

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

 Mônica Castagna Molina¹,  Maria de Fátima Almeida Martins²,  Maria Isabel Antunes-Rocha³

¹ Universidade de Brasília - UnB. Campus UnB Planaltina. Área Universitária, 01, Vila Nossa Senhora de Fátima. Planaltina - DF. Brasil. ^{2,3} Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Autor para correspondência/Author for correspondence: mcastagnamolina@gmail.com

RESUMO. O artigo trata das formas de organização dos tempos e espaços formativos desenvolvidos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Minas Gerais. Parte-se da reflexão de que essas experiências estão produzindo, numa perspectiva socioterritorial, processos formativos que possibilitam o diálogo entre as universidades, as escolas do campo e as comunidades ao seu redor. As discussões propostas ancoram-se em pesquisas realizadas pelas autoras nos Programas de Pós-Graduação de ambas as instituições, bem como suas experiências em atividades de ensino, extensão e pesquisa nessas Licenciaturas. Inicialmente, busca-se fazer a delimitação entre os conceitos de Pedagogia da Alternância e Formação em Alternância. Em seguida, faz-se a descrição e análise dos cursos e suas respectivas formas de organização da alternância. Para concluir, registra-se que a formação por alternância, conforme a experiência desenvolvida em ambos os cursos, constitui-se uma mediação que possibilita articular universidade, campo e escola como territórios educativos que podem contribuir com a produção e a reprodução da vida numa perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: educação do campo, formação de educadores, licenciatura em educação do campo, pedagogia da alternância, formação em alternância.

Alternating teacher's development in Countryside Education Undergraduate courses at UNB and UFMG

ABSTRACT. The article deals with the forms of organization of time, space and content developed in teacher's development courses in Countryside Education at University of Brasília and Federal University of Minas Gerais. It starts with the reflection that these experiences are producing formative processes that enable the dialogue among the university, the school and the communities in a socio-territorial perspective. The proposed discussions are based on the authors' experience in teaching, extension, research and publications activities within the scope of the courses. Initially, the concepts of Alternation Pedagogy and Alternation Development are defined. Then the courses and their forms of alternation organization are described and analyzed. To conclude, it is registered that this formative proposal allows the exercise of the protagonism of the participants and the countryside contexts in the perspective of education as a right and as an instrument to enable the articulation among the school, the countryside and the society projects in an emancipatory perspective.

Keywords: development in alternation, pedagogy of alternation, teacher's undergraduate courses in countryside education, teacher development, countryside education.

Formacion en Alternancia en los cursos de Pedagogía en Educación Del Campo desarrollados na UNB e UFMG

RESUMEN. El presente artículo trata de las formas de organización de los tiempos, espacios y contenidos desarrollados en los cursos de Pedagogía en Educación del Campo en la Universidad de Brasilia y Universidad Federal de Minas Gerais. Partiendo de la reflexión que estas experiencias están produciendo procesos formativos que posibilitan el diálogo entre la universidad, la escuela y las comunidades en una perspectiva socio-territorial. Las discusiones propuestas se basan en la experiencia de las autoras en actividades de enseñanza, extensión, investigación y publicaciones en el ámbito de los cursos. Inicialmente se hace la delimitación entre los conceptos de Pedagogía de la Alternancia y Formación en Alternancia. En seguida, se hace la descripción y análisis de los cursos y sus formas de organización de alternancia. En conclusión se registra que esta propuesta formativa posibilita el ejercicio del protagonismo de los sujetos y de los contextos campesinos en la perspectiva de la educación como derecho y como instrumento para viabilizar la articulación entre un proyecto de escuela, de campo y de sociedad en una perspectiva de emancipación.

Palabras clave: formación en alternancia, pedagogía de la alternancia, pedagogía en educación del campo, formación de profesores, educación del campo.

Introdução

O propósito deste texto é trazer para discussão o tema da organização dos tempos e espaços em alternância que fazem parte da estrutura dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, são analisadas as experiências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de Brasília (UnB) a partir do acúmulo obtido em pesquisas (Molina, 2015, 2017, 2020; Molina & Martins, 2019; Molina & Hage, 2015; Antunes-Rocha & Martins, 2012; Begnami, 2019) desenvolvidas em 13 anos de uma trajetória que vem possibilitando a construção de conhecimentos necessários para fortalecer e subsidiar a expansão da oferta do curso com base nos princípios, conceitos e práticas do Movimento da Educação do Campo. A discussão sobre a organização dos tempos e espaços em alternância nesses cursos está presente desde os momentos iniciais do seu planejamento (Antunes-Rocha & Martins, 2012; Molina & Sá, 2011) e configurando um campo de debates, de pesquisas, publicações e proposições, sinalizando a construção de uma prática inovadora na Educação Superior. Parte-se da reflexão de que a concretização da oferta dessas experiências em alternância na Educação Superior estão produzindo, numa perspectiva socioterritorial (Fernandes,

2005), processos formativos que ressignificam o diálogo entre as universidades, as escolas do campo e as comunidades ao seu redor, desencadeando processos de produção do conhecimento protagonizados pelos próprios sujeitos camponeses que ampliam a compreensão crítica de seus territórios e avançam no sentido de contribuir com a construção de novas ações coletivas de luta e resistência (Molina & Pereira, 2021).

Embora a alternância fosse comum na oferta da educação básica, como na experiência das Escolas Família Agrícola (EFAs) no Brasil, não havia um acúmulo anterior dessa modalidade de oferta na Educação Superior. O aumento da oferta dessa modalidade de formação foi conquistado a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que garantiu o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo em diferentes áreas do conhecimento com seus cursos de Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Geografia, Artes, Direito, Agronomia, Comunicação, Enfermagem, entre outros (Molina, 2012). Foi essa experiência acumulada pela oferta dos cursos superiores em Alternância pelo Pronea em diferentes áreas do conhecimento que garantiu lastro suficiente, à época da elaboração do

Decreto nº 7.352 (2010), que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Pronera, para que fosse inserida nesse marco legal a possibilidade da oferta permanente da Educação Superior em Alternância não só em cursos de turmas especiais, tal como acontecia na experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Objetivando avançar nas reflexões sobre a riqueza de oportunidades que a instituição dessa modalidade de oferta da Educação Superior representa para os princípios e propostas da Educação do Campo, organiza-se o presente texto em quatro pontos. O primeiro diz respeito ao lugar que a alternância de tempos e espaços formativos pode ocupar como instrumento de enfrentamento das questões que historicamente mantiveram e sustentaram a precarização da oferta escolar no campo, a partir do diálogo estabelecido entre os Movimentos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo com ênfase nas Licenciaturas em Educação do Campo. No segundo e terceiro, apresentam-se as reflexões a respeito da alternância nos cursos da UnB e da UFMG. No último ponto, indicam-se as possibilidades e limites que a organização em alternância possibilita em termos de articulação entre a universidade,

o campo e a escola em projeto formativo ancorado numa perspectiva emancipatória. A fim de alcançar esses objetivos, utilizamos como referência Weller (2010) para a análise documental e de conteúdo sobre a política de Educação do Campo e dos projetos políticos pedagógicos dos cursos das duas universidades, além da leitura das pesquisas realizadas nos seus programas de pós-graduação que tratavam da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância (Molina & Pereira, 2021).

