



---

**Formação de professores do campo em ciências da natureza no  
Brasil: alternância e construção de um projeto de campo e sociedade**

**Training of field teachers in nature sciences in Brazil: alternation and  
construction of a field and society project**

**Formación de profesores de campo en ciencias de la naturaleza en  
Brasil: alternancia y construcción de un proyecto de campo y  
sociedad**

Geize Kelle Nunes Ribeiro <sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0003-4053-7788>

Wender Faleiro <sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

**Resumo:** A Educação do Campo tem como missão consolidar uma Educação Formal e específica para os povos do Campo. Dessa forma objetivamos concentrar na discussão de dois princípios fundamentais na formação de professores do Campo: a) Projeto de Campo e Sociedade; b) Alternância. Para isso, utilizamos análise de conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos de cinco Universidades Federais brasileiras. Todos os documentos analisados apresentaram a necessidade da formação docente plural para a construção de uma educação voltada para a compreensão do contexto social dos sujeitos, buscando com isso a transformação de suas realidades. Todos os cursos estão organizados em Regime de Alternância, que é a articulação entre o Tempo-Comunidade (TC) e Tempo-Universidade (TU) ou Tempo-Escola (TE) e tem sua organização curricular estabelecida em núcleos/domínios.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação por área. Projetos Político-Pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Catalão, Goiás. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPPEC/UFCat. E-mail: geize.ribeiro1@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Professor da Universidade Federal de Catalão, Goiás, e líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC/UFCat. E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

**Abstract:** The Education of the Countryside has the mission of consolidating a Formal Education and specific to the people of the countryside. Thus, we aim to focus on the discussion of two fundamental principles in the training of rural teachers: a) Field and Society Project b) Alternation. For that, we used content analysis of the Political-Pedagogical Projects of five Brazilian Federal Universities. All the documents analyzed presented the need for plural teacher training to build an education focused on understanding the social context of the subjects, thereby seeking to transform their realities. All courses are organized in Alternation Regime, which is the articulation between Tempo-Comunidade (TC) and Tempo-Universidade (TU) or Tempo-Escola (TE) and has its curricular organization established in nuclei / domains.

**Keywords:** Teacher training. Training by area. Political-Pedagogical Projects.

**Resumen:** La Educación del Campo tiene la misión de consolidar una Educación Formal y específica para la gente del campo. Así, nos proponemos centrarnos en la discusión de dos principios fundamentales en la formación de docentes rurales: a) Proyecto Campo y Sociedad b) Alternancia. Para ello, utilizamos el análisis de contenido de los Proyectos Político-Pedagógicos de cinco Universidades Federales de Brasil. Todos los documentos analizados presentaron la necesidad de una formación docente plural para construir una educación enfocada a comprender el contexto social de los sujetos, buscando así transformar sus realidades. Todos los cursos están organizados en Régimen de Alternancia, que es la articulación entre Tempo-Comunidade (TC) y Tempo-Universidade (TU) o Tempo-Escola (TE) y tiene su organización curricular establecida en núcleos/ dominios.

**Palabras-clave:** Formación docente. Entrenamiento por área. Proyectos Político-Pedagógicos.

### **Introdução<sup>3</sup>**

A Educação do Campo é caracterizada pela luta dos trabalhadores e das trabalhadoras do Campo por acesso à uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino, que valorize a identidade desse povo, atenda suas necessidades e seja instrumento de superação das desigualdades sócio-históricas sofridas. Logo, a missão da Educação do Campo é consolidar uma educação voltada para os camponeses, na qual:

Educadoras e educadores afirmam que há necessidade de se construir uma escola do Campo com identidade própria, com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que fortaleça o desenvolvimento do Campo dentro de uma visão de justiça social, respeito e valorização cultural aos modos de existência camponesa (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 228).

Para que esses aspectos sejam contemplados, é fundamental a valorização de um trabalho docente e uma formação específica nessa perspectiva. Assim, a partir da pressão e das demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais e Sindicais, em 2008, quatro Universidades Federais foram convidadas para desenvolver um projeto-piloto que visasse a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão para a formação de educadores para atuarem com as populações que trabalham e vivem no e do Campo. Em 2012, mais quarenta e duas Instituições de Ensino foram selecionadas para implantarem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

---

<sup>3</sup> Alguns trechos desse artigo estão contidos no e-book “Organização político-pedagógica na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza no Brasil” (RIBEIRO; FALEIRO; ALMEIDA, 2020).

Isto posto, ressaltamos que este estudo faz parte da dissertação da primeira autora, orientada pelo segundo autor, que se intitula Organização Político-Pedagógica na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza no Brasil. A discussão proposta no texto objetiva refletir a relação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a formação de Professores do Campo, a partir de dois princípios fundamentais: *formação para a construção de um Projeto de Campo e Sociedade*; e a *Alternância*, presentes nos documentos político-pedagógicos diretivos da formação de professores do Campo em Ciências da Natureza.

Para isso, precisamos estabelecer qual Projeto de Campo e Sociedade que a Educação do Campo precisa ser concebida e organizada pensando no **Campo camponês** e não no **Campo do agronegócio**. Farias e Faleiro (2019) ao citarem Fernandes (2008) e Ribeiro (2012), Fernandes (2008), esclarecem que:

A educação pensada em um desenvolvimento pelo agronegócio/latifundiária é pensada para um território mercadológico, para o desenvolvimento econômico, pensando a educação enquanto estratégias para a domesticação e subalternização do Campo, formando mão de obra para o próprio funcionamento da lógica capitalista – Educação Rural – ou para o avanço tecnológico, para acumulação do capital, para intensa exploração do Campo, desumanizando seus modos de vida, que destrói a natureza e seus recursos (FERNANDES, 2008; RIBEIRO, 2012 *apud* FARIAS E FALEIRO, 2019, p. 229).

Já a educação pensada no Campo camponês defende um projeto de Campo baseado na agricultura familiar, entendendo que “a Educação do Campo não existe sem a agricultura familiar e o território vivo no Campo pauta-se na democratização da terra, modos de produção pautados na cooperação e conservação da natureza” (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 230). Por isto:

A Educação do Campo pauta-se em um processo de luta por um modelo de desenvolvimento societário que volte para o **Campo camponês**, resistindo às lógicas hegemônicas de desenvolvimento do Campo do agronegócio. A LEdoC constitui-se enquanto política pública nesse sentido, tensionando e fortalecendo um modelo societário que objetive e tenha base na concepção de um Campo camponês (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 230, grifo dos autores).

