

Percepções de Egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Formação por Alternância

Perceptions of Graduates of Rural Degree Courses on Alternance Training

Percepciones de los graduados de carreras rurales sobre la formación en alternancia

Renata José de Melo  

Universidade Federal de Catalão

Fernanda Welter Adams  

Universidade Federal de Catalão

Simara Maria Tavares Nunes  

Universidade Federal de Catalão

Resumo

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo adotam a formação em Alternância como princípio estruturante, promovendo a integração entre teoria e prática ao estabelecer um diálogo constante com as demandas educacionais das populações do campo. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise dos aspectos gerais apontados por egressos de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Estado de Goiás acerca dessa metodologia formativa. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e utiliza, como principal instrumento de coleta de dados, entrevistas realizadas com 12 egressos dos referidos cursos. Os participantes destacaram a Alternância como um dos principais diferenciais da formação, enfatizando seu papel na aproximação com a realidade e as necessidades educacionais das comunidades camponesas. Esse modelo formativo permitiu-lhes desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às especificidades socioculturais dos estudantes do campo. Além disso, os egressos ressaltaram a importância da Alternância na construção de uma formação humanística, capaz de fortalecer uma docência comprometida com a emancipação dos sujeitos do campo. Assim, a experiência desse método não apenas contribui para uma atuação docente mais contextualizada, mas também fortalece a identidade e a valorização dos saberes das populações rurais, evidenciando sua relevância para a formação de professores engajados em uma educação transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciados. Populações do campo. Emancipação docente.

Abstract

The Undergraduate Courses in Rural Education adopt Alternation training as a structuring principle, promoting the integration between theory and practice by establishing a constant dialogue with the educational demands of rural populations. In this context, this article aims to present an analysis of the general aspects pointed out by graduates of two Undergraduate Courses in Rural Education in the State of Goiás regarding this training methodology. The research follows a qualitative approach and uses interviews conducted with 12 graduates of these courses as the main data collection instrument. The participants highlighted Alternation as one of the main differences in the training, emphasizing its role in approaching the reality and educational needs of rural communities. This training model allowed them to develop pedagogical practices aligned with the sociocultural specificities of rural students. In addition, the graduates emphasized the importance of Alternation in the construction of a humanistic training, capable of strengthening teaching committed to the emancipation of rural subjects. Thus, the experience of Alternation not only contributes to a more contextualized teaching performance, but also strengthens the identity and appreciation of the knowledge of rural populations, highlighting its relevance for the training of teachers engaged in transformative education.

Keywords: Teacher training. Graduates. Rural populations. Teacher emancipation.

Resumen

Los cursos de Licenciatura en Educación Rural adoptan la formación en Alternancia como principio estructurante, promoviendo la integración entre la teoría y la práctica estableciendo un diálogo constante con las demandas educativas de las poblaciones rurales. En este contexto, este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de los aspectos generales destacados por los egresados de dos cursos de Licenciatura en Educación Rural del Estado de Goiás sobre esta metodología de formación. La investigación sigue un enfoque cualitativo y utiliza como principal instrumento de



recoleción de datos entrevistas realizadas a 12 egresados de los cursos antes mencionados. Los participantes destacaron la Alternancia como uno de los principales diferenciales de la formación, enfatizando su papel en el acercamiento a la realidad y necesidades educativas de las comunidades rurales. Este modelo de formación les permitió desarrollar prácticas pedagógicas alineadas a las especificidades socioculturales de los estudiantes rurales. Además, los egresados destacaron la importancia de la Alternancia en la construcción de una formación humanística, capaz de fortalecer una enseñanza comprometida con la emancipación de los sujetos en el campo. Así, la experiencia de Alternancia no sólo contribuye a una actuación docente más contextualizada, sino que también fortalece la identidad y la valorización de los saberes de las poblaciones rurales, destacando su relevancia para la formación de profesores comprometidos con la educación transformadora.

Palabras clave: Formación del profesorado. Graduados. Poblaciones rurales. Emancipación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, além de promoverem a valorização da cultura e identidade dos povos do campo, também incorporam uma perspectiva crítica sobre as relações de classe. Essa abordagem considera as desigualdades socioeconômicas que marcam o meio rural, uma vez que os pequenos produtores, em sua maioria, encontram-se em condições menos favorecidas em comparação aos grandes proprietários. Dessa forma, a formação oferecida por esses cursos busca não apenas atender às especificidades culturais e educacionais das populações camponesas, mas também fomentar uma reflexão sobre as dinâmicas de poder e exclusão que permeiam o contexto agrário brasileiro.

Moraes (2018) identificou 47 (quarenta e sete) Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, com 35 (trinta e cinco) Instituições Federais que ofertam o curso em 20 (vinte) Estados brasileiros, o que, segundo a autora, demonstra que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem ampliando, e com isso também se amplia a busca da garantia de uma formação que proporcione a estes profissionais conhecimentos para trabalhar com os alunos do campo, bem como a valorização destas pessoas e de seus modos de vida e sobrevivência.

Os dados de Moraes (2018) reforçam o fato de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo surge no sentido de garantir uma educação de qualidade e emancipadora para os licenciados, de modo a formar um profissional preparado para trabalhar com estes sujeitos específicos e suas histórias de vida, propiciando uma educação diferenciada e para uma nova sociedade, de respeito ao outro, sua cultura e modo de vida. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008), com este Curso nasce a tentativa de outro projeto de escolarização camponesa, intentando promover a autonomia e liberdade dos sujeitos do campo: “Uma educação diferenciada para o campo, rompendo a dualidade e os estereótipos em que o rural é visto como arcaico, atrasado em relação ao urbano” (Batista; Euclides, 2020, p. 15).