A histórica precarização da oferta da educação escolar no campo: a Alternância e a Educação do Campo

A articulação entre a escola e o campo, seja em termos de conteúdo e/ou de espaço, é uma questão historicamente presente no debate sobre a oferta escolar destinada às populações camponesas. As discussões sobre o que ensinar preocuparam os educadores e garantiram um interminável debate sobre o currículo distanciado da realidade local e a urbanização dos conteúdos (Brandão, 1983). As justificativas sobre a dispersão espacial das residências e a necessidade de garantir o tempo para que as crianças e os jovens pudessem contribuir com o trabalho familiar foram, ao longo do século XX, os principais argumentos para não se implantar uma rede escolar no campo. Esses assuntos ocuparam o cenário

educacional desde o final do século XIX e, desde então, orientaram políticas públicas, pesquisas, produção de material didático e métodos educacionais (Lourenço Filho, 1953).

O que esse debate deixa subentendido é que, ao provocar polarizações, contribuiu para a precarização da oferta escolar no campo. As questões de tempo, espaço e conteúdo dizem respeito ao modelo de organização de uma estrutura e de uma dinâmica formativa ancoradas na forma da produção industrial ligada à reprodução urbana da sociedade. Se o modelo atendia aos horários de trabalho da população urbana, o mesmo não acontecia no meio rural. As aulas organizadas em períodos regulares diários e por semestre não eram compatíveis com a organização, as temporalidades e as espacialidades dos processos produtivos desenvolvidos no campo. No que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, observa-se que a dicotomia entre conhecimento da realidade local e conhecimento universal criou as condições para o esvaziamento do sentido da escola como espaço de produção e socialização do saber e, assim, contribuiu para que dezenas de gerações não tivessem acesso ao processo de escolarização.

A imposição do modelo urbano em termos de organização dos tempos e

espaços formativos e de dicotomização dos conteúdos tem consistido numa das estratégias de expropriação do direito das populações camponesas à educação escolar. É imprescindível ressaltar que, a esses fatores mais ligados ao próprio aspecto educacional, o impedimento do acesso das classes trabalhadoras do campo à terra e a necessidade de permanentes e constantes processos migratórios em busca da sobrevivência somam-se como fatores também determinantes da histórica privação do direito à educação escolar das populações camponesas.

Assim é que os povos camponeses, juntamente com educadores e pesquisadores, ao incluírem o direito à escola na pauta de suas lutas, desafiaram-se a desvelar as causas e os efeitos do longo período de precarização da oferta escolar, bem como de possíveis alternativas para reparar e construir um processo educativo capaz de atender às demandas escolares a partir dos modos de organização de suas formas de produzir e reproduzir suas existências. A articulação dessas lutas por terra e educação possibilita a emergência de um movimento de luta pela Educação do Campo como uma frente organizada a partir dos movimentos sociais e sindicais camponeses e da participação de sujeitos com diferentes vinculações institucionais, visando à construção de uma

matriz formativa capaz de orientar a construção da educação escolar no campo comprometida com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória e vinculada à justiça social (Kolling et al., 1999).

Ao movimento de luta pela Educação do Campo integram-se as lutas daqueles que há tempos trabalhavam no Brasil com a Pedagogia da Alternância (PA). A PA tem suas raízes na França, nas décadas iniciais do século XX. Famílias agricultoras preocupadas com a escolarização e o futuro dos filhos desenvolveram esforços para criar uma escola cujo funcionamento possibilitasse a permanência deles com suas famílias e criasse condições para que o projeto pedagógico atendesse às demandas das formas de vida vinculadas às formas de organização do trabalho, da cultura e de suas práticas cotidianas. Em meados do século XX, ocorreu um processo de expansão dessa experiência para vários continentes (Begnami, 2019).

A primeira experiência brasileira de Alternância ocorreu em 1969, na cidade de Anchieta, estado do Espírito Santo, dando origem ao Movimento de Educação Profissional do Espírito Santo (Mepes). O movimento iniciou-se com o apoio da Igreja Católica, como uma associação criada por famílias focalizando a formação

profissional, mas sem vínculos com a escola. Ao longo do tempo, passou-se a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio articuladas à formação profissional, constituindo uma rede de ensino. Nas diferentes regiões brasileiras, elas receberam denominações diferenciadas, como Escola Família Agrícola (EFA), Casa Familiar Rural (CFR) e Escola Comunitária Rural (ECOR). Na última década, essas diferentes instituições se organizaram nacionalmente como Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22, de 8 de dezembro de 2020, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – aprovado, mas ainda não homologado –, os CEFFAs se estruturam em

. . . cerca de 473 (quatrocentos e setenta e três) Centros em 22 (vinte e duas) unidades federativas. A rede CEFFA se articula a partir de duas associações: a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e o Instituto Nacional das Casas Familiares Rurais (Parecer CNE/CP nº 22, 2020, 5).

Os movimentos sociais de luta pela terra estabeleceram diálogos com a PA já em suas primeiras ações na área escolar. A Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (Fundep), experiência do início da década de 1990,

que deu origem ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra), fez contato com as experiências das Escolas Família e, a partir daí, implementou seus cursos em alternância, mas já reelaborando e denominando os diferentes espaços e tempos formativos de Tempo Escola e Tempo Comunidade, sendo o primeiro o que se desenvolve nos espaços formativos escolares e o segundo, nos territórios rurais de origem dos educandos (Caldart et al., 2013).

O Movimento da PA, por sua vez, participou ativamente do Movimento da Educação do Campo desde os primeiros momentos de sua construção (Pacheco, 2016; Begnami, 2019). A continuidade desse diálogo ocorreu no âmbito do Pronera com a oferta de cursos em Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Na experiência do Programa na Educação Superior, o diálogo com a PA se deu com os cursos de Pedagogia da Terra, Agronomia, Enfermagem, Direito e Licenciaturas, para citar alguns. O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), criado na Universidade Federal de Minas Gerais em 2005, no âmbito do Pronera, foi uma das referências no sentido de articular os tempos e os espaços por meio da

Alternância (Antunes-Rocha & Martins, 2012).

