir sobre a natureza do TC como um tempo formativo destinado, prioritariamente, às vivências do sujeito no seu território de origem, entendemos que esta orientação deveria acontecer no espaço da comunidade onde o aluno está realizando as atividades do TC. O fato de ela ser desenvolvida no espaço da universidade revela uma precarização do trabalho docente na LEdoC, pois não são proporcionadas condições de transporte, de alimentação e de hospedagem para o professor estar presente semanalmente na comunidade, constituindo-se, portanto, em elementos obstaculizadores. Por outro lado, quando esta atividade é desenvolvida na universidade está desacompanhada de uma reflexão crítica com os elementos da comunidade do aluno.

Diante de tal contexto, reiteramos que a organização do TC não vai ao encontro do que se propõe para este tempo formativo. Entendemos, a partir do referencial teórico

de Alternância, que no TC deve haver uma imersão dos discentes em suas comunidades de origem, o que não pode ser confundido com a ausência de atividades, mas, pelo contrário, é um momento rico e consistente na formação de educadores e educadoras do campo. Além disso, trata-se de um momento que faz parte de um todo maior, que é o processo de formação a partir de tempos e espaços articulados, com uma proposta metodológica que resgate a identidade camponesa e que possibilite ao professor em formação inicial refletir sobre a sua comunidade e, conseqüentemente, sobre a escola e o projeto de Educação que ela desenvolve. A partir dos conhecimentos adquiridos em todo o processo de formação, que este sujeito tenha condições de propor e transformar a realidade escolar, de maneira crítica e reflexiva, a fim de atender aos direitos dos povos do campo. Uma Alternância em que o TC é desenvolvido de forma pontual nos territórios dos estudantes aproxima-se do modelo de Alternância Justapositiva, à medida que revela pouca consistência de atividades integradas entre a universidade e a comunidade. Outro elemento da organização do TC é o Seminário de Socialização, que consiste na socialização das experiências e das atividades que cada grupo de estudantes desenvolveu durante o TC, realizado como atividade de encerramento do TC e início do TU02, quando os grupos de alunos, sob orientação do professor formador, organizam uma apresentação a ser feita para toda a comunidade da LEdoC. Ademais, o Seminário de Socialização compõe parte da avaliação da aprendizagem das disciplinas de Experiência Compartilhada e o Estágio Supervisionado.

Neste contexto, o Seminário de Socialização pode ser compreendido como uma atividade coletiva e um momento de reflexão, de diálogo e de aprendizagem sobre as atividades desenvolvidas na Alternância, com vista a uma avaliação por meio de diagnóstico dos pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes no retorno ao TU. Como instrumento pedagógico da Alternância no curso, o Seminário pode se constituir como um momento para compartilhar e articular as experiências entre os sujeitos (formadores e discentes) que desenvolveram distintas atividades. Neste caso, assemelhando-se à “Colocação em Comum” como instrumento pedagógico da Alternância, apresentada por Queiroz (2004).

I: Foi muito interessante saber o que cada um estava fazendo e a própria avaliação dos discentes, que apresentaram os pontos positivos e muitos pontos negativos.

Nos dois semestres de desenvolvimento da coleta de dados desta pesquisa, este momento da Alternância foi marcado por uma participação situada e crítica dos discentes, bem como pelo não envolvimento de todo o coletivo de professores formadores nas atividades. No Seminário de Socialização, os sujeitos presentes utilizaram o momento para uma avaliação da Alternância, pontuando as aprendizagens e as experiências possibilitadas pela formação, assim como os entraves ao desenvolvimento das atividades e encaminhamentos para os próximos semestres.

A organização do TC foi firmada por meio do planejamento desenvolvido para os semestres acompanhados (2018-1 e 2018-2). Em todos os semestres letivos há a mobilização dos professores formadores para construir uma proposta coletiva para o TC

daquele semestre, todavia esta organização não consta em nenhuma Resolução ou documento que garanta a sua estrutura e continuidade.

Sobre este contexto, Cardoso e Shuvartz (2021) discutem que os instrumentos pedagógicos adotados pelo curso na Alternância se aproximam teoricamente da proposta de uma Alternância Integrativa. Contudo, a prática pedagógica dos professores formadores é marcada pela ausência do compromisso com o desenvolvimento coletivo do planejamento, o que contribuiu para o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos inadequados, que não se articulam com a organização didática e pedagógica dos tempos e espaços formativos.