Não é por menos que esse Curso surge em consonância com os Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Sem-Terra (MST), que desde a década de 1980 luta pela formação dos educadores que trabalham nas escolas do campo (Moraes, 2018). De acordo com Molina (2015, p. 148) “o sentido da expansão da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade”. A reflexão apresentada pela autora evidencia a relevância dos Movimentos Sociais na luta pela efetivação do direito à Educação do Campo, destacando seu papel fundamental na construção de políticas educacionais voltadas para essa modalidade. Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo emerge como um instrumento essencial para a valorização da

cultura, dos saberes e das práticas dos povos do campo, contribuindo para a formação de educadores comprometidos com a realidade e as demandas dessas comunidades.

Nas palavras de Souza (2012, p. 82), na década de 1980 o MST reivindicava uma educação de caráter amplo, expressava a “busca pela formação escolar – política com objetivos de dominar conhecimentos técnicos e organizativos, o rompimento com as práticas de trabalho denominadas de ‘individualista, autoritária e artesanal’”. Assim, a conquista pela educação do campo ocorreu por meio do coletivo organizado dos movimentos sociais que lutou para conquistar a sua inserção nas políticas públicas educacionais.

Segundo Molina (2017) essas Licenciaturas objetivam ainda promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. De forma mais efetiva, esse Curso de formação é fruto das lutas e manifestações iniciadas a partir de 1997 por movimentos sociais ligados ao campo, em contraposição a uma Educação Rural ancorada em ideias neoliberais (Batista; Euclides, 2020).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do MST e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Identificou-se, naquele encontro, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo realizado isoladamente. Verificou-se assim a necessidade de se construir uma articulação entre esse conjunto de parceiros para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996, eram extremamente baixos (Molina, 2003).

Após as referidas discussões, começaram a ser construídas as articulações e lutas que viariam a resultar na criação do Pronea. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Segundo Molina (2015), no mesmo ano ocorreu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida no período de 27 a 31 de julho na cidade de Luziânia (GO), evento que ampliou a força coletiva de criação desse movimento. Assim, se iniciava a luta por uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo, que vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento. Assim, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), realizada via dos povos do campo também em Luziânia (GO), no período de 2 a 6 de agosto de 2004, o lema era exatamente “Por um Sistema Público de Educação do Campo” (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

As autoras ainda afirmam que a partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II CNEC, é instituído um Grupo de Trabalho que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na proposição ao MEC de formação de educadores do campo. Os movimentos demandaram e lograram, nesse período, a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específi-



cos do Grupo de Trabalho, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizados também, com suas representações, alguns encontros nos quais se submeteram a proposta elaborada ao debate, a fim de se chegar à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que, finalmente, aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo (Molina, 2014).

Molina e Sá (2012) relatam que a partir das inúmeras reivindicações realizadas pelos movimentos sociais do campo para garantir o cumprimento das pautas elaboradas durante a “II Conferência Nacional: Por uma educação Básica do Campo” é constituído, no ano de 2005, um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração das proposições para auxiliar a SECADI a fim de negociar junto ao MEC a criação de uma política pública de formação de educadores do campo. É importante ressaltar que o Grupo de Trabalho buscou referências nos cursos criados no âmbito do Pronera para concretizar uma política de formação que de fato incluísse em sua estrutura instrucional componentes capazes de incorporar as particularidades da vida no campo à formação de professores, conforme apontam Molina e Antunes-Rocha (2014).

Em especial, as autoras Antunes-Rocha e Martins (2011) destacam a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com o apoio do Pronera por sua organização curricular e especialização na área do conhecimento. Esta experiência teve um papel fundamental na implementação do desenho da política, pois serviu de lastro a sua concepção, por ser a primeira a ousar dar o salto de um curso de Pedagogia da Terra para uma Licenciatura em Educação do Campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Portanto, a referida Instituição traçou passos iniciais para a constituição desse novo curso que visa formar professores para promoverem a aprendizagem dos alunos do campo a partir de suas especificidades de vida, cultura e conhecimentos.

Sendo assim, segundo Machado e Tsuchiya (2021), a experiência do Pronera acumulada ao longo dos anos, nos mais diversos âmbitos de abrangência, influenciou diretamente na geração de novas políticas públicas visando a formação e qualificação de sujeitos para atuarem na Educação do Campo. Assim, se observa que em 1998 houve uma primeira iniciativa de formação, mas que ocorreu em nível médio, para somente em 2007 instituírem o curso superior para formar professores para o campo, a partir da Instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Portanto, este é um programa que veio movimentar a constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, de forma que as primeiras experiências de Licenciatura em Educação do Campo foram implementadas neste ano de 2007, como projetos-piloto do Procampo em quatro universidades: Universidade Federal de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse sentido, Molina (2015), relata que a escolha por essas instituições se deu devido a experiências prévias com a oferta de cursos voltados para a Educação do Campo e também pela parceria com os movimentos de luta social e sindical. Estes projetos foram considerados turmas especiais, com financiamento próprio e com maior autonomia de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (Molina, 2015, 2017; Bicalho, 2018; Moraes, 2018; Machado; Tsuchiya, 2021).

Deste modo, a oferta de um Curso especificamente voltado para a formação de educadores do campo compromissados com as demandas educacionais dos povos do campo tem origem com quatro projetos-piloto instituídos em universidades federais, no ano de 2007. Após as experiências positivas dos projetos-piloto, o MEC ampliou a possibilidade para que mais universidades pudessem executar essa proposta de licenciatura a partir do lançamento de editais para projeto especial de turmas únicas nos anos de 2008 e 2009, conforme apontam Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019). Santos, Santos e Jesus (2022) refletem que somente em 2012, após muita pressão dos movimentos sociais, que 42 (quarenta e dois) Cursos de Licenciatura em Educação do Campo espalhados pelo Brasil foram conquistados e não mais em turmas de oferta única, mas em oferta permanente na instituição.

Objetivando garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 (seiscentas) vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 (cento e vinte e seis) vagas de técnicos como suporte para esse processo (Molina, 2017). Assim, pode-se observar a conquista dos movimentos sociais e educacionais da expansão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir dos anos de 2008.