A Alternância na Educação Superior se expande ainda mais institucionalmente em 2007, com a conquista das Licenciaturas em Educação do Campo pelos movimentos sociais e sindicais do campo, quando conseguem que o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), apoie e viabilize a oferta-piloto de 4 cursos de Formação de Educadores do Campo em Alternância, implementados à época pela UFMG, UnB, UFS e UFBA. A partir da execução dessas experiências-piloto em 2008 e 2009, o MEC apresentou novos editais para que mais universidades também pudessem ofertar a LEdoC, mas tratava-se de projetos especiais do curso com turmas únicas. Como afirmado anteriormente, em 2010 os movimentos sociais e sindicais do campo, em parceria com um conjunto relevante de universidades que já atuavam no Pronera, conquistaram, no último ano do Governo Lula, o Decreto 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, consolidando o direito à oferta permanente da Educação Superior em Alternância e não somente em cursos de turmas especiais, tal como acontecia na experiência do Pronera.

Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação permanente do curso, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes e 126 vagas de técnicos para a estruturação das novas graduações. À época da realização do Seminário Nacional de Formação dos Formadores das Licenciaturas em Educação do Campo realizado na UFMG, existiam 29 universidades e 4 Institutos Federais de Educação ofertando 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com aproximadamente 7 mil alunos em todas as regiões do país (Leal et al., 2019). Em estudo publicado em 2020 na Revista Brasileira de Educação do Campo, a partir de buscas no e-MEC, Scariot et al. (2020, 12) registraram a existência de 61 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em todo o território brasileiro. De acordo com a referida pesquisa, “são 19 cursos na região Norte, 13 na região Nordeste, 5 na região Centro-Oeste, 9 na região Sudeste e 15 na região Sul”.

A ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo tem uma intrínseca e fecunda vinculação com a oferta da Educação Superior em Alternância. A

fecundidade dessa relação ocorre desde o início das propostas formativas da Educação do Campo, com a compreensão de que a organização em TE/TC e TU/TC ancorava-se na Pedagogia da Alternância, ocorrendo, porém, algumas importantes diferenciações em função da mudança do nível de ensino em que até então se trabalhava com essa concepção metodológica, destacando-se as alterações que são desencadeadas com a inserção das universidades nesse processo (Ribeiro, 2008; Telau, 2015; Silva et al., 2020; Farias et al., 2020).

A materialidade do encontro entre ambas as matrizes pode ser observada nas produções acadêmicas realizadas nas duas últimas décadas. Do conjunto de reflexões encontradas, há um balanço sobre as produções acadêmicas de 2007 a 2013 desenvolvidas no âmbito das pós-graduações (públicas e privadas), discutidas por Ferrari e Ferreira (2016), com base na análise de 10 teses e 63 dissertações. Os autores observam que, comparando com levantamento realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a Pedagogia da Alternância tinha ampliado sua presença nas escolas públicas, notadamente nos Institutos Técnicos, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Superior.

No referido Dossiê Temático “50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil: o que dizem as pesquisas nacionais e internacionais”, da Revista Brasileira da Educação do Campo, os autores Puig-Calvó, Gagnon e Gerke (2019) analisam os artigos publicados, sinalizando que as experiências na educação básica e superior, por meio dos seus pilares, mediações e instrumentos pedagógicos, articulam-se com base no compromisso com a transformação dos sujeitos e da sociedade numa perspectiva emancipadora. No Dossiê, Costa e Rodrigues (2019) fazem um levantamento das publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que tratam da Pedagogia da Alternância no período de 2011 a 2018. Os autores concluíram que as 188 produções ocorrem em todas as regiões brasileiras, com maior predominância na região Sudeste. Pelos dados obtidos, nota-se também a concentração de trabalhos a respeito da educação básica no âmbito dos Centros Familiares de Formação por Alternância e a presença, ainda que em menor número, de trabalhos relativos à educação superior.

Observa-se que nessas pesquisas foram emergindo, nas duas últimas décadas, termos como “alternância

educativa”, “alternância pedagógica” e “formação em alternância” para denominar as experiências dos cursos de Licenciatura do Campo (Saul et al., 2019; Farias, 2019). A partir da tese de Begnami (2019), foi possível evidenciar os pontos de ruptura e continuidade entre as matrizes. O autor considerou que o termo Formação em Alternância poderia ser o mais pertinente para denominar a experiência desenvolvida na LeCampo/UFMG, ressaltando que o uso de diferentes denominações pode tanto ampliar o debate em termos conceituais e pedagógicos quanto levar a um esvaziamento do potencial político pedagógico da Pedagogia da Alternância como uma matriz com história, princípios e práticas específicas, bem como levar a um esvaziamento das práticas desenvolvidas no âmbito das experiências realizadas na perspectiva da Educação do Campo. Nesse sentido, Hage, Antunes-Rocha e Michelotti (no prelo) utilizam o conceito Formação em Alternância, verbete que irá integrar o Dicionário de Agroecologia, a ser publicado, como possibilidade de convergência para as práticas da Educação do Campo.

A delimitação conceitual e de prática entre os dois termos se evidencia no Parecer CNE/CP 22/2020 (ainda a ser homologado, conforme mencionado anteriormente), que trata das Diretrizes

Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, expressando também que o Movimento da Educação do Campo estabelece um diálogo com a PA, mas são distintos.

O Movimento da Educação do Campo teve na Pedagogia da Alternância relevantes inspirações para organizar o trabalho pedagógico articulando escola e território, sobretudo correlacionando a escola às necessidades das famílias e comunidades em seus diferentes espaços, territorialidades e temporalidades. Daí emergiram expressões como “Tempo Escola”, e “Tempo Comunidade”, uma vez que a Pedagogia da Alternância se efetiva e se fortalece com a relação escola–família–comunidade–sociedade. A experiência da oferta permanente da educação superior em alternância com as LEdoCs foi forjando a utilização da expressão “Tempo Universidade”, que vem sendo incorporado por um número cada vez maior de cursos. Com a integração desses diferentes tempos e espaços educativos, busca-se a superação das dicotomias teoria *versus* prática, abstrato *versus* concreto, conhecimentos escolares *versus* saberes tradicionais, formação *versus* produção e trabalho intelectual *versus* trabalho manual, como conclui o Parecer CNE/CP 22 (2020, 5).