Os autores ainda apresentam algumas palavras-chaves para se pensar a Educação do Campo nesse viés Campo camponês a respeito de um projeto de Campo e sociedade do país, como:

**Reforma agrária, agroecologia, agricultura familiar/camponesa, neoliberalismo, agronegócio, estrutura latifundiária, conflito no Campo, luta pela terra, Movimentos Sociais do Campo em luta, capitalismo, aspectos contraditórios da economia, soberania alimentar, entre outras questões** (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 242, grifos dos autores).

Acreditamos que esses temas são determinantes para a compreensão da tensa história de ocultamento e segregação sofridas pelos camponeses nos processos de dominação-subordinação de

acesso à Educação Básica e à situação das escolas do Campo e de seus profissionais que, conforme Arroyo (2012, p. 362):

Podemos reconhecer na defesa da formação específica de professores uma política afirmativa de formação ou uma das frentes de formação política e identitária de um projeto de Campo. Primeiro, porque vai além de uma ação corretiva de históricas desigualdades e passa a ser defendida como proposta dos povos do Campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica.

Desse modo, percebemos que todos os documentos se atentam para a construção de formação docente plural voltada para compreensão do contexto social dos seus sujeitos e para a transformação de suas realidades enlaçada com o propósito de construção de um Campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011).

Sobre a Alternância, fundamentamos que as LEdoCs usam esse tipo de organização de seus tempos e espaços como princípio metodológico e pedagógico, que é crucial para a viabilidade e concretização do Curso, levando em consideração a especificidade desse tipo de formação. Haja vista que a formação por alternância visa:

A articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do Campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no Campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

A Alternância da Educação do Campo se constrói na perspectiva real ou copulativa ou integrativa, a qual busca dialogar com a vida, o trabalho e a comunidade produzindo um processo de ação-reflexão, que vai além da articulação entre teoria e prática, para a construção de saberes e conhecimentos. Logo, a organização curricular é cumprida por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas entre Tempo-Escola (TE), ou Tempo Universidade (TU), e Tempo Comunidade (TC). Entendemos por TE ou TU os períodos de formação presencial no campus universitário e, por TC, os períodos em que a formação acontece nas comunidades camponesas.

Todos os documentos analisados indicam que os cursos estão organizados em Regime de Alternância.

Diante disso, nosso texto está organizado em duas partes: *Metodologia*, na qual explicamos como foi a seleção dos documentos para análise, o tratamento e a discussão dos dados produzidos. Além disso, achamos importante apresentarmos a elaboração das categorias que foram utilizadas, sendo que nesse estudo abordamos apenas duas. Nos *Resultados* e *discussão*, fazemos uma discussão dos dados a partir dessas categorias.

## Metodologia

Buscando assegurar a construção dos dados para atingir o objetivo principal do estudo, utilizamos as técnicas da análise de conteúdo dos documentos, que são os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza de cinco Universidades Federais brasileiras. A escolha desses documentos deve-se ao fato de entendermos os PPPs como essenciais para a institucionalização e consolidação dos cursos em análise. E, ainda, concordamos com Farias e Faleiro (2019, p. 129) ao afirmarem que:

O PPP surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que se caracterizam como problemáticas no processo educativo. Vai além de uma lista de planos e atividades, é um processo vivenciado nos diversos momentos da instituição, na busca por uma direção. É uma ação com intencionalidade, de um processo coletivo na co-responsabilização dos diversos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, levando em consideração tensões locais, nacionais e globais (VEIGA, 2007). Fagundes (2009) discorre sobre o PPP enquanto instrumento de mediação entre as produções sociais e pedagógicas.

Além disso, aspectos filosóficos e pedagógicos que embasam os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs<sup>4</sup>), nos possibilita perceber a ação educativa e pedagógica desenvolvida pela Universidade a partir da compreensão de suas finalidades e objetivos. Veiga (2013, p. 23) menciona que “as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados”, o que concorda com a ideia de Freire (2001, p. 21) ao afirmar que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”.

Dos quarenta e dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo que oferecem habilitação em quatro áreas de conhecimento: 1) Artes; 2) Literatura e Linguagens; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012), 18 oferecem habilitação em Ciências da Natureza. Desses, analisamos cinco PPPs, sendo um de cada IES referente a uma região geográfica do país. Optamos por trabalhar apenas com as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos com habilitação em Ciências da Natureza por ser uma recomendação, preferência, do Edital n. 02/2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial), a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais.

---

<sup>4</sup> Nesse estudo utilizamos Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao invés de Proposta Pedagógica Curricular / Plano Pedagógico de Curso (PPC), haja vista representar melhor o documento, independentemente do nível de ensino.

Os critérios de seleção das cinco Instituições de Ensino Superior (IES), no ano de 2018, foram os seguintes: 1) Serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos); 2) Possuírem o PPP disponível no site oficial das Universidades (09 cursos). Com o uso desses critérios ficamos com nove (09) IES e para filtrar apenas cinco (05) IES, uma por região geográfica do Brasil, foram adotados parâmetros específicos: 1) Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste foi levada em consideração a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis; 2) Para a região Centro-oeste, os pesquisadores não possuem nenhum vínculo com a instituição; 3) E, para a região Sul, escolhemos a instituição que está inserida em um assentamento, o que não é a realidade das demais LEdoCs. O Quadro 01 apresenta as LEdoCs selecionadas para este estudo e indica como os PPPs foram identificados: letra “P” seguida de um número.

**Quadro 01** – Identificação das cinco Universidades selecionadas para análise do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.

Região geográfica	Universidade	Estado	Identificação
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia	P-1
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte	P-2
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	P-3
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Minas Gerais	P-4
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Santa Catarina	P-5

**Fonte:** Elaborado pelos autores para o presente estudo (2020).

Com a definição das cinco IES e com a coleta do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, fizemos uso da Análise de Conteúdo para tratarmos os nossos dados seguindo os passos descritos por Franco (2018). Segundo a autora, as diferentes fases desse método se organizam em torno de três pontos principais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Apesar de esse método ser marcado pelos “[...] postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2018, p. 9). Destacamos que Franco (2018) traz a perspectiva de realizar uma Análise de Conteúdo baseado em “uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2018, p. 10).