Voltando à questão dos editais de criação do curso, segundo Medeiros, Amorim e Carvalho (2020) nos editais de 2008 e 2009 (Editais nº 2, de 23 de abril de 2008; e nº 9, de 29 de abril de 2009, SESU/SETEC/SECADI/MEC), a oferta de cursos deu-se para abertura de uma turma única e participaram das propostas Instituições de Educação Superior (IES) públicas pertencentes às esferas municipal, estadual e federal. Sendo assim, foi um edital para uma turma única e não para um curso regular nessas instituições.

No ano de 2012 tem-se a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) pelo Ministério da Educação (MEC) e por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse Programa:

“[...] surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica” (Santos; Silva, 2016, p. 6).

No segundo edital já se tem a previsão de um novo curso permanente nas IES, inclusive com a disponibilização de códigos de vagas para docentes e técnicos para viabilizar a institucionalização do curso.

Sobre o Procampo, Bicalho (2018) afirma que este programa viabilizou a criação e implementação de cursos regulares de Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, de forma a integrar ensino, pesquisa e extensão, valorizando temáticas que fossem significativas para a autonomia e reconhecimento das populações camponesas. Ainda segundo o autor, o curso tem como princípio promover a formação de educadores/as por área de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares, como ocorre na maioria das Instituições de Ensino Superior brasileiras, para atuarem nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Bicalho, 2018).



Pode-se observar que o edital foi desenvolvido para um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo haja visto disponibilizar código de vagas para docentes e técnicos, porém ele próprio estipulou o prazo de três anos para a oferta do mesmo, portanto apresentando uma contradição. Ainda nesse cenário, no ano de 2016, diversas IES, após o cumprimento da oferta de vagas durante três anos, objetivaram parar de ofertar o referido curso, sendo necessário que a SECADI emitisse uma nota garantindo a sua permanência (Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016/GAB/SECADI), em que orientava as Instituições de Ensino quanto à oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de forma contínua e sustentável, conforme os termos do Edital de Seleção nº 02/2012 – SESu/SETEC/SECADI/MEC.

Assim, analisando-se o histórico de criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desde as reuniões ampliadas de Movimentos Sociais e Educacionais, a criação dos projetos-piloto até a iniciativa aprovada pelo MEC/SECADI por meio de um edital com financiamento, vagas de docentes e técnicos, vê-se a grandeza da luta e das conquistas de todo esse movimento por um curso voltado para as demandas educacionais dos povos do campo. Percebe-se que o coletivo organizado, com propostas concretas de uma educação pensada por e pelos povos do campo, logrou êxito com a conquista de um curso específico para atender suas demandas. Um curso pensado a partir das demandas, com financiamento e apoio do MEC e devidamente institucionalizado nas IES a partir de recomendações da SECADI em 2016.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo estrutura-se com base no princípio da Alternância, visando a formação dos licenciandos em sintonia com as necessidades e especificidades das populações do campo. A Pedagogia da Alternância propõe o rompimento com a dicotomia entre teoria e prática, com a visão fragmentada dos processos de aprendizagem, e busca reaver a ligação entre trabalho e educação como uma oportunidade aos sujeitos de se inserirem em processos de emancipação humana (Ferreira; Souza; Lima, 2020).

É um sistema pedagógico que organiza o ensino de forma a agregar diferentes experiências de cunho formativo, em espaços e tempos diferentes, porém articulados com a finalidade de formação integral (Piatti; Oliveira, 2019). O propósito é basicamente romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar o contato do futuro educador do campo com a teoria e a prática, de uma forma reflexiva, associando esses com os conhecimentos próprios do campo, mesclando Tempo Universidade (TU – aulas regulares na IES) e Tempo Comunidade (TC – espaço / tempo de vivência da teoria e prática nas comunidades do campo).

Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar os aspectos gerais levantados pelos egressos de dois Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Estado de Goiás sobre a formação por Alternância, quais sejam, a Universidade Federal de Catalão e a Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás.

2. METODOLOGIA

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa de mestrado concluída, desenvolvida mediante uma pesquisa do tipo qualitativa. Segundo Bicudo (2021), a pesquisa qualitativa trabalha com a visão de realidade como uma totalidade orgânica de forças que se movimentam em uma fluidez dinâmica, em constante tornar-se e que se expõe no movimento do seu sendo. A realidade

é compreendida como um fenômeno dinâmico e em constante transformação, tornando-se inacessível em sua totalidade para o pesquisador que busca analisá-la exclusivamente por meio de uma abordagem objetiva (Bicudo, 2021).

A pesquisa foi desenvolvida em dois Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Estado de Goiás, quais sejam, o da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e o da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás (UFG/RG), envolvendo os egressos destes cursos e com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, optou-se por este instrumento por se acreditar que este permitiria um maior aprofundamento na temática de estudo. Assim, lançou-se mão de entrevistas semiestruturadas; para tanto, foram elaboradas questões norteadoras relacionadas com os objetivos da pesquisa, questões estas que poderiam sofrer alterações durante a realização da entrevista conforme necessidade do pesquisador de responder aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão, via Plataforma Brasil, no mês de setembro de 2021 sob Processo nº: 46954721.6.0000.8409, Parecer: 5.036.923. Como critério de seleção dos entrevistados, destaca-se que foram selecionados os egressos por se acreditar que estes possuíam a maior vivência da Pedagogia da Alternância em toda sua formação inicial docente. Destaca-se que a pesquisa foi realizada durante o período de pandemia da Covid-19, que exigiu que toda a população passasse a viver em afastamento social, de tal forma que durante a coleta de dados, optou-se por entrevistas remotas, realizadas via *WhatsApp*.