Desse modo, entende-se que, ao se utilizar o termo Formação em Alternância para nomear a organização dos tempos e espaços trabalhados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UnB e da UFMG, ancora-se nos princípios do protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, e no compromisso em construir um projeto de escola articulado com um projeto de campo e de sociedade como referências para discutir o que tem sido feito nos cursos em termos da articulação entre os processos formativos na universidade, no campo e na escola. Ao se explicitar os instrumentos de mediação e as práticas de acompanhamento do Tempo Comunidade, dialoga-se com a experiência da PA. Considerando-se a experiência brasileira, pode-se dizer que os Movimentos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância partilham princípios semelhantes e, na caminhada, constroem conceitos e práticas diferenciadas.

A Alternância na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília (UnB)

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foi implantado na UnB em 2007 a partir de convite formulado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). O primeiro Projeto Político Pedagógico do curso foi elaborado em parceria com o Iterra, prevendo etapas em regime de alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A matriz curricular foi organizada por área do conhecimento e estruturada em três núcleos que articulavam conteúdos básicos, específicos e integradores (Molina & Sá, 2011).

Após cinco anos de seu início, a UnB concorreu ao Edital nº 2/2012, da Secadi, potencializando as condições estruturantes da oferta dessa Licenciatura na instituição. A aprovação da LEdoC/UnB no referido Edital possibilitou a contratação, por meio de concurso público, de mais 15 professores efetivos para atuarem na Licenciatura em Educação do Campo. A concorrência no edital contribuiu com a maior estruturação do curso, que conta atualmente com um quadro de 28 professores permanentes (13 já lotados no curso à época da referida concorrência e mais 15 que ingressaram após a aprovação da LEdoC/UnB no edital). Houve um desmembramento da área de Ciências Naturais e Matemática, transformando-a, com a contratação dos novos docentes, em área de habilitação específica da LEdoC/UnB, que passou a contar com três

habilitações: Ciências Naturais; Matemática; Artes, Literatura e Linguagens (UnB, 2018).

A LEdoC/UnB funciona em período integral, e seu Tempo Universidade (TU) dura 60 dias, período em que são realizadas variadas atividades acadêmicas nos três turnos para a integralização da carga horária prevista no respectivo semestre letivo. As atividades do Tempo Comunidade (TC) buscam uma articulação orgânica entre o processo formativo do TU e a realidade específica das populações do campo que a frequentam. As questões estudadas no Tempo Universidade buscam estar em permanente conexão com a realidade dos educandos, desafiando o TU a articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes das comunidades camponesas de origem dos educandos.

A Licenciatura em Educação do Campo é o único curso de graduação permanente organizado em alternância na UnB, e esse fator tem relevantes implicações políticas e de aprendizados internos para a própria Universidade, além de significar também a necessidade de superação de muitos desafios necessários à sua consolidação, para que suas especificidades não sejam subsumidas dentro da organização estrutural dos fluxos regulatórios da instituição.

As estratégias de atuação da LEdoC/UnB em relação à Alternância têm acontecido a partir dos eixos de atividades que se realizam no Tempo Comunidade com ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem. São três os eixos de atividades articuladas: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC); 3) Tempo de Estudos (individual e coletivo). Esses três eixos de atividades articulam-se nos Seminários Territoriais de Tempo Comunidade, que são planejados e organizados em conjunto pelos docentes do curso e pelos educandos em suas comunidades e escolas (UnB, 2018).

Sobre a natureza, os objetivos e os princípios do Tempo Comunidade (TC), definiu-se na reformulação do PPP da LEdoC/UnB que é necessário considerar os seguintes elementos: 1) o TC não deve ser confundido com um momento de a Universidade assumir o protagonismo da organização comunitária local, mas de estreitamento de vínculos entre a instituição e a comunidade; 2) no TC devem ter preferência atividades voltadas à ampliação da compreensão crítica da realidade local; 3) o TC é também um espaço privilegiado para experiências de organização coletiva vinculadas ao território. Dessa forma, estimula-se o

desenvolvimento de ações que facilitem o protagonismo dos estudantes no planejamento e execução das atividades que ocorrem nesse tempo educativo (UnB, 2018).

O Projeto Político Pedagógico do curso define que são ações do Tempo Comunidade:

- a) Inserção Orientada na Escola (IOE) – inclusão de atividades que estabelecem vínculos entre os licenciandos e as escolas de inserção, como a realização do Inventário da Escola (Pistrak, 2009), as atividades de Estágio e o desenvolvimento de projetos diversos na escola;
- b) Inserção Orientada na Comunidade (IOC) – envolve as diversas experiências de organização coletiva vinculadas ao território em que o estudante se insere, como a participação em grupos organizados, movimentos sociais e a organização de atividades de mobilização ou formação voltadas à comunidade;
- c) Atividades de Estudo e Aprofundamento (AEA) – realizadas pelos estudantes, incluem tanto aquelas orientadas pelos professores dos componentes curriculares que os estudantes estão cursando quanto outras que não tenham esse vínculo, como a constituição de grupos de estudo e outras atividades formativas;
- d) os três eixos (itens a, b e c) devem ser integrados em Seminários de Tempo Comunidade que ocorram periodicamente nas comunidades;

- e) o conjunto de ações deve contemplar as atividades de ensino, pesquisa e extensão – dessa maneira, as ações de TC podem se organizar na forma de projetos de qualquer uma dessas dimensões de atuação da Universidade, devendo ser criadas as condições para a articulação desses projetos;
- f) sempre que possível, o TC deve envolver articulação com outras organizações da sociedade civil presentes nos territórios de abrangência do curso, como movimentos sociais e grupos de atuação comunitária;
- g) o planejamento e a orientação para as atividades de TC devem ocorrer no TU que os antecede;
- h) devem ser criadas as condições necessárias para uma boa integração e continuidade entre os tempos da Alternância, o TU e o TC (UnB, 2018, 95-96).

A partir das experiências acumuladas em diversas estratégias da oferta de Tempo Comunidade que têm sido objeto permanente de diálogo e reflexão do coletivo do curso, em busca do formato mais adequado e com mais potencialidades formativas, chegou-se na LEdoC/UnB a uma formulação para o planejamento e a realização das ações de Tempo Comunidade com base na estratégia de se trabalhar a partir da organização dos educandos por territórios de origem, denominados de Núcleos Territoriais. O curso tem estruturado suas ações de TC em quatro núcleos territoriais: Distrito Federal

e Entorno, Formosa, Flores de Goiás, Território Kalunga e Unaí.

A organização por Núcleo Territorial (NT) tem sido uma estratégia para potencializar as ações coletivas dos estudantes e ainda promover uma articulação mais permanente com as organizações e escolas do campo. Observa-se que a estruturação do curso por núcleos territoriais tem influenciado de forma significativa os processos seletivos, seja pelo vestibular ou pelo Enem, pois os estudantes a serem selecionados devem estar vinculados aos territórios de atuação da LEdoC, possibilitando um maior acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade (Molina, Rocha & Santos, 2020). Também têm sido desenvolvidas importantes ações de apoio à formação e participação de jovens desses territórios nos processos seletivos, protagonizadas pelos educandos que já cursam a LEdoC, desencadeando círculos virtuosos de novos espaços coletivos de estudo e articulação da juventude camponesa.