As categorias de análise dos dados foram elaboradas a partir da articulação das contribuições de Arroyo (2012), que aborda os principais aspectos para entendermos a formação de

educadores/professores do Campo, com as ideias de Farias e Faleiro (2019), que discutem a formação de professores do Campo entrelaçada aos princípios do Movimento da Educação do Campo demonstradas no Quadro 02. Vale ressaltar que as categorias levantadas no trabalho de Arroyo (2012) não estão explícitas no texto, foram elaboradas de acordo com o estudo dos apontamentos do autor. Já em Farias e Faleiro (2019), as categorias estão explícitas.

**Quadro 02** - Articulação entre as noções de formação de professores do Campo segundo Arroyo (2012) e Farias e Faleiro (2019).

<b>Aspectos da formação de educadores do Campo propostos por Arroyo (2012)</b>	<b>Categorias de análise para a formação de professores do Campo (Farias; Faleiro, 2019)</b>
Superar a formação de protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica	Formação crítica/conscientizadora e superação dos modelos hegemônicos
Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade	
Superar a fragmentação do conhecimento	
Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais	Protagonismo dos Movimentos Sociais
Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar	Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo
Reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo	
Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital	Formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade
Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa)	
-	Formação por Alternância

**Fonte:** Elaborado pelos autores para o presente estudo (2020).

Reconhecemos que as categorias propostas por Farias e Faleiro (2019), abordam a formação de professores do Campo com mais complexidade e abrangência, o que pode ser esperado, porque Arroyo (2012) não apresenta categorias especificadamente, mas sim a concepção, definição de formação de educadores do Campo. Ressaltamos que o autor ainda destaca em sua abordagem que “A concepção e a política de formação de professores do Campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo” (ARROYO, 2012, p. 359), o que também valida a nossa escolha.

Destacamos novamente que nesse artigo trabalhamos com duas dessas categorias (princípios): 1) formação para a construção de um projeto de Campo e Sociedade; 2) Formação por Alternância.

## Resultados e Discussão

### 1) Formação para a construção de um projeto de Campo e Sociedade

Julgamos importante entender qual a concepção de Campo que os PPPs em discussão apontam, e essa definição é apresentada em apenas três documentos (PPPs). Os demais, não trazem nada aprofundado sobre isso, com exceção UNIR (2014, p. 20-21, grifos nossos), que ao tratar das finalidades do curso e de sua proposta pedagógica expõe:

*Promover a titulação dos professores nas áreas afins, valorizar o espaço tempo rural camponês, conhecer melhor a **relação homem natureza**, caracterizar as potencialidades socioeconômicas do lugar, compreender a **questão agrária** como parte constitutiva da vida no Campo e, principalmente, ter capacidade de reflexão crítica sobre a **forma de produção existente no espaço tempo rural**.*

O Documento UNIR (2014, p. 22) ainda aponta que o egresso do curso deverá apresentar competências e habilidades para “compreensão dos processos educativos e histórico-sociais formadores dos sujeitos do Campo” e “relacionar os conhecimentos das ciências da natureza na solução de problemas associados à produção do Campo” (UNIR, 2014, p. 23), corroborando com o descrito em UFERSA (2013, p. 26): “compreensão básica sobre os processos formadores dos sujeitos do Campo”. As características apresentadas nesse documento indicam estar relacionadas com a essa busca por uma formação para a construção de um Projeto de Campo e Sociedade. Mesmo que de forma acanhada, podemos perceber alguns pontos importantes para essa construção, como explicita no documento UFGD (2017, p. 6), ao justificar a necessidade social do curso, legitima a Educação do Campo como:

*Instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo nas ações de escolarização formal, sendo relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso.*

Além disso, UFGD (2017, p. 11) traz uma ressignificação ao conceito de Campo, que não é o mesmo que rural. O Campo é:

*Entendido como um espaço de produção de vida e de novas relações: sociais, homem-natureza e rural-urbano, espaço de sujeitos de conhecimento e da prática de cidadania, bem como a ressignificação da escola do Campo, seu Currículo e da prática de aprendizado, situando-os em seu contexto específico.*

Sobre o ressignificar a escola do Campo, o documento ainda aponta para a compreensão de escola do Campo por essa Universidade:

*Entende-se que as escolas são espaços socioculturais nos quais as identidades são geradas e precisam ser respeitadas. E nas escolas do Campo, deve prevalecer um ensino que ocorra*

*mediatizando diferenças de modo a respeitá-las e incluí-las nos Currículos. Portanto, os/as educadores/as devem conhecer, estudar e incorporar em suas atividades pedagógicas, os conteúdos específicos da Educação do Campo, das relações étnico-raciais e da diversidade cultural (UFGD, 2017, p. 12).*

O documento UFGD (2017) abarca o que se propõe a LEdoC, defendendo o modelo de Campo camponês, conforme discutimos. O documento UFTM (2014, p. 40, grifos do documento) mostra a definição de Campo ao argumentar sobre o conceito de Educação do Campo, sendo que esta “*deve ser sempre pensada/trabalhada na tríade **Campo-Política Pública-Educação***”. Assim, para Caldart (2008, p. 71, apud UFTM, 2014, p. 40), “*Campo: ‘a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de Movimentos Sociais por uma política educacional para comunidades camponesas*”. Essa é a única citação referente à categoria em discussão presente no documento UFTM (2014), fato que legitima a Educação do Campo como instrumento de luta, mas não explora as potencialidades do conceito para uma melhor compreensão do tema.