Para a construção de dados foi solicitado aos coordenadores dos respectivos cursos os contatos de seus egressos. Devido ao fato de a pesquisa ter ocorrido de forma remota, os egressos do curso foram contatados via e-mail ou telefone. Após se obter o contato, foi encaminhado aos possíveis participantes um e-mail ou mensagem via *WhatsApp* os convidando a participar da pesquisa; a mensagem continha no corpo do texto uma breve descrição da pesquisa a ser realizada, de forma a se expor aos possíveis participantes, solicitando-se que pudessem colaborar com as pesquisadoras concedendo a entrevista sobre seu percurso formativo no curso. Assim, após um convite amplo e global, sete egressos de Licenciatura em Educação do Campo da UFCAT e cinco egressos da UFG/Regional Goiás aceitaram participar da pesquisa. Destaca-se que o convite foi realizado aos egressos em, pelo menos, dois e-mails para cada egresso, onde constava o convite para participar da pesquisa, mas apenas 12 retornaram e aceitaram participar da pesquisa.

Estes eram de turmas diferentes de conclusão do curso, sendo que seis concluíram no ano de 2018 e dois no ano de 2019, antes da pandemia. Houve ainda dois formandos em cada ano de 2020 e 2021, sendo que estes tiveram, de certa forma, a perspectiva da Alternância impactada pelo isolamento social necessário devido à pandemia da Covid-19 que acometeu tanto o Brasil quanto o mundo. Os licenciandos formados, principalmente no ano de 2021, vivenciaram a Alternância de forma remota, que ocorreram principalmente por meio de atividades como rodas de conversa e palestras *online*.

Destaca-se que o convite foi realizado de forma individual, sem a utilização de listas, na busca de se manter o anonimato dos possíveis participantes. Após um retorno positivo do participante, foi encaminhado o link do formulário para o preenchimento do TCLE no qual foi dada a anuência do participante a partir da sua rubrica; após o retorno do documento assinado, foi en-



caminhado o formulário do Google Forms e foi combinado com o egresso a forma de se realizar a entrevista, que ocorreu via aplicativo Whatsapp.

Para se garantir o anonimato, ao longo das discussões dos resultados, os participantes foram denominados por codinomes que remetem à características das cidades das instituições pesquisadas. Para a Cidade de Goiás, optou-se por associar os nomes aos quilombos da região, sendo que estes, como observado, são uma das principais ligações da região com o campo. Assim, os nomes adotados foram Majueiro, Lavrinha, Vila Boa, Varjão, Balduino e Baratinha, todos quilombos da região. Para os participantes da UFCAT adotou-se nomes associados à principal demonstração cultural da cidade, qual seja, as Congadas, que se caracterizam por serem uma expressão cultural e religiosa que envolve canto, dança, teatro e espiritualidades cristã e de matriz africana. Assim, os nomes adotados foram: Catupé, Moçambique, Vilão, Miriarte, Camisa Verde, Penacho, todos Congos da cidade de Catalão.

Com relação ao tempo das entrevistas, estas totalizaram 10 horas e 88 páginas de transcrição, sendo esta uma das partes mais importantes da realização de uma entrevista, o momento em que o pesquisador reproduz as falas dos participantes para em seguida analisá-las. Segundo Manzini (2008) “nesse momento podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever”; o autor ainda aponta que essas interpretações devem ser anotadas pelo pesquisador, pois podem contribuir para as posteriores análises e interpretações dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados brevemente os principais pontos de cada entrevista, descrevendo os aspectos gerais citados por cada um dos participantes frente à temática geral da pesquisa, qual seja, a formação por Alternância nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo/Habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás.

Catupé (UFCAT), uma mulher de 34 anos que, no momento da entrevista, não exercia a docência no contexto da Educação do Campo, demonstrou dificuldades em descrever com precisão o conceito de Alternância, chegando a confundi-lo com um período destinado exclusivamente à realização de atividades acadêmicas, como os trabalhos propostos durante o Tempo Universidade (TU). Embora tenha reconhecido, em determinados momentos, a importância do Tempo Comunidade (TC) por possibilitar a aproximação do licenciando com seu futuro ambiente de atuação – o campo, seus sujeitos e educandos –, ela defendeu a redução desse período, alegando a necessidade de maior tempo dedicado ao TU.

Essa perspectiva evidencia uma compreensão limitada da Alternância e de sua relevância para a formação docente na Educação do Campo, priorizando o TU em detrimento do TC. No entanto, é justamente no TC que ocorrem as vivências diretas com as demandas educacionais e culturais das comunidades rurais, elemento fundamental para a valorização de suas identidades e modos de vida.

Nesse sentido, Sartori, Silva e Pagliarin (2019) ressaltam que uma formação docente de qualidade, especialmente voltada para atender às necessidades dos camponeses, não pode se

desvincular da crítica e da problematização da realidade social, política, econômica, cultural e educacional. Dessa forma, a formação deve considerar a complexidade das relações humanas e a pluralidade dos contextos nos quais os sujeitos se inserem e constroem suas experiências de vida.

Moçambique (UFCAT), uma mulher de 56 anos que, no momento da entrevista, não exercia a docência no contexto da Educação do Campo, reconhece que a Alternância favorece a relação entre teoria e prática. No entanto, suas falas não evidenciam a materialização dessa articulação em sua experiência formativa. Sua percepção da Alternância sugere que o Tempo Comunidade (TC) tem um papel fundamental na imersão dos licenciandos oriundos de contextos urbanos na realidade do campo, possibilitando-lhes um contato direto com os sujeitos e as dinâmicas socioculturais rurais. Além disso, Moçambique atribui ao curso um papel significativo na conscientização dos povos do campo sobre seus direitos, como o acesso à terra e à educação no/do campo. Sua reflexão também ressalta a valorização das culturas camponesas proporcionada pelo TC, argumentando que essa experiência pode impactar a visão dos futuros docentes, afastando-os da concepção equivocada de que a escola do campo representa um modelo inferior em comparação à escola urbana.