Assim, a LEdoC/UnB busca atuar para a construção de diálogos permanentes entre os estudantes e as escolas do campo com as quais estão vinculados em suas comunidades ou que são incentivados a se vincular. No primeiro semestre do curso, os estudantes já saem com a tarefa de definir suas escolas de inserção, que são

aquelas nas quais eles desenvolverão suas atividades de Tempo Comunidade, ou seja, as atividades de Inserção Orientada na Escola (IOE), conforme previsto no PPP (UnB, 2018). Tendo em conta que os educandos estão sendo preparados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as escolas de inserção buscadas por eles devem ser aquelas que ofertem pelo menos os anos finais do Ensino Fundamental, em geral em suas próprias comunidades, e aquelas de Ensino Médio existentes nos territórios próximos a eles.

Em trabalhos de pesquisa realizados pelos estudantes da LEdoC/UnB, a relação entre a escola e a comunidade é sempre problematizada, pois os tempos TU e TC permitem que eles identifiquem a importância dos movimentos sociais como propositores de uma política pública afirmativa para os povos do campo. É sobretudo nos movimentos que os educandos conseguem perceber a escola como lugar de debate sobre a diversidade, sobre a proposta curricular que dialoga com a vida das comunidades e nas quais os sujeitos estão envolvidos.

Com base nas propostas de integração do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, e da necessária relação que integra os educadores em formação nas LEdoCs com as escolas do

campo, uma significativa colaboração tem sido estabelecida na atuação entre as universidades e essas escolas. Verifica-se o desenvolvimento de ações de formação que em muito ultrapassam os próprios estudantes das Licenciaturas. Como parte das atividades de Tempo Comunidade, têm sido promovidos cursos e seminários nas escolas do campo para a formação continuada dos educadores que atuam nessas escolas tratando diferentes questões necessárias à qualificação da lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, com base nos princípios desenvolvidos nas Licenciaturas em Educação do Campo. Os cursos e seminários têm propiciado um significativo espaço de formação e rediscussão das estratégias do trabalho docente nas escolas do campo, conforme indicam diferentes pesquisas sobre as LEdoCs (Molina, Rocha, & Santos, 2020; Ferreira, 2015; Pereira, 2019; Gomide et al., 2019; Molina, 2017; Xavier, 2016; Santos, 2017).

A Alternância na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) na Universidade Federal de Minas Gerais

A LECampo/UFMG teve início em 2005 como curso experimental e ofertado novamente em 2008. Em 2009 passou a integrar a matriz regular de oferta da Universidade. O projeto da versão de 2005 foi implantando em parceria entre a

Faculdade de Educação da UFMG, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), via Pronera. Essa implantação teve como meta habilitar 60 educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e por área do conhecimento nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Após um processo de discussão e produção de proposta que atendesse às necessidades de formação para educadores do campo, celebrou-se em 29 de dezembro de 2004, por meio do Convênio nº 28.000/2004, a parceria entre a Superintendência Regional do Incra no Estado de Minas Gerais e a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa (Fundep), tendo como interveniente/executora a Faculdade de Educação da UFMG, para a realização do Curso de Licenciatura para Educadores do Campo (LECampo). Em 11 de agosto de 2005, mediante o Parecer nº 14/2005, o Conselho Universitário da UFMG autorizou o início efetivo das atividades acadêmicas. Os estudantes eram integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas.

O Projeto 2008 foi instituído a partir de convite formulado pelo MEC à UFMG, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secadi, a fim de desenvolver um projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade de Brasília. As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado, com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo, experiência na implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. Vale ressaltar que uma das referências adotadas para elaborar o projeto-piloto foi a experiência em desenvolvimento com a Turma 2005 (Antunes-Rocha & Martins, 2012).

Na FaE/UFMG, o projeto foi discutido e elaborado em parceria com doze movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (Emater/MG). No processo seletivo, foram aprovados estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Centro de Agricultura

Alternativa do Norte de Minas Gerais, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de Francisco Sá, Rede Municipal de Miradouro, Rede Municipal de São João das Missões, Rede Municipal de Almenara e do grupo técnico da Emater. O curso teve a duração de quatro anos e contou com a participação de 73 estudantes, habilitados para a docência por área do conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2009 o curso foi considerado regular com o suporte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Desse modo, a LECampo/UFMG passou a contar com uma entrada anual de 35 alunos, habilitando professores para a docência num currículo organizado por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Artes, Ciências da Vida e da Natureza, e Matemática. O curso se organiza em tempos e espaços diferenciados. São 3.000 horas de formação com duração de quatro anos. A oferta das habilitações não é simultânea, isto é, a cada ano é ofertada uma área. Como curso regular, sua organização

curricular tem previsão de formação complementar e livre, isto é, o estudante pode optar por um adensamento em sua formação em qualquer outro curso da Universidade, bem como apresentar cargas horárias de cursos, congressos e seminários realizados fora do âmbito universitário para compor o histórico escolar.

No trabalho de articulação entre TU e TC, a LECampo/UFMG conta com um conjunto de instrumentos e ações na perspectiva do diálogo entre os tempos, os espaços e os conteúdos. Entre 2005 e 2011, as atividades do Tempo Comunidade eram pautadas pelo diálogo que se estabelecia por meio do Guia do Tempo Comunidade (GTC) e de visitas de professores e monitores aos locais de moradia e/ou trabalho dos estudantes. As visitas se pautavam no diálogo com as dificuldades vivenciadas pelos discentes na realização das atividades e também em articulações com sindicatos, prefeituras, organizações não governamentais e movimentos sociais existentes no município, visando divulgar o curso e ampliar a participação dos jovens e adultos locais no processo seletivo. Todavia, em função do local de moradia dos estudantes, o acompanhamento focalizava tanto estudantes individualizados quanto grupos que residiam num mesmo município.

Dessa atividade de articulação emergiram os primeiros debates sobre a necessidade de serem criados procedimentos que garantissem a articulação entre TE e TC envolvendo dimensões individuais, familiares e da comunidade dos educandos, também permitindo o debate em torno da vinculação dessa realidade a aspectos mais abrangentes da realidade econômica, política, social e cultural numa perspectiva territorial. Dessas reflexões surgiram os Encontros do Tempo Comunidade, que em 2015 passaram a ser denominados Jornadas Socioterritoriais da LeCampo.