Por sua vez, o documento UFFS (2013, p. 38, grifos nossos) vai além do exposto pelos outros quatro documentos analisados e evidencia certa inquietação ao incorporar dois objetivos que buscam a compreensão da história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores remetidos à lógica do capitalismo:

*1) Compreender a natureza em sua dinâmica e totalidade, reconhecendo o ser humano como agente de transformações do espaço em que vive e as tecnologias como meios para suprir as demandas humanas, **diferenciando modos adequados e necessários daqueles que prejudicam, tanto o ser humano como o meio ambiente.***

*2) Compreender o espaço do Campo como um lugar possível para viver, reconhecendo sua importância para a qualidade de vida das cidades, a partir de uma alimentação mais limpa e saudável e da produção agrícola pautada na preservação do meio ambiente e de sua sustentabilidade.*

Nesse entendimento, o documento UFFS (2013, p. 21) menciona Caldart (2012, p. 263) para definir Educação do Campo: “*Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do Campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é **para** nem apenas **com**, mas sim **dos** camponeses*”. Logo, entendemos que o documento valoriza o processo histórico dessa busca por um projeto de Campo:

*Onde os povos do Campo sejam sujeitos desse projeto de desenvolvimento baseado na agricultura familiar, na reforma agrária, na segurança alimentar, nos princípios agroecológicos, tecnologias alternativas e novas relações de trabalho cooperativo, quebrar o monopólio da agroindústria, promoção de políticas agrícolas para a agricultura familiar, e o desenvolvimento social, cultural, habitacional e educacional do Campo (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 234).*

Porque além de conceituar a Educação do Campo como esse instrumento de luta, o

documento UFFS (2013) ainda apresenta alguns referenciais epistemológicos para se compreender principalmente a educação, o ensino, a aprendizagem e a perspectiva agroecológica. Sobre educação, o conceito é baseado em Paulo Freire, no qual estabelece um processo permanente e contínuo, pautado em “orientar o sujeito para a construção/produção do conhecimento existente” (UFFS, 2013, p. 28).

E expõe que:

A educação representa o processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do sujeito, para que ele possa atuar numa sociedade que busca articular-se de forma coletiva. Neste horizonte, deve-se considerar o ser humano no plano histórico e intelectual, tendo consciência das suas possibilidades e das limitações, compreendendo e refletindo sobre a realidade que o cerca, potencializando alternativas de transformação social, por meio da solidariedade e do respeito aos aspectos multiculturais (UFFS, 2013, p. 27-28).

Tanto sobre ensino quanto sobre aprendizagem, UFFS (2013, p. 28) fundamenta-se em Paviani, reconhecendo que “a escola enquanto espaço formal perpassado por intencionalidades dedica-se ao ato de ensinar”. Assim:

O “ensino” tem significado de preparar o indivíduo para que esteja atento e sensível à realidade social e histórica, ou seja, “em condições de experimentar na prática dos conhecimentos científicos”. O ensino como uma das possibilidades de comprometer-se com o homem e com a situação em que ele vive, necessita acentuar a reflexão crítica, no sentido de tornar os sujeitos agentes capazes de refletir suas próprias ações (UFFS, 2013, p. 28).

E o ato de ensinar remete-nos ao conceito de aprendizagem, que é “significada pela ampliação do saber e da experiência de mundo, sem, contudo, eliminar a realidade cultural do homem ou substituí-las por uma cultura imposta” (UFFS, 2013, p. 28). Logo, o documento argumenta que:

O processo ensino-aprendizagem precisa ser reconhecido como possibilidade de que não sejam ignoradas as necessidades e as condições socioculturais do ser humano, como sujeito e agente do e no contexto socio-histórico que se (re)constrói diuturnamente. Ainda, cabe ressaltar que numa sociedade que é movida pela matriz de ideologia capitalista, boa parcela da população visa apenas o seu bem-estar, seu interesse individual, não se importando com os males que a busca pelo “ter” pode causar à vida na terra (UFFS, 2013, p. 29).

Vemos a preocupação de UFFS (2013) em expor preocupações voltadas para a educação no Campo agronegócio/latifundiário, o qual tem um projeto de agricultura capitalista e não compactua com os interesses e necessidades dos povos do Campo. O documento continua que “entende-se, dessa forma, a necessidade urgente de (re)pensar os modos de exploração dos recursos naturais e da produção da vida, tanto no Campo como na cidade” (UFFS, 2013, p. 29). Nessa perspectiva é apontado e discutido o conceito da Agroecologia, baseado em Petersen e Caporal:

O campo da agroecologia representa uma proposta alternativa de exercer uma agricultura familiar mais justa, que seja economicamente viável e ecologicamente sustentável. Em relação ao enfoque agroecológico, Petersen (2007) refere que o ser humano de forma individual ou coletiva tem capacidade para produzir novos conhecimentos (UFFS, 2013, p. 29).

É importante ressaltar que UFFS (2013, p. 32, grifos nossos) é o único documento que defende evidentemente o projeto de Campo que estamos discutindo e adota no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e sociais o tema transversal agroecologia:

Necessariamente estamos compreendendo o Campo enquanto espaço de vida e isso implica numa tomada de posição entre duas diferentes perspectivas: Campo enquanto espaço histórico de carência e dificuldades a serem ultrapassadas, portanto, de transformação desta realidade; Campo enquanto espaço de produção apenas, ou seja, sem gente, tanto como o agronegócio preconiza. De modo a problematizar estas duas perspectivas, trazemos a agroecologia enquanto conceito organizador, uma ciência integradora, que se utiliza do conjunto de conhecimentos das diferentes ciências. Também procuramos agregar conhecimentos tradicionais e saberes populares, a fim de estabelecer uma compreensão mais aprofundada em relação a: economia, sociedade, ambiente, agricultura, política, ética, que permita um diálogo universalizado, numa visão de totalidade entre estas esferas tão particularizadas na atualidade. Desta forma, a agroecologia permeará transversalmente todos os tempos e espaços previstos no curso, vindo a constituir-se como eixo-articulador do trabalho pedagógico.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação docente esperada pela LEdoC é uma concepção ampliada, plural de formação, na qual educadores e educadoras sejam capacitados para atuarem em diferentes funções: educativa, diretiva e organizativa. Arroyo (2012, p. 363) defende que:

Os Movimentos Sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore essa pluralidade de dimensões e funções formativas. Defendem uma relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educador; dão ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos.

A justificativa para essa formação plural está justamente na função política que se espera da escola do Campo – uma escola articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo. Logo, espera-se que o curso garanta um perfil de formação docente tridimensional: 1) habilitação da docência por área de conhecimento; 2) gestão de processos educativos escolares; e 3) gestão de processos educativos comunitários.