Nesse contexto, Antunes-Rocha e Martins (2011) concebem a Alternância como uma estratégia pedagógica que possibilita a articulação entre diferentes tempos e espaços na formação docente, garantindo a integração entre teoria e prática. Essa abordagem permite que os educandos compreendam os desafios e dilemas sociais presentes em sua realidade cotidiana, possibilitando-lhes não apenas problematizá-los, mas também atuar na transformação de suas comunidades e instituições escolares.

Vilão (UFCAT), uma mulher de 47 anos que, no momento da entrevista, atuava como secretária escolar, demonstra uma compreensão da Alternância marcada por uma perspectiva acadêmica tradicional. Embora reconheça o Tempo Comunidade (TC) como um período destinado à relação entre teoria e prática, em suas falas, não explicita como essa articulação ocorre concretamente. Além disso, menciona que utilizava o TC para a realização de atividades acadêmicas, destacando que a carga de estudos era mais intensa durante o Tempo Universidade (TU). Apesar dessas percepções, Vilão apresenta uma definição consistente da Alternância, explicando sua organização ao longo de sua formação e ressaltando a orientação significativa dos docentes nas atividades desenvolvidas. Para ela, o TC desempenha um papel enriquecedor na formação docente, contribuindo para que o futuro professor desenvolva uma compreensão mais aprofundada da escola do campo e das realidades vivenciadas pelos educandos rurais. Segundo sua visão, a formação em Alternância possibilita que o profissional atue de maneira diferenciada, respeitando a cultura, os saberes e os modos de vida das populações camponesas.

Nesse contexto, Santos e Bueno (2016) defendem que o diálogo entre a formação docente e as práticas da Alternância promove transformações paradigmáticas na Educação do Campo, garantindo o reconhecimento e a valorização das histórias de educadores, educandos e dos movimentos sociais que lutam pela efetivação desse modelo educacional.

Mariarte (UFCAT), uma mulher de 25 anos que, no momento da entrevista, atuava como atendente, destacou a importância do diálogo entre o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU) para uma formação integral dos licenciandos. Em sua perspectiva, essa articulação é essencial para que os futuros docentes desenvolvam uma visão crítica sobre a escola do campo e seus es-



tudantes, possibilitando uma atuação mais qualificada e comprometida com a formação integral desses sujeitos.

Entretanto, Mariarte apontou que, em sua trajetória acadêmica, esse diálogo não ocorreu de maneira satisfatória, o que pode ter sido resultado tanto de limitações em sua própria compreensão do processo formativo quanto da organização pedagógica adotada pelos docentes. Apesar disso, considera que o TC contribui significativamente para a formação docente, pois proporciona aos licenciandos uma aproximação mais direta com os estudantes do campo, permitindo-lhes compreender suas realidades, desafios e necessidades.

No entanto, sua percepção sobre o TC apresenta algumas contradições ao longo da entrevista, pois, ao mesmo tempo em que o reconhece como um espaço de troca de conhecimentos, também o define como um período destinado à pesquisa. Mariarte avalia que o tempo destinado ao TC é suficiente e representa um diferencial na formação dos egressos da Educação do Campo em relação a outras licenciaturas. No entanto, sugere que sua abordagem poderia ser aprimorada, com maior ênfase no estudo das escolas do campo e de seus estudantes, em vez de focar amplamente na comunidade rural.

Nesse sentido, Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021) destacam que, a partir da experiência dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UnB e da UFMG, a formação por Alternância constitui um processo mediador que integra universidade, campo e escola como territórios educativos. Essa articulação favorece a produção e reprodução da vida sob uma perspectiva emancipatória, reforçando a importância de um vínculo formativo comprometido com as realidades dos povos do campo.

Camisa Verde (UFCAT), um homem de 26 anos que, no momento da entrevista, exercia a docência, destacou a importância do Tempo Universidade (TU) como base teórica e do Tempo Comunidade (TC) como um espaço destinado à articulação entre teoria e prática. Para ele, o TC representa um complemento do TU, sendo essencial para a consolidação do processo formativo. Relatou que ao longo de sua graduação observou variações na duração e no formato da Alternância, mas destacou que a metodologia empregada se estruturava em torno de um tema gerador, utilizado para integrar os conteúdos das disciplinas semestrais. Em sua experiência, o TC consistiu em vivências nas comunidades, nas quais foram desenvolvidos movimentos pedagógicos voltados para a realidade do campo.

Camisa Verde também enfatizou a relevância da participação docente no TC, mas ressaltou que essa presença não se fazia constante, sendo efetivada por uma minoria dos professores. Além disso, identificou como uma limitação do TC a percepção, por parte de alguns licenciandos, de que esse período seria um momento de descanso, resultando na postergação de atividades acadêmicas. Diante disso, defendeu a necessidade de maior acompanhamento dos docentes durante o TC e os movimentos pedagógicos, de modo a garantir que seus objetivos formativos sejam plenamente alcançados. Sua reflexão converge com a teoria de Lev Vygotsky sobre a “zona de desenvolvimento proximal” (Fino, 2001), ao considerar que o estudante em formação docente necessita da mediação do professor para desenvolver uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional do campo.

De forma semelhante, Penacho (UFCAT), uma mulher de 25 anos que trabalhava como recepcionista no momento da entrevista, reconheceu a Alternância como um mecanismo que possibilita a articulação entre teoria e prática. Em sua perspectiva, o TC favorece a aprendizagem na ação coletiva, proporcionando o contato direto dos licenciandos com seu futuro campo de atuação. Para ela, essa experiência permite conhecer as demandas das escolas e comunidades do campo, tornando possível uma atuação docente mais contextualizada. Fernandes (2006) corrobora essa visão, destacando que o TC contribui para a formação dos educandos ao inseri-los nas comunidades, nos movimentos sociais e nas organizações de luta, promovendo um engajamento ativo na transformação de suas realidades. Além disso, Penacho compreende o TC como um espaço de pesquisa, no qual os movimentos pedagógicos desempenham um papel fundamental na investigação das dinâmicas educacionais e socioculturais do campo. Para ela, o Seminário de Integração (SI), enquanto culminância da Alternância, constitui uma oportunidade para o registro de expressões artísticas e afetivas, além de fortalecer o vínculo entre a comunidade acadêmica e os povos do campo.