O princípio da Jornada é garantir a presença de todos os estudantes num mesmo município por um período de três a quatro dias. A escolha do município é realizada de forma coletiva pelos estudantes no Tempo Universidade do mês de julho. No Tempo Comunidade subsequente, cabe aos discentes que residem naquele município estabelecerem contato, por exemplo, com prefeituras, sindicatos, movimentos sociais e organizações não governamentais com o objetivo de elaborar a proposta. Em seminário no Tempo Universidade, os estudantes desenvolvem estudos sobre as características econômicas, sociais, culturais e políticas do município escolhido para realizar a jornada. Após exposição,

são realizadas discussões e a aprovação do Plano de Trabalho que será desenvolvido.

No Tempo Universidade de janeiro do ano seguinte, as atividades de preparação da Jornada são realizadas em encontros com os alunos, como atividades das disciplinas do eixo integrador. São estabelecidas tarefas para cada grupo de trabalho e organizados os preparativos necessários a deslocamento, hospedagem e alimentação. Nesse período, os professores fazem pelo menos duas visitas de pré-campo ao município visando efetivar a organização da proposta. Para o desenvolvimento das atividades contemplando as quatro áreas de formação, os grupos são organizados com um educando de cada área. O intuito é propiciar o diálogo entre os campos disciplinares instituídos a partir das temáticas que cada município demanda, aliadas às questões da Educação do Campo.

A relação do curso com as escolas do campo se efetiva quando são realizadas as Jornadas Socioterritoriais e, de forma mais intensa, por meio dos estágios, que se iniciam no quarto período do curso, organizados em quatro momentos. O primeiro, com a realização de um diagnóstico com a descrição da relação dos territórios com as escolas onde serão feitas as práticas de ensino. O segundo, já com

ação mais efetiva e consolidada, com a escolha da escola e do seguimento em que o educando irá estagiar. Para isso, as ações desse campo se iniciam com a observação, descrição, análise e acompanhamento das atividades em sala de aula dos diferentes conteúdos referentes à área no Fundamental I e II, além disso com o planejamento das ações de regências pedagógicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental I. No terceiro estágio, as atividades continuam com a observação, descrição, análise e acompanhamento para o Ensino Médio, além de realização da regência no Fundamental II. No quarto, as ações passam a ser todas voltadas para a regência nessa modalidade, mas, dessa vez, organizadas por cada um dos conteúdos que compõem cada uma das áreas.

Outra atividade importante na formação da Licenciatura se inicia no sétimo período, quando ocorre a escolha e organização do tema a ser desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As questões que até então foram motivadoras para os formandos das áreas são e estão sempre articuladas com a Educação do Campo. Assim, cada área apresenta um conjunto de inquietações pertinentes ao território de origem, às formas e às condições da reprodução social, à cultura e às práticas educativas. O que se tem acompanhado nesses quinze

anos de atuação na UFMG é uma riqueza de discussões sobre os diferentes territórios de vida onde habitam os educandos, onde eles problematizam suas realidades e se interrogam sobre as diferentes questões a respeito da escola, da terra, do modo de vida no campo, como apresentado na última turma da área de Ciências Sociais e Humanidades - CSH (Carie et al., 2020).

Em pesquisa recente sobre a atuação dos egressos da LeCampo/UFMGⁱ em seus territórios de moradia, ficou constatado que essa formação faz a diferença no campo de atuação que os egressos ocupam. Das formas de atuação, os egressos vêm atuando no âmbito dos espaços escolares, seja em escolas no campo ou nas do perímetro urbano que recebem alunos oriundos do campo, ou ainda em espaços não escolares, como sindicatos, movimentos e associações comunitárias. Do quantitativo de egressos pesquisado no período de 2005 a 2015, com 38 sujeitos em Rio Pardo de Minas, a maior parte trabalha com o sindicato, os movimentos e organizações sociais, o que corresponde a 38,5%, e em escolas, 29,2% desse conjunto.

Tendo em vista a compreensão de que o curso de graduação na Licenciatura em Educação do Campo não restringe a atuação de seus egressos em escolas, mas amplia as possibilidades de inserção em

diversas práticas educativas, sejam elas formais ou não formais, podemos afirmar que a maioria dos egressos está inserida em ocupações que correspondem às suas respectivas áreas de atuação. Um outro dado também importante diz respeito à atuação dos egressos do mesmo curso, mas que residem e atuam em outra região, o Vale do Jequitinhonha. Em pesquisa de mestrado com egressos de 2005 a 2011, Carmo (2019, 111) demonstra que a sua atuação no Vale faz a diferença e que a “Licenciatura em Educação do Campo também é uma forma de espacializar a luta pela terra e tem contribuído no enfrentamento da desigualdade social e das injustiças historicamente vivenciadas pelos camponeses”.

Formação em Alternância na LEDOC/UnB e LECampo/UFMG: possibilidades e limites na articulação entre o campo, a escola e a universidade

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são experiências desafiadoras no âmbito da universidade, no campo e na escola de educação básica, e a prática da alternância é justamente a mediação que permite o contato entre esses três territórios. Nesse desafio é possível olhar para a prática nas duas universidades e procurar compreender como o ir e vir se concretiza no cotidiano do processo formativo. O caminho percorrido é o de se

referenciar nos princípios da Educação do Campo e, a partir deles, percorrer os caminhos que ligam um território ao outro. O Movimento da Educação do Campo, ao longo de mais de duas décadas de luta, vem se estruturando por princípios, práticas e conceitos produzidos a partir da materialidade de suas ações num processo dialético de ação–reflexão–ação produzido no âmbito dos movimentos sociais e sindicais, nas universidades, nos seminários, nos debates e em publicações que mobilizam sujeitos e suas organizações sociais em todas as regiões brasileiras. Nessa trajetória, identificam-se princípios que podem ser potenciais para agregar, definir e delimitar o que se considera um projeto desenvolvido na perspectiva da Educação do Campo.

Entre esses princípios destacam-se o protagonismo dos sujeitos e de seus contextos; a materialização da educação como um direito social e o comprometimento do projeto pedagógico da escola com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória, que constituem referências que podem contribuir com a reflexão sobre as práticas de Alternância desenvolvidas nas Licenciaturas em análise. O protagonismo diz respeito à participação efetiva dos estudantes, de seus familiares, de suas comunidades e de suas organizações

sociais na condução do processo formativo dos cursos e principalmente na produção e apropriação do conhecimento produzido em aulas, pesquisas, estágios e atividades afins. O protagonismo também informa sobre a presença na matriz curricular dos saberes e práticas advindos da realidade campesina.