O documento UNIR (2014, p. 13, grifos nossos) assinala que o curso tem como um de seus objetivos específicos:

Promover a formação de educadores para a atuação em escolas do Campo, aptos a fazerem a **gestão de processos educativos** e a desenvolverem **estratégias pedagógicas** que visem a formação de sujeitos humanos, autônomos e criativos

capazes de produzir soluções para as questões inerentes à sua realidade, vinculadas à **construção e execução de projetos sustentáveis** suscetíveis de estimular a permanência da família camponesa no Campo.

E como “Perfil do Egresso”, o/a formando/a deverá apresentar as seguintes competências e habilidades (UNIR, 2013, p. 22-23, grifos nossos):

- 1) Capacidade e iniciativa para **tomada de decisões na solução de problemas concretos**;
- 2) Capacidade de **organizar e encaminhar proposições tomadas coletivamente**;
- 3) Capacidade teórico-metodológica para **implementação de estratégias pedagógicas** pertinentes à realidade da Educação do Campo;
- 4) Compreensão dos procedimentos básicos para a **elaboração de projetos de ensino, pesquisa e de extensão** voltados para a Educação do Campo;
- 5) Capacidade de exercer a docência a partir de uma **concepção de educação articulada às diferentes dimensões do processo pedagógico escolar**;
- 6) Capacidade de **orientar, elaborar e executar projetos educacionais** articulando-os aos aspectos econômicos e ambientais com sustentabilidade.

O documento UFERSA (2013, p. 18, grifos nossos) também traz como um dos objetivos específicos do curso:

Formar educadores/as para atuação na Educação Básica aptos a fazer a **gestão de processos educativos** e a desenvolver **estratégias pedagógicas** que visem a formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à **construção e execução de projetos sustentáveis** que estimulem a fixação das populações no Campo.

No “Perfil do profissional”, o documento UFERSA (2013) demarca que o curso pretende profissionalizar os/as licenciados/as para atuarem nas seguintes dimensões: “Na **gestão de processos educativos escolares** inseridos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, **construção de projetos político-pedagógicos e organização do trabalho escolar** em escolas do Campo” (UFERSA, 2013, p. 24, grifos nossos).

Na **gestão de processos educativos nas comunidades**, com o desenvolvimento de habilidade para **trabalho formativo e organizativo** junto às unidades familiares e grupos sociais dos quais se originam, bem como para a **implementação de projetos de desenvolvimento sustentável e solidário** articulados com ações no âmbito das escolas. (UFERSA, 2013, p. 25, grifos nossos).

Na sequência, o documento UFERSA (2013) apresenta como competências e habilidades do egresso do curso:

- 1) Capacidade e iniciativa de **tomada de decisões na solução de problemas concretos**;
- 2) Capacidade de **propor, ouvir, criticar, organizar e encaminhar proposições tomadas coletivamente**;

- 3) Capacidade de **orientar, elaborar e executar projetos econômicos e ambientais locais sustentáveis**;
- 4) Compreensão dos procedimentos básicos para **elaboração de projetos de ensino, pesquisa e de extensão** voltados para a Educação do Campo;
- 5) Capacidade de exercer a docência a partir de uma concepção de educação de forma articulada às **diferentes dimensões do processo pedagógico escolar** (UFERSA, 2013, p. 25-26, grifos nossos).

O documento UFGD (2017, p. 16, grifos nossos) aborda como um dos objetivos específicos do curso: “Favorecer aos docentes/pesquisadores/as/extensionistas conhecimentos para o **trabalho junto às escolas, às equipes multidisciplinares, aos órgãos públicos, às organizações governamentais e não governamentais, aos Movimentos Sociais, dentre outros**” e sinaliza sobre “existir a possibilidade de [os/as egressos/as] **atuarem em outros espaços educativos, públicos, privados, instituições diversas, Movimentos Sociais, dentre outros**”. E destaca que se entende que o perfil desejado é:

Pesquisador/a seja na área acadêmica ou não acadêmica, como **educador/a político-social**; profissional que atue tanto em **docência**, comprometido com as questões sociais e com a compreensão crítica da realidade, como em **planejamento** colaborando em organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, Movimentos Sociais e atividades similares (UFGD, 2017, p. 17, grifos nossos).

Assim, vale ressaltar que esse curso oferece habilitação em Ciências da Natureza, mas também tem a opção de se habilitar em Ciências Humanas. Entretanto, o mais excêntrico nesse documento é que esse entendimento de perfil desejado é estabelecido pelo Parecer do CNE/CES 492/2001, no qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ou seja, o Parecer em questão não está voltado para as Ciências da Natureza, mas está focado totalmente para as Ciências Humanas. Fica o questionamento: Qual o perfil desejado para os/as egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo habilitados em Ciências da natureza?

O documento UFTM (2014, p. 85, grifos nossos) também traz como de um de seus objetivos específicos:

Formar educadores para atuação em escolas do Campo, aptos a fazer a **gestão de processos educativos** e a **desenvolver estratégias pedagógicas** que visem a formação de cidadãos autônomos e criativos, capazes de **construir e executar projetos sustentáveis**, suscetíveis de estimular a fixação da pessoa do e no Campo.

O perfil profissional do egresso desse curso “visa à formação de professores para o exercício de atividades formativas que contemplem o universo escolar, mas também que esses profissionais possam pensar a **educação para além do espaço escolar**” (UFTM, 2014, p. 86, grifos nossos), desenvolvendo como uma de suas habilidades e competências a **gestão de “processos educativos**

**escolares e comunitários**, considerando a complexidade e diversidade do Campo, suas escolas e seus sujeitos, tempos e espaços” (p. 87, grifos nossos). É destacado ainda no documento que:

Este projeto pedagógico tem por objetivo que os licenciandos desenvolvam projetos educativos que transcendam os espaços escolares formais e conquistem a formação do homem e da mulher do Campo, construindo uma pedagogia fundamentada na cultura do Campo, e incrustada profundamente numa perspectiva universal (UFTM, 2014, p. 53).