Majueiro (UFG/RG), uma mulher de 37 anos que atuava como diarista no momento da entrevista, também reconheceu no TC um espaço essencial para a compreensão das comunidades camponesas, suas culturas e crenças. Para ela, a Alternância se estrutura em dois momentos distintos: o TU, correspondente à formação teórica, e o TC, caracterizado pela realização de movimentos pedagógicos baseados em temas de estudo. Segundo sua percepção, esses movimentos proporcionam um contato direto com a realidade dos povos do campo, permitindo um processo formativo que respeita as identidades e os modos de vida desses sujeitos. Em sua experiência, os docentes eram responsáveis por determinar os temas e os locais de realização do TC, exercendo um papel central na organização pedagógica desse momento formativo.

Majueiro destacou ainda que o professor formador deve atuar como facilitador e incentivador do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando aos licenciandos sua capacidade de realizar as atividades propostas no TC. Para ela, a Alternância é um modelo pedagógico que possibilita a aplicação prática dos conhecimentos teóricos e favorece a aproximação dos licenciandos com as culturas e crenças dos povos do campo. Dessa forma, considera que a experiência vivenciada no TC contribui para que os futuros docentes desenvolvam um respeito mais profundo pelas diferentes expressões culturais e religiosas presentes no contexto rural. Além disso, enfatizou que a Alternância rompe com a estrutura tradicional de ensino, que se restringe ao ambiente da sala de aula, ao possibilitar aprendizagens em espaços alternativos. Sua reflexão evidencia um processo formativo pautado na relação dialética entre teoria e prática, fundamentado na concepção de práxis como unidade indissociável entre reflexão e ação transformadora, conforme destacado por Frigotto (1991, p. 81), ao afirmar que “a práxis expressa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação, [...] uma reflexão em função da ação para transformar”.

Lavrinha (UFG/RG), uma mulher de 42 anos que exercia a docência no momento da entrevista, destacou que o Tempo Comunidade (TC) no regime de Alternância se configura como um espaço de trocas de saberes, experiências e aprendizagens. Para ela, a Alternância representa a articulação entre o currículo trabalhado na Universidade e aquele vivenciado na comunidade. Em sua trajetória formativa, o TC foi estruturado a partir de pesquisas sobre as comunidades de origem dos licenciandos, com foco nas necessidades dessas comunidades e das escolas do campo, visando uma atuação docente mais contextualizada. Relatou que os professores formadores visitavam as



escolas do campo para ministrar palestras e oficinas, das quais resultaram práticas como a implementação de hortas escolares e comunitárias. Lavrinha evidenciou que, em sua percepção, o TC possibilita à Universidade conhecer a realidade do campo e sua população, uma vez que considera que muitos docentes formadores não possuíam um conhecimento aprofundado dessa realidade.

Vila Boa (UFG/RG), uma mulher de 36 anos que atuava como professora do campo no momento da entrevista, reforçou que a Alternância proporciona aprendizagens tanto no espaço acadêmico quanto nas comunidades. Destacou a importância da relação entre teoria e prática na formação docente e apontou como principal vantagem da Alternância o contato direto com a realidade do campo e das escolas do campo. No entanto, identificou como limitação a ausência de um suporte pedagógico contínuo, pois, segundo ela, os licenciandos permaneciam sozinhos durante o TC, sem acompanhamento direto dos professores formadores.

Ao descrever sua experiência, Vila Boa relatou que, ao longo de sua formação, os estudantes realizaram diagnósticos das comunidades e das escolas do campo, propondo projetos como forma de retorno à comunidade. Durante os quatro anos do curso, permaneceram em suas comunidades de origem ou próximas de suas residências, desenvolvendo intervenções com o objetivo de modificar a realidade local. Contudo, reconheceu que, em muitos casos, essas ações não tiveram continuidade, pois, após as intervenções, as escolas retornavam às suas práticas habituais. Apesar dessa limitação, enfatizou que a experiência da Alternância permitiu que os licenciandos conhecessem mais profundamente a realidade do campo, valorizassem a história de vida dos sujeitos do campo e compreendessem melhor as suas necessidades. Ressaltou, ainda, que o papel dos professores formadores era o de incentivar e direcionar os licenciandos quanto às atividades do TC.

Varjão (UFG/RG), um homem de 44 anos que não atuava como professor no momento da entrevista, refletiu que, durante sua formação inicial docente, a Alternância não foi plenamente efetivada. Para ele, houve falhas na mediação dos professores no sentido de concretizar a proposta da Alternância. Argumentou que o ideal seria que o conhecimento construído na Universidade pudesse ser aplicado no contexto do campo, favorecendo a articulação teoria/prática. Como exemplo de atividade realizada no TC, citou a elaboração de um caderno de realidade, mas destacou que este não teve significado pedagógico e não foi devidamente acompanhado ao longo da formação. Um aspecto relevante de sua experiência foi o uso do Tempo Comunidade para exercer atividades laborais, garantindo sua subsistência financeira durante o Tempo Universidade, o que evidencia o papel da Alternância na viabilização da permanência de estudantes trabalhadores no curso. Nesse sentido, Lima (2017) ressalta a importância de uma intencionalidade formativa no TC, planejada para integrar os processos de ensino e aprendizagem às condições reais de vida e trabalho no campo, conforme proposto pelo Movimento por uma Educação do Campo.