A Educação do Campo envolve a luta pela escola, mas não se restringe a ela, pois considera as diferentes dimensões da vida como espaços educativos. Desse modo, as práticas desenvolvidas no ambiente familiar, nos movimentos sociais e sindicais, no trabalho, nas lutas e mobilizações assumem relevância como lugares e tempos de formação do sujeito. Porém, é importante registrar a importância da escola nesse processo e, portanto, a necessidade de se garantir às populações camponesas o direito de acesso e permanência em todos os níveis de escolarização, bem como constituir uma matriz formativa capaz de articular a produção e a socialização dos diferentes conhecimentos que circulam na realidade social.

A Educação do Campo deve não somente garantir o direito dos camponeses à Educação Superior, mas também uma profunda transformação nos modos e pressupostos da oferta da educação escolar, seja na Educação Básica ou na Educação

Superior. No caso específico da oferta da Educação Superior nas Licenciaturas em Educação do Campo, a matriz formativa tem como pressuposto em relação ao perfil do docente o claro estabelecimento da concepção de ser humano, de educação e de sociedade que se pretende desenvolver (Caldart, 2010). Essas Licenciaturas, conforme destaca Molina (2017, 592), assumem

. . . explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens.

Desse modo, a proposta da formação de educadores do campo alia-se ao propósito de construção de um outro modelo de sociedade e de campo comprometido com a emancipação humana. O eixo matricial do projeto de

Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária, e a luta pela democratização da terra é indissociável da luta pelo acesso ao conhecimento.

A análise das atividades desenvolvidas no processo de Alternância nos dois cursos demonstra que em ambos existe a intencionalidade de promover o protagonismo dos sujeitos camponeses em formação, protagonismo que se manifesta em diferentes formas de participação nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações formativas desenvolvidas tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade. Constata-se também em ambos os cursos um crescente envolvimento com as escolas do campo e com uma diversidade de organizações presentes no âmbito das comunidades e dos municípios onde se encontram os educandos, a partir do conjunto das atividades geradas pela diversidade de ações dos Tempos Comunidade.

O acompanhamento e o desenvolvimento das atividades em alternância nos cursos foram sendo construídos com os sujeitos educandos, e em cada uma das universidades foram preservadas as especificidades, seja em razão dos sujeitos, seja pelo alcance e

abrangência de suas ações em cada um dos territórios de atuação.

No caso da UFMG, essa construção foi gestada no percurso da formação e fortalecimento do curso. Dessa forma, à medida que territorialidades do curso são formadas, as articulações com a comunidade passam a ser um momento importante na formação dos educandos, portanto no momento em que diferentes coletivos representativos dos territórios estão junto com a universidade para a realização das atividades do Tempo Comunidade. A Lecampo,

. . . para dar conta da articulação entre a diversidade socioespacial e a pluralidade de saberes existentes no curso, propôs a organização de uma atividade em que fossem concretizadas ações nos territórios definidos pelo coletivo do curso, e que também pudesse fortalecer os espaços de suas atuações no Tempo Comunidade, seja na escola, ou no campo da ação política dos movimentos nos seus territórios (Martins et al., 2020, 261).

Para a Universidade de Brasília, criam-se os Seminários de Tempo Comunidade da LEdoC e as ações permanentes de Inserção Orientada na Escola e Inserção Orientada na Comunidade, realizados pelos educandos da Licenciatura e caracterizados pela articulação entre professores da

universidade, estudantes e comunidade. O desafio de garantir a presença dos conhecimentos gerados e partilhados na realidade torna-se uma constante nos Tempos Comunidade, quando os estudantes realizam pesquisas, fazem estágios, organizam atividades culturais, associativas, de geração de renda e de mobilização com a comunidade, contemplando gerações, etnias e gêneros diferenciados, trazendo essas experiências para serem socializadas e debatidas nos Tempos Universidade.

Os cursos das duas universidades organizam um conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão que viabilizam a inclusão dos educandos na vida universitária e, ao mesmo tempo, fertilizam a dinâmica da Alternância. O envolvimento dos estudantes em Programas de Extensão, como Escola da Terra, e em programas institucionais de formação, como Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além do ingresso em projetos de pesquisa desenvolvidos por professores, cria uma rede de canais que amplia e fortalece a compreensão dos tempos e dos espaços da universidade e da comunidade indissociáveis da formação dos educadores. Tais projetos têm sido desenvolvidos nos dois cursos e têm

gerado uma rica ampliação dos processos de produção de conhecimento protagonizada por seus educandos em parceria com os docentes de ambas as instituições, não só em seus respectivos territórios, mas também em significativas ações conjuntas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se que tais ações têm sido também efetivas no âmbito da pós-graduação, com a realização de várias pesquisas envolvendo docentes de diferentes áreas do conhecimento, gerando livros e dossiês que contam com a participação dos egressos dos dois cursos, e dezenas deles já integram os programas de pós-graduação dessas instituições.

Com esse conjunto de ações, identifica-se a construção de processos que possibilitam organizar a formação com base em questões trazidas pelos educandos a partir dos seus territórios de produção material da vida. Para citar temas que integram a matriz pedagógica dos cursos, são questões estruturantes: a luta e permanência na terra; a disputa dos modelos de desenvolvimento no campo entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa; a ausência da Reforma Agrária; o enfrentamento das contradições com o avanço da mineração nos territórios e da construção de barragens; os desafios para a promoção da agroecologia e da soberania alimentar; a imprescindibilidade

do debate e de ações para o fortalecimento das identidades étnicas e dos povos tradicionais. São reforçadas as questões nacionais que envolvem tais temáticas com o aporte das contradições e tensões das correlações de força locais enfrentadas pelos educandos em seus territórios.

Por outro lado, a discussão sobre os limites estreitos entre campo e cidade fica evidente nos estudos desenvolvidos pelos estudantes, e neles se reafirma a importância da produção de alimentos promovida pelos assentamentos como um dos principais responsáveis pelo abastecimento das feiras urbanas. Ações formativas que mobilizam comunidades em torno da resistência pelo não fechamento de escolas, realizando festivais culturais, participando de práticas político-partidárias, desenvolvendo projetos experimentais na perspectiva da agroecologia são outras importantes ações promovidas a partir da dinâmica da Alternância em ambos os cursos.

A realização da dinâmica formativa entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, numa visão que considera as condições de vida no âmbito territorial, vem se fortalecendo nos dois cursos a partir da compreensão dos sujeitos como vinculados aos seus modos de vida. Essa perspectiva produz modificações na prática pedagógica à medida que ações, como o

acompanhamento dos estudantes, vão se firmando como ações territoriais, e não somente focalizadas no aluno, ou mesmo no grupo, nos limites de suas propriedades familiares. Outra significativa repercussão do processo de integração dos tempos formativos se faz sentir com muita força nos processos de produção do conhecimento que vêm ocorrendo com o protagonismo dos estudantes dos próprios cursos. Eles se transformam em pesquisadores da sua própria realidade, podendo compreender e socializar as histórias dos acampamentos, dos assentamentos, das cooperativas, dos desafios da organização da produção com base na agroecologia, enfim, da transformação dos seus territórios a partir de sua própria inserção e luta nesses espaços.