Portanto, as autoras destacam a urgência em romper com práticas e costumes de não envolvimento e não pertencimento a um processo formativo forjado nas lutas sociais, pois o movimento de Educação do Campo exige um compromisso com a coletividade e com a formação integral e humana do campesinato, o que não pode ser impulsionado sem a atitude de escuta do outro e do diálogo, de modo que a Alternância seja contínua, permanente e colaborativa.

Por fim, a partir das análises desenvolvidas nesta pesquisa, entendemos que o trabalho coletivo no curso não se encontra consolidado, e consideramos que a precarização do trabalho docente e o protagonismo pontual dos estudantes são elementos que dificultam uma Alternância Integrativa. Como alternativa, é preciso superar essas contradições, pautando-se em práticas educativas críticas. Para isso, sinalizamos a urgência em organizar um movimento de rompimento com as inconsistências destas práticas, valorizando-as de forma integrada a uma formação docente pela pesquisa, pela inserção do trabalho como princípio educativo e pela tomada da realidade como problematizadora e geradora da reflexão e da práxis. Esses elementos, assumidos pelo coletivo da Licenciatura em Educação do Campo, sinalizam caminhos possíveis para uma formação docente que se encontre com o projeto da Educação do Campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, enquanto política pública educacional, atende às demandas do movimento da Educação do Campo por uma formação docente inicial que se identifique com a questão do campesinato. Para isso, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) prevê uma formação em regime de Alternância e habilitação para a docência multidisciplinar.

A Alternância na LEdoC/UFG-Câmpus Goiás tem sido construída ao longo do seu desenvolvimento, estando garantida no PPC do curso. No entanto, essa construção é dialética, pois ora busca alternativas para transpor estas barreiras de rompimento com uma formação de professores tradicional, ora apresenta limitações em aproximar-se do movimento de Educação do Campo.

Uma Alternância que não priorize o TC no território de origem do educando desrespeita uma educação que seja *do* campo e que atenda às necessidades destes sujeitos. Ao mesmo tempo, a universidade precariza o trabalho docente dos formadores quando não disponibiliza condições de transporte e de infraestrutura para o desenvolvimento pleno das atividades comunitárias no território camponês.

Ademais, os instrumentos pedagógicos adotados possibilitam traçar um caminho integrado entre a formação docente e a realidade camponesa, aproximando-se de uma Alternância Integrativa, mas também, por outro lado, tornam-se obstaculizadores dela, à medida que os sujeitos envolvidos (formadores, educandos) não assumem a construção coletiva de um instrumento que concretize a práxis educativa.

O trabalho coletivo tem se tornado elemento orientador das estratégias pedagógicas adotadas para a implementação da Alternância, tendo a participação dos discentes e de todos os professores formadores do curso ou não. Contudo, por si só, o trabalho coletivo não garante a continuidade das atividades de planejamento nem a adoção de estratégias pedagógicas consonantes com uma Alternância Integrativa. Por essa razão, sinalizamos a necessidade de reformulação do PPC ou o acréscimo de regulamentos que definam e orientem a Alternância na LEdoC/UFG – Câmpus Goiás.

Importa ainda lembrar que existem práticas pedagógicas em Alternância para a formação docente que buscam, por meio da pesquisa como princípio educativo e o estudo da realidade, a transformação desta por meio da *práxis*. Essas experiências nos (re)orientam para caminhos a serem seguidos e fortalecidos na LEdoC-UFG-Goiás, de modo a alcançar uma formação de professores de ciências alinhada com o movimento de Educação do Campo.

Artigo recebido em: 06/03/2022

Aprovado para publicação em: 21/09/2022

---

#### ALTERNATION IN THE FORMATION OF RURAL TEACHERS: A PATH UNDER

**ABSTRACT:** The present work aims to understand how the Degree in Rural Education at the Federal University of Goiás – Campus Goiás (LEdoC/UFG-Câmpus Goiás) organizes Alternation in order to approach the Rural Education project. We based our reflections on the theoretical field of Rural Education and Alternation and adopted a qualitative approach through methodological procedures such as document analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC) and participant research. The analysis allowed us to infer that the construction of Alternation in the course is dialectical as it sometimes seeks alternatives to overcome barriers to break with traditional teacher training, sometimes it presents limitations in approaching the Rural Education movement.

**KEYWORDS:** Rural Education. Teacher Training Science. Alternation.

---

## LA ALTERNANCIA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES: UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo comprender cómo la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Goiás – Campus Goiás (LEdoC/UFG-Câmpus Goiás) organiza la Alternancia para abordar el proyecto de Educación Rural. Basamos nuestras reflexiones en el campo teórico de la Educación Rural y la Alternancia y adoptamos un enfoque cualitativo a través de procedimientos metodológicos como el análisis documental del Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) y la investigación participante. El análisis permitió inferir que la construcción de la Alternancia en el curso es dialéctica, pues a veces busca alternativas para superar barreras para romper con la formación docente tradicional, a veces presenta limitaciones en el abordaje del movimiento de Educación Rural.