Balduino (UFG/RG), uma mulher de 28 anos que não atuava como professora no momento da entrevista, relatou que, durante o TC, os licenciandos buscavam conhecer melhor suas próprias comunidades, sendo esse um movimento de valorização de suas origens. Essa perspectiva converge com as reflexões de Cordeiro, Reis e Hage (2011), que destacam a Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica que possibilita a articulação entre diferentes espaços formativos, atendendo às necessidades dos jovens e adultos trabalhadores do campo. Segundo Balduino, o objetivo do TC era compreender a realidade do campo e das escolas do campo, propondo projetos que

integrassem conhecimentos científicos, como química, física e biologia, às práticas cotidianas das comunidades. Para isso, os licenciandos contavam com a orientação de professores responsáveis por estruturar e acompanhar as atividades do TC. Ela também ressaltou que o TC proporcionou uma oportunidade para que tanto os professores da Universidade quanto os licenciandos oriundos de áreas urbanas conhecessem mais profundamente a realidade do campo e seus sujeitos.

Balduino destacou ainda que o TC contribuiu para que os estudantes compreendessem a importância da relação entre teoria e prática, permitindo o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que contextualizassem os conteúdos escolares à realidade dos estudantes do campo. Considerou que ministrar aulas em escolas do campo exige uma aplicação prática dos conhecimentos científicos, de modo que estes sejam relevantes para o cotidiano dos estudantes. Além disso, mencionou que os professores da Universidade realizavam palestras nas escolas do campo durante o TC, buscando estabelecer conexões entre os conteúdos científicos e as atividades desenvolvidas no campo.

Conte e Ribeiro (2017), ao observarem as práticas de uma escola do campo, refletem que mesmo considerando as contradições próprias da sociedade capitalista, reconhecem que a educação efetuada nessa escola do campo consegue relacionar os conteúdos próprios das áreas de conhecimento com as culturas e as experiências de vida e de trabalho das comunidades onde vivem os sujeitos pesquisados. Para as autoras, pertencer ao campo remete ao universo de trabalho, de devoção religiosa e de festa/confraternização das famílias, daí a necessidade de a educação do campo estar articulada a essas referências.

Baratinha (UFG/RG), um homem de 56 anos que exercia a docência no momento da entrevista, compreende a Alternância como um processo de alternância entre espaços e tempos formativos, propiciando não somente a construção de conhecimento acadêmico, mas também a vivência da realidade das comunidades e dos estudantes do campo. Para ele, essa metodologia permite que o contexto concreto dos alunos do campo seja valorizado dentro da Universidade. Durante sua graduação, a metodologia adotada consistiu na organização de grupos de licenciandos para a realização de movimentos pedagógicos em comunidades rurais. Entretanto, devido a limitações estruturais e financeiras, as atividades foram desenvolvidas em comunidades mais próximas da cidade. Os professores formadores orientavam as ações a serem realizadas e as formas de registro, como diários de campo e fotografias. Baratinha destacou que, apesar de inicialmente não perceber a articulação entre os Tempos Comunidade e Universidade, essa relação tornou-se mais evidente após a conclusão de sua formação, o que revela uma necessidade de um maior acompanhamento dos docentes para a concretização dos objetivos da Alternância.

Ao relatar suas experiências, enfatizou que os projetos desenvolvidos durante a Alternância foram “sementes” deixadas pela Universidade nas comunidades, algumas das quais deram continuidade às atividades iniciadas pelos licenciandos. Para ele, a Alternância permitiu um conhecimento mais aprofundado da realidade dos estudantes do campo e favoreceu um olhar mais humano sobre suas condições de vida. Ressaltou ainda que a experiência do TC contribuiu significativamente para sua formação profissional, tornando-o um docente mais sensível e comprometido com as realidades sociais dos estudantes do campo. Assim, conclui que a formação por Alternância propicia um



processo formativo diferenciado, que integra teoria e prática e valoriza os saberes e vivências das comunidades camponesas.

Nesse contexto, Nunes e Santos (2021) destacam que a metodologia da Pedagogia da Alternância se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, ao propor uma abordagem diferenciada para a produção do conhecimento e para o processo de aprendizagem. Essa metodologia valoriza tanto o conhecimento científico quanto os saberes empíricos e populares, promovendo sua articulação. Além disso, busca estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, aproximando o saber popular do conhecimento científico.

Assim, conclui-se que os egressos percebem a Alternância como uma oportunidade de vivenciar a relação teoria e prática, contexto e realidade. Apesar de muitos egressos apontarem falhas na organização da Alternância, reconhecem a importância do professor como mediador, orientador do trabalho pedagógico. Percebe-se que reconhecem a formação diferenciada proporcionada pela Alternância, e, em específico, pelo Tempo Comunidade, que permite uma maior proximidade com as comunidades, escolas e estudantes do campo, numa tentativa de estabelecer relações entre a teoria e a prática. Neste sentido, muitas falas dos licenciandos frisam esta oportunidade de uma formação mais humana e crítica. Isso vai ao encontro dos objetivos dos Curso de Licenciatura em Educação do Campo de formar professores em sintonia com as demandas dos estudantes e povos do campo. Uma formação para uma prática pedagógica que atenda às demandas da diversidade brasileira, em específico, dos sujeitos e estudantes do campo e suas aspirações específicas numa perspectiva emancipatória.

Corroborando, Molina (2017) aponta a Licenciatura em Educação do Campo como um curso de formação de educadores que se justifica mediante a necessidade social e histórica de formação de um novo educador para uma nova escola, um novo campo, uma nova sociedade, ou seja, formar um professor que considere as especificidades do aluno do campo. Aspectos esses defendido por outros autores como Caldar (2012), Caldar *et al.*, (2020) e Molina (2015), entre outros.

Os egressos ainda reconhecem que a partir da Alternância e da organização das práticas pedagógicas, os aspectos sociais, culturais, econômicos e afetivos foram inseridos em seu contexto formativo docente. Sendo assim, reconhecem na Alternância princípios pedagógicos/metodológicos diferenciados que possibilitam uma formação docente mais significativa e emancipatória para os que a vivenciam.