Para concluir

A Formação em Alternância na Licenciatura em Educação do Campo é uma das bases constitutivas da experiência de formação de professores do campo. O que se apresenta é que a Formação em Alternância contribui para criar mediações entre a universidade, o campo e a escola na comunidade. O conjunto dessas experiências expressa a construção de novas possibilidades de organização dos tempos, espaços e conteúdos que podem

sinalizar para a formação de um docente com potencial para provocar ações na perspectiva de transformar a escola em “um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história” (Caldart, 2003, 61).

O envolvimento dos estudantes com o cotidiano escolar em projetos de ensino, de extensão, do estágio e das pesquisas gera debates e reflexões no Tempo Universidade e no retorno ao Tempo Comunidade. Tais conhecimentos são compartilhados com professores e gestores das unidades escolares. Essa relação de troca vai se fortalecendo e ampliando a cada semestre, criando-se no conjunto um vínculo com a universidade com a mediação dos educandos.

Portanto, é possível afirmar que a Formação em Alternância está contribuindo para fortalecer a organização de uma matriz curricular comprometida com os povos do campo quando legitima as identidades e modos de vida próprios dos territórios camponeses; a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural desses territórios; as diferenças entre eles existentes e o conflito que demarca a convivência entre os povos,

etnias, grupos, coletivos e classes sociais que neles vivem. A Formação em Alternância estimula os educadores e educadoras a incorporarem no currículo dos processos educativos os saberes dos povos que manejam a Terra, a Água e as Florestas, assim como os saberes das Ciências e da Tecnologia.

Com essa perspectiva, a articulação entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade ganha materialidade através das práticas socioterritoriais que estão expressas na escola, no trabalho, na cultura e nas relações sociais em cada um dos espaços em particular, mas ao mesmo tempo são articuladas numa visão mais ampliada da reprodução social. Exatamente por agregarem sujeitos coletivos diferentes, que têm diferentes relações com o território e a natureza, diferentes modos de trabalhar a terra e de produzir, com práticas culturais diferentes, mas com luta comum, que é continuar se reproduzindo como campesinato e não ser desterritorializado pelo agronegócio, as universidades necessitam se aproximar cada vez mais de seus educandos em seus territórios no sentido de, junto com eles, construir estratégias sociais, econômicas, culturais e políticas que lhes permitam resistir ao processo de disputa e expropriação cada vez mais intenso e violento provocado pelo agronegócio.

Diante das potencialidades das dinâmicas relacionadas à Formação em Alternância, o Movimento da Educação do Campo as tem incorporado nas práticas de formação humana, escolar e profissional dos sujeitos do campo, visando à transformação dos próprios processos educativos escolares e sociais, bem como de suas intencionalidades políticas. A Formação em Alternância associa-se, portanto, às demandas por uma produção de conhecimento em sua dimensão de resistência dos camponeses ao processo de expulsão e desterritorialização, bem como de produção de territórios e territorialidades emancipatórias baseadas no trabalho e na transformação da natureza voltados à produção e reprodução da vida.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. de F. A. (2012). Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. de F. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais* (pp. 21-36). 2a ed. Belo Horizonte: Gutemberg.

Begnami, J. B. (2019). *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/>

[32692/1/Tese_Jo%C3%A3o_B_Begnami_FINAL.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32692/1/Tese_Jo%C3%A3o_B_Begnami_FINAL.pdf).

Brandão, C. R. (1983). *Casa de escola*. São Paulo: Papirus.

Brito, M. M. B. (2017). *Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/>.

Caldart, R. S. (2010). Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In Munarim, A. et al. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas* (pp. 145-188). Florianópolis: Insular.

Caldart, R. S. et al. (Orgs.). (2013). *Escola em movimento*. São Paulo: Editora Expressão Popular, Instituto de Josué de Castro.

Carie, N. S., Leal, A. A. A., & Cruz, M. (Orgs.). (2020). *Cadernos de resumos dos trabalhos de conclusão de curso da LECampo – FAE/UFMG: habilitação em Ciências Sociais e Humanidades CSH/turma 2015*. Belo Horizonte.

Carmo, N. C. C. do. (2019). *Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32678/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_NayaraCarneirodoCarmo_2019.pdf.

Costa, O. A., & Rodrigues, A. C. L. (2019). Mapeamento da produção científica na BDTD do IBICT sobre a Pedagogia da Alternância de 2011 a 2018. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, 1-25, e7257. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7257>.

Decreto nº 7.352. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

Farias, M. C. G. de. (2019). *Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11465>.

Farias, M. N., Alves, M. Z., & Faleiro, W. (2020). Regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo: uma experiência da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e6192. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6192>.

Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, 8(6), 14-34. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>.

Ferrari, G. M., & Ferreira, O. S. (2016). Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 495-523.

<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p495>.

Ferreira, M. J. L. (2015). *Docência, Escola do Campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015. Recuperado de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015_MariaJucileneLimaFerreira.pdf.

Gomide, C. S., Vilas Boas, R. L., Martins, M. L., Gouveia, L. R., & Dias, A. L. (2019). Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência da UnB no sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e7187. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7187>.

Hage, S., Antunes-Rocha, M. I., & Michelotti, F. M. (no prelo). Formação em Alternância. In *Dicionário de Agroecologia*.

Kolling, E. J., Nery, F. S. C., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma educação básica do campo*. São Paulo: Perez.

Leal, A. A. A., Dias, A. C., & Camargo, O. P. (2019). Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 39-53). Belo Horizonte: Autêntica.

Lourenço Filho, M. B. (1953). Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 20(52), 61-104.

Martins, M. F. A., Antunes-Rocha, M. I., & Santos, G. M. (2020). Countryside education and territorial action: knowledge and practices in the formative process of countryside educators. *Soziale Passagen* -

Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, 12, 255-269.

<https://doi.org/10.1007/s12592-020-00365-y>

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)* (pp. 35-62). Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C. (2012). Legislação educacional do campo. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 453-459). São Paulo: Expressão Popular.

Molina, M. C. (2015). Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>.

Molina, M. C. & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (2019). Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. In Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da*

Licenciatura em Educação do Campo no Brasil (pp. 17-33). Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C., Rocha, E., & Santos, C. A. (2020). Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB). In Molina