**PALABRAS-CHAVES:** Educación Rural; Formación Docente en Ciencias; Alternancia.

---

## NOTAS

1 - Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado intitulada “A formação de professores de ciências na Licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na Alternância”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.

2 - O calendário específico do curso, com a duração de cada TU e TC, para cada semestre e ano letivo é definido em reunião de colegiado do curso.

3 - A fim de impedir a identificação dos participantes da pesquisa, substituímos neste texto os nomes destes sujeitos por um código desidentificador composto por uma letra e um número. Os professores formadores do curso são identificados pela letra “P”, o coordenador de curso pela letra “C”, os discentes pela letra “D” e a pesquisadora responsável pela letra “I”.

---

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Se os riscos forem transformados em potencialidades, abre-se o caminho para construir resistências nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. //: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão.** Dados eletrônicos. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 443-466.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. //: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 213-228.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A.; MACHADO, M. Z. V. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. //r: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 199-210.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BEGNAMI, J. B. **Estudo sobre o funcionamento dos centros familiares de formação por Alternância no Brasil** – CEFFAs. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECADI, 2013.

BITTENCOURT, M.; MOLINA, M. C. Licenciatura em Educação do Campo da UnB: dos riscos às potencialidades na implementação. //r: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. Dados eletrônicos. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 249-294.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. //r: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, MEC. **Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRITTO, N. S. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. //r: MOLINA, M. C. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília, DF: MDA, 2014. p. 61-82.

CARDOSO, E. C. F. **A formação de professores de ciências na Licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na Alternância**. 229 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pró-reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CARDOSO, E. C. de F.; SHUVARTZ, M.

CARDOSO, E. C. F.; SHUVARTZ, M. Planejamento da Alternância na formação de professores de ciências na Educação do Campo. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 21, n. 46. p. 01-18, 2021.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. 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. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 173-198.

FARIAS, M. C. G.; HAGE, S. M. Formação em Alternância dos educadores na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA: contribuições que incidem nas escolas e comunidades do campo. *In*: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. Dados eletrônicos. 1 ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 128-164.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V.; DEBORTOLI, S. F. B. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. *In*: MOLINA, M. C. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. p. 83-110.

MALGLAIVE, G. La formation alterneé des formateurs. **Revue française de pédagogie**. Paris, FR, v. 30, p. 35-48, 1975.

MICHELOTTI, F.; PEREIRA, G. C. A Alternância de Tempos e Espaços Educativos na Turma Agronomia em Parceria MST, PRONERA e UFPA – Campus de Marabá. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 225-238.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C. Educação do Campo: novas práticas construindo Novos Territórios. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 239-250.

NOSELLA, P. A formação pelo trabalho. *In*: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. p. 95-104.

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. *In*: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. p. 35-70.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasilienses, 1983.

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudo. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

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

SILVA, L. H. Concepções & práticas de alternância na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SILVA, L. H. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. *In*: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. p. 167-180.

SOUZA, F. E. *et al.* **Panorama do fechamento de Escolas no Campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015**. [S.l.: s. n.], 2016. Disponível em: <<http://observatorio-edu-campo-goias.blogspot.com/search/label/Artigos>>. Acesso em: 18 out. 2022.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico**. Goiás, 2017.

---

ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO: Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2020), mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2011) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (2008). Foi professora da Educação Básica (2011 a 2013) e no Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás no curso de Ciências Biológicas e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (2012 e 2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores. Vinculada à "Rede de Pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste" (Redecentro) e ao grupo de pesquisa "Educação no Cerrado e Cidadania". Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás - Campus Goiás.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9974-7013>

E-mail: [elisandra\\_carneiro@ufg.br](mailto:elisandra_carneiro@ufg.br)

---



CARDOSO, E. C. de F.; SHUVARTZ, M.

---

MARILDA SHUVARTZ: Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1985), Mestrado em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1995) e Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás (2006). Docente aposentada do Instituto de Ciências Biológicas onde também coordenou o Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente-NECIMA. Foi Coordenadora de estágios da UFG (2006-2013). Atualmente é Professora do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, (UFG) onde atua na área de Educação em Ciências e Meio Ambiente principalmente nas linhas educação ambiental, ensino de biologia e ciências e formação de professores. Membro da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEEnBIO).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2437-6622>

E-mail: [marildas27@gmail.com](mailto:marildas27@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).