Finalizando essa categoria, o UFFS (2013, p. 40, grifos nossos) apresenta que o/a egresso/a desse curso:

Deverá atuar atento aos **processos educativos** necessários às comunidades do Campo, preparando sujeitos capazes de **organizar-se coletivamente** com as famílias e/ou grupos sociais de origem, implantando **iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável**, incluindo a participação ativa da escola.

O documento ainda abrange que,

O Currículo se volta para a formação de um profissional da educação capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou em atividades de cunho social, com condições de intervir de forma competente, onde aconteça a atividade educativa (UFFS, 2013, p. 45).

De modo geral, todos os documentos apresentam a necessidade da formação docente plural para a construção de uma educação voltada para a compreensão do contexto social dos sujeitos, buscando com isso a transformação de suas realidades, enlaçando o “propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o Campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 22).

## 2) Formação por Alternância

Para compreendermos melhor sobre o funcionamento do Regime de Alternância e de seus tempos e espaços é relevante apresentarmos os dados extraídos dos PPPs analisados. Assim, o documento UNIR (2014) faz um desdobramento sobre Alternância, apontando e explicando as experiências dos Ceffas e usa alguns teóricos, como Assis (2004), García-Marirrodriaga e Puig (2010), Puig (2010), Gimonet (2008), para embasar o que acreditam. Inicialmente, o documento traz que:

[...] o curso de Licenciatura em Educação do Campo irá atender todo o estado de Rondônia ao se considerar as características da Pedagogia da Alternância que, entre outras coisas, subdivide o curso em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), propiciando o ingresso de estudantes de localidades mais

distantes (remanescentes quilombolas, ribeirinhos, pequenos agricultores, extrativistas assentados, acampados e indígenas) (UNIR, 2014, p. 10).

E acrescenta:

O tempo pedagogicamente organizado em Regime de Alternância será o principal eixo de formação, considerando também a vivência no grupo, as atividades culturais e a organização em que estão inseridos os acadêmicos. Enfim, a formação com o método da Alternância integralizar-se-á a dimensão sócio profissional com as atividades das áreas do conhecimento, por meio dos instrumentos pedagógicos que geralmente são utilizados nesse processo educativo (UNIR, 2014, p. 19).

O documento adota como conceito de Alternância para desenvolver a formação dos estudantes:

[...] é que ela [a Alternância] seria a descontinuidade da continuidade da vida, compreendendo esses espaços-tempos como momentos de ação-reflexão-ação numa dialética constante em que as constatações, os questionamentos e problemas levantados da realidade, bem como os aprofundamentos e intervenções realizadas pelo estudante em seu meio comungam e se integram na cotidianidade da vida das pessoas que estão envolvidas nesse processo (UNIR, 2014, p. 18).

Vale um adendo sobre as diferentes nomenclaturas para a Alternância: Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância, porque, segundo Farias e Faleiro (2019, p. 249), “há questões nebulosas quando diz respeito à Alternância enquanto metodologia”. Contudo, Molina e Hage (2015, p. 141) nos esclarecem que:

A matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Nessa matriz, a Alternância é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses.

Essa variação nas terminologias relacionadas à Alternância foi observada em três documentos – UNIR (2014); UFGD (2017); UFTM (2014), sendo possível interligar com as orientações propostas na citação acima e sem prejuízo para a compreensão dessa proposta de formação para as LEdoCs.

Sobre a organização dos tempos e espaços proposta no UNIR (2014, p. 29), “o calendário do curso de Licenciatura em Educação do Campo será adotado a partir de sua especificidade, sendo no mínimo dez semanas para o Tempo Universidade e trinta semanas do Tempo Comunidade”. Além disso, o PPP acrescenta que:

O calendário do curso é específico, visando atender as demandas dos acadêmicos do Campo, obedecendo no mínimo uma semana em regime de semi-internato por mês, de segunda a sexta nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo o máximo de aproveitamento do Tempo Universidade (TU) para construir os conhecimentos

numa carga horária de 50 horas em cada disciplina. Para completar a carga horária serão cumpridas mais 30 horas no Tempo Comunidade (TC), sob a orientação do conjunto dos professores do curso (UNIR, 2014, p. 42).

E destaca que a intenção desse tipo de organização curricular é “desenvolver atividades e processos que garantam sistematicamente a relação histórico-dialética entre teoria e prática vivenciada pelos sujeitos no próprio ambiente social e cultural de origem dos acadêmicos, primando pelo seu protagonismo em seu processo formativo” (UNIR, 2014, p. 42).

O documento UFERSA (2013, p. 28) aponta que:

A organização curricular compreende a efetivação das atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no ambiente social e cultural de origem dos/das estudantes, em conformidade com as expectativas e recomendações do MEC/SECADI. Com este objetivo, a organização curricular do curso assemelha-se aos demais cursos de graduação regular em funcionamento na UFERSA, com etapas presenciais em Regime de Alternância entre Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, de modo que a opção pelo curso não condicione o ingresso dos/das alunos/as na Universidade ao abandono da vida no e do Campo.

O documento UFERSA (2013) não traz fundamentos teóricos sobre a Alternância, apenas especifica o regime de oferta e a carga horária do curso. No caso dos Tempos Universidade e Comunidade:

O curso funcionará com atividades realizadas no âmbito da sala de aula na UFERSA, caracterizando o Tempo/Escola, e com atividades no âmbito das comunidades que dispuserem de alunos/as no curso, caracterizando o Tempo/Comunidade. Vale apontar que o Tempo/Comunidade se fará presente não apenas nas componentes de cunho eminentemente prático, mas também nas teóricas onde haja demanda de articulação com experiências/vivências nas comunidades (UFERSA, 2013, p. 29).

Funcionando da seguinte forma:

O Tempo/Escola será, em média, de 04 horas/aula diária de permanência na Universidade para o curso das componentes curriculares durante cada etapa [...]. A duração do Tempo/Escola poderá variar em cada etapa, a depender da carga horária prevista na matriz curricular e das metodologias de desenvolvimento de cada componente curricular. [...] Algumas componentes curriculares já preveem a efetivação do Regime de Alternância com a execução de atividades tanto no Tempo/Escola quanto no Tempo/Comunidade. [...]