4. CONCLUSÕES

As falas dos egressos demonstraram que, por meio da Alternância, é possível proporcionar uma formação diferenciada, mais humanística, que leve os futuros professores a terem uma prática pedagógica diversificada com os alunos, considerando as suas especificidades para, assim, promover o seu aprendizado para uma atitude emancipatória em suas vidas. Portanto, a Alternância promoveu mudanças nas vidas dos egressos e propiciou uma visão diferenciada que eles devem fazer uso em sua futura prática pedagógica. Espera-se que nesta prática, também possam fazer essa relação entre conhecimentos científicos e o modo de viver dos povos do campo.

Com relação à concepção de Alternância dos participantes da pesquisa observa-se que alguns possuem uma ideia equivocada sobre o TC, acreditando que este é um espaço para o descanso das atividades acadêmicas. Mas, é importante deixar claro que na Alternância, o TC não é momento de descanso ou uma parada, mas a continuação da formação em um outro espaço formativo, mas igualmente valioso para a formação humanística esperada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. É preciso ainda apontar que essa é uma temática que precisa ser explorada pelos cursos, de forma a promover discussões principalmente durante o ingresso dos licenciandos sobre quais são os objetivos da Alternância e, em especial, do TC, de forma que estes tenham clareza e façam o melhor proveito possível da formação ao longo do curso. Aponta-se ainda, essa, como uma possível temática de pesquisa, a visão dos licenciandos sobre o TC e as formas como os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm apresentado essa formação para os futuros professores, pois observa-se uma concepção, algumas vezes distorcida, da formação por Alternância e do TC, que pode então se tornar um dos limites dos cursos.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. 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. 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, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BATISTA, Ozaias Antônio; EUCLIDES, Maria Simone. Os Sujeitos da Educação do Campo e a questão do (Re)Conhecimento. In: SIVA, Alexandre Leite dos Santos; BENDINI, Juliana do Nascimento; MEIRELES, Melise Pessoa Araújo; SANTOS, Michelli Ferreira dos (ORG) **Educação do campo**: sujeitos, saberes e reflexões, Picos, 2020.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o Procampo–programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 540-552, 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto aula inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tramandaí-RS: Campus Litoral, 9 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio.(org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.



CONTE, Isaura; RIBEIRO, Isabel Marlene. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847-861, jul./set., 2017.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus Desafios para Assegurar a Formação Humana dos Sujeitos e a Sustentabilidade do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

FERNANDES, Ailton Gonçalves. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB**. Veranópolis: ITERRA: UERGS, 2006.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; SOUSA, Antônia Euza Carneiro de; LIMA, José Romildo Pereira. Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Bahia. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8573, 2020.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:*

FAZENDA, Ivani C.A. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Sthefani Loti Paiva. **A Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: representações sociais dos docentes da UFV. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Viçosa, 2017.

MACHADO, Vítor; TSUCHIYA, Amanda Matheus. A educação do campo: um estudo sobre as condições das escolas dos assentamentos de reforma agrária. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-17, set./dez. 2021.

MANZINI, Eduardo José Manzini. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. In: Livre-docência. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, FFC – UNESP, Brasil. Título: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise, Ano de obtenção: 2008.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Jamira Lopes de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-22, 19 abr. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores**: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, Brasil. 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores–reflexões sobre o Pronera e o Pro-campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação** v. 24, pg. 1–30, 2019.

MOLINA, Monica Castagna; MARTINS, Maria de Fatima Almeida; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, e11856, pg. 1 – 30, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In.*: CALDART *et al.*, (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Valdirene Manduca de. **A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil:** as múltiplas determinações na disputa por projetos societários. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

NUNES, Geane Pereira; SANTOS, Francely Aparecida dos. A pedagogia da alternância: Discussão a partir do lugar da epistemologia. **Revista Panorâmica**. V. 33, pg. 173-198 Mai/Ago 2021.

PIATTI, Célia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, e7315, p. 1-23, 2019.

SANTOS, Leandro dos; SANTOS, Jânio Ribeiro dos; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Licenciatura em educação do campo: a experiência-piloto da Universidade Federal de Sergipe (2008 a 2012). **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, ano 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; BUENO, Marília da Costa Mello. Educação do campo, pedagogia da alternância e formação do educador. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, pg. 189-204, jan.-jun. 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.



SARTORI, Jerônimo; SILVA, Denilson da; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 41-52, mar. 2019.

SOUZA, João José Veras de. **Emancipação/libertação e o movimento social do Brasil contemporâneo a partir da teoria crítica decolonial**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Rio de Janeiro: ANINTER-SH / PPGSD – UFF, 03 a 06 de setembro de 2012.

6. AGRADECIMENTOS

À FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás) pela bolsa concedida.

Como citar – ABNT

MELO, Renata José de; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. Percepções de Egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Formação por Alternância. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025020, Dezembro, 2025. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.74933>

Como citar – APA

Melo, R. J. de., Adams, F. W., & Nunes, S. M. T. (2025). Percepções de Egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Formação por Alternância. *Revista Poiesis Pedagógica*, 23, e2025020. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.74933>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 16 de fevereiro de 2025.

Aprovado: 28 de julho de 2025.

Publicado: 19 de dezembro de 2025.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Introdução ou Considerações iniciais:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Referencial teórico:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Metodologia:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Análise de dados:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Discussão dos resultados:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Conclusão ou Considerações finais:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Referências:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Revisão do manuscrito:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes; **Aprovação da versão final publicada:** Renata José de Melo, Fernanda Welter Adams, Simara Maria Tavares Nunes.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.



Processo de avaliação


Revisão por pares duplo-cega (*Double blind peer review*).


Editora

Cláudia Tavares do Amaral 

Editores Convidados

Camila Rocha Cardoso 

Janderson Vieira de Souza 

Maria Zenaide Alves 

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