O Tempo/Comunidade será desenvolvido nas comunidades de origem dos alunos/as e nas escolas escolhidas para inserção. [...] Tais atividades serão realizadas segundo orientação dada durante o Tempo/Escola e acompanhadas in loco por docentes responsáveis pelas respectivas componentes curriculares (UFERSA, 2013, p. 30).

Como mencionado acima, UFERSA (2013) apresenta no Currículo do curso algumas disciplinas/núcleos de estudo que já preveem a carga horária referente ao Tempo Universidade (TU) e ao Tempo Comunidade (TC), o que não é especificado em UNIR (2014).

O documento UFGD (2017) enfatiza que o PPP da Educação do Campo tem sua força na Pedagogia da Alternância, apresentando que “entende-se a Alternância como uma pedagogia em construção, ou seja, é aquela que vai do concreto ao abstrato, parte da prática para a teoria e retorna à prática para melhorá-la e transformá-la” (UFGD, 2017, p. 81 apud Queiroz; Silva; Pacheco, 2006). O documento ainda nos mostra que os turnos de funcionamento do curso são “integral com Alternância dos estudos entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade” (UFGD, 2017, p. 14), sendo:

A organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) acontece em Regime de Alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nessa Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior à alternativa de deixar de viver no Campo (UFGD, 2017, p. 17).

Com relação ao TU e TC, UFGD (2017, p. 81-82) discorre que:

O TU se caracteriza por etapas de estudo de caráter intensivo, presencial do curso, ministradas na UFGD durante as quais serão trabalhados os componentes curriculares de cada disciplina, com obrigatoriedade de 75% de frequência. Para isso, os/as acadêmicos/as se deslocarão dos espaços onde residem para a sede da UFGD. As atividades pedagógicas serão desenvolvidas em regime de internato, mediante aulas que ocorrerão nos períodos matutino e vespertino. No período noturno acontecerão atividades relativas aos componentes curriculares trabalhados durante o período do dia, tais como palestras, mesas redondas, seminários, jornada de estudos, estudos temáticos, orientação para trabalhos de campo e projetos, oficinas de sistematização, oficinas de produção de materiais didáticos, totalizando 10 horas diárias de atividades.

O TC compreenderá aulas presenciais e aulas não presenciais, e sua carga horária integra a carga horária total do curso. Para o desenvolvimento das aulas presenciais, a coordenação e o corpo docente do curso, utilizará dos pontos de referência nas cidades pólo, a serem definidas anualmente, de acordo com a proveniência dos alunos matriculados no curso. [...] As aulas não presenciais do TC acontecerão quando os/as acadêmicos/as retornarem as suas comunidades aplicando os conhecimentos construídos no TU e terão acompanhamento do corpo docente do curso, que auxiliarão nas atividades propostas durante as etapas do TU e nos projetos de Alternância que serão desenvolvidos em suas comunidades de origem.

Nesse detalhamento dos tempos/espacos de formação, percebemos a preocupação da UFGD em fazer valer uma Alternância integrativa com as vivências do/da acadêmico/a em sua realidade local e o meio universitário. Além disso, UFGD (2017) também especifica a carga horária referente ao TU e TC na distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares.

UFTM (2014, p. 10) identifica o turno de funcionamento do curso como “especial (Pedagogia da Alternância: tempo-escola, em período integral e tempo-comunidade)” e defende que:

A especificidade da Educação do Campo exigiu a estruturação dos tempos de ensino e aprendizagem adaptada às características das populações do Campo: a Pedagogia da Alternância. [...] A Alternância entre tempos passados na escola e tempos

passados junto das famílias ou comunidades, em simultâneo com a flexibilização do calendário escolar, permite a permanência no sistema educativo dos sujeitos do Campo (UFTM, 2014, p. 12).

E explica que “a metodologia de ensino a ser adotada deve ser aquela que favoreça a interação, o questionamento, o diálogo e a criatividade, considerando ainda que a educação universitária envolve a pesquisa e a extensão e não apenas o ensino” (UFTM, 2014, p. 47). Ademais, justifica que:

A Pedagogia da Alternância, como é chamada, consiste em uma articulação entre os dois tempos educativos – o tempo-escola (TE) e o tempo-comunidade (TC). NO TE o educando permanece no espaço da escola em regime de internato e no TC, o educando retorna à sua comunidade de origem para colocar em prática questões que foram objeto de estudo no TE. Ademais, o licenciado leva para a comunidade materiais disponibilizados no TE. Trata-se de um método de ensino diferenciado, “que articula teoria e prática em espaços-tempo distintos e exige do formador e também dos licenciandos, itinerários formativos específicos que não têm sido considerados nos cursos de formação de professores em geral” (UFTM, 2014, p. 47 apud Oliveira et al., 2010, p. 3).

O documento UFTM (2014) faz uso de outros teóricos sobre Alternância, não apenas Oliveira et al. (2010), usa Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Molina e Freitas (2011), e Begnami (2006). Isso para fundamentar as explicações sobre o TE e TC, também apresentar o breve histórico sobre a Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, UFTM (2014, p. 49) detalha que:

O TE acontecerá em períodos que compreendem as férias escolares, notadamente os meses de janeiro e julho, sendo considerados para contagem de horas, no máximo, 25 dias, com 10 a 12 horas-aula por dia (das 07h ou 08h até às 20h ou 21h, incluindo tempos de descanso e horas para refeições). Assim, no máximo, serão ser lecionadas 12 horas-aulas por dia, perfazendo um máximo de 300 horas-aula durante cada um dos períodos intensivos em Uberaba (ou em outras localidades quando se conseguir desenvolver o projeto de Tempo-Escola em itinerância – incentivado pelo MEC).

E, o TC é descrito da seguinte forma:

o TC se constitui em momento de reflexão e continuidade das atividades desenvolvidas no TE, mas para além destas atividades, prevê que no **primeiro ano** de curso (1º e 2º semestres, o licenciando faça um mapeamento bastante minucioso de sua comunidade envolvendo a caracterização de aspectos como a história da comunidade, aspectos físicos e condições de serviços públicos oferecidos a cada comunidade, aspectos populacionais, econômicos, habitacionais, educacionais, de saúde, segurança, sociocultural, religioso e político e maiores problemas das comunidades. Esse procedimento corresponde a algo como uma ambientação realizada pela sua própria ação participante na comunidade. No segundo ano do curso, há a previsão do estudo profundo da realidade educacional das escolas do Campo de cada comunidade, ou seja, uma revisão interna destas escolas observando a estrutura física, humana, administrativa, metodológica e legal, o que corresponde à formação de um olhar crítico docente de dentro do ambiente escolar. Nos dois

últimos anos do curso, os licenciandos se ocuparão sobremaneira, durante o TC, com os estágios curriculares. Vale ressaltar que todas estas atividades desenvolvidas no TC devem ser criteriosamente registradas na forma de relatórios, portfólios ou outros instrumentos que garantam a sistematização de informações e dados que serão construídos neste momento. [...] Ademais, tais dados e informações poderão constituir corpus de análise a realidade vivida no Campo e poderá ainda, concatenar os processos de ensino, pesquisa e extensão (UFTM, 2014, p. 52).

A carga horária do TC também é especificada na matriz curricular do curso. Igualmente, UFFS (2013, p. 30-31) adota como integral (Alternância) o turno de funcionamento do curso, alegando que:

A opção pelo método da Alternância tem como premissa promover uma aproximação mais efetiva entre o ambiente educativo, entre as práticas docentes e o tratamento dos conhecimentos da área em questão. Onde pretendemos que os componentes desenvolvidos sejam propostos e organizados de tal maneira que os estudantes exercitem e experimentem diferentes intervenções no local de origem (no Tempo Comunidade), ressignificando-os no Tempo Escola. Isso pressupõe uma dimensão do conhecimento que se aproxima da perspectiva freireana, em que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requerendo a ação transformadora sobre a realidade, demandando a busca constante e reclamando a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer.

Ademais, explicam que a escolha pela Pedagogia da Alternância para organizar os espaços e tempos educativos é para possibilitar “*uma maior inserção dos trabalhadores do Campo*” (UFFS, 2013, p. 41), bem como:

No sentido de superar antigos paradigmas que entendem o processo de apropriação do conhecimento apenas a partir de um modelo de ensino que convencional chamar de “tradicional”, onde predominam aulas compartimentalizadas e a seleção de conteúdos descontextualizados, o presente curso pressupõe uma concepção diferenciada em relação aos tempos e espaços educativos, entendendo que outros ambientes podem contribuir com a formação dos sujeitos. Isto não significa sugerir um modelo informal cujo processo aconteça de forma aleatória e espontânea. Ao contrário, trata-se de propor intencionalmente momentos e situações geradoras de aprendizagem, que exijam preparação adequada, com explícitos objetivos pedagógicos e rigorosidade no cumprimento das ações discutidas e delineadas coletivamente. Esta opção para além de metodológica, se traduz em uma opção política, exigindo por parte dos professores do curso um esforço na apropriação, problematização e proposição do próprio métodos. [...] Entendemos os tempos organizados na seguinte disposição: 1 – **Tempo Escola** como o tempo e espaço em que o estudante-professor estará na Universidade, em que estarão contemplados os conteúdos dos componentes curriculares do curso. 2 – **Tempo Comunidade** como tempo e espaço em que o estudante-professor estará em seu local de origem, prioritariamente desenvolvendo o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo e demais espaços educativos nas comunidades (UFFS, 2013, p. 41-42, grifos do documento).

O documento UFFS (2013) não especifica a carga horária do TC, apenas apresenta carga horária referente à teoria e à prática.

## Considerações Finais

Todos os documentos apresentam a necessidade da formação docente plural para a construção de uma Educação voltada para a compreensão do contexto social dos sujeitos, buscando com isso a transformação de suas realidades. Igualmente, todos os PPPs analisados, formam por Alternância, que é a articulação entre o Tempo-Comunidade (TC) e Tempo-Universidade (TU) ou Tempo-Escola (TE) e tem sua organização curricular estabelecida em núcleos/domínios, sendo que os componentes curriculares destinados aos estudos da área de Ciências da Natureza.

No detalhamento dos tempos/espços de formação, percebemos a preocupação da UFGD em fazer valer uma Alternância integrativa com as vivências do/da acadêmico/a em sua realidade local e o meio universitário. Além disso, nos PPPs analisados especificam a carga horária referente ao TU e TC na distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares, UFFS (2013) adota o funcionamento do curso como integral devido a Alternância.

A Alternância da Educação do Campo se constrói na perspectiva real ou copulativa ou integrativa, a qual busca dialogar com a vida, o trabalho e a comunidade produzindo um processo de ação-reflexão, que vai além da articulação entre teoria e prática, para construção de saberes e conhecimentos. Ainda, considerando que essa licenciatura não possui diretrizes curriculares para a formação de professores, salientamos a necessidade de avançarmos nas reflexões, estudos e debates sobre essa formação, tendo como foco suas contribuições para o desenvolvimento do meio rural e no âmbito acadêmico do país, bem como para a superação de processos de exclusão socio-históricas para a Educação desses sujeitos.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. DINIZ, L. de S. OLIVEIRA, A. M. 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. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo** – registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 03 abr. 2001.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FARIAS, M. N. FALEIRO, W. **Princípios do movimento de educação do campo**: análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-142, jan./ abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>. Acesso em: 3 jan. 2020.

RIBEIRO, G. K. N.; FALEIRO, W. ALMEIDA, J. da S. M. de. **Organização político-pedagógica na formação de professores do campo em ciências da natureza no Brasil**. Goiânia: Kelps, 2020. Disponível em: [http://kelps.com.br/wp-content/uploads/2020/10/A-organizacao-politico-pedagogica\\_ebook.pdf](http://kelps.com.br/wp-content/uploads/2020/10/A-organizacao-politico-pedagogica_ebook.pdf). Acesso em: 21 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza – Licenciatura**. Erechim, RS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD), FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA. **Projeto Pedagógico Curricular Curso de Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas**. Dourados, MS, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR), CAMPUS ROLIM DE MOURA. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais**. Rolim de Moura, RO, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba, MG, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Educação do Campo**. Mossoró, RN, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Recebido em: 18 de junho de 2020.

Versão corrigida recebida em: 28 de maio de 2021.

Aceito em: 01 de junho de 2021.

Publicado online em: 04 de fevereiro de 2021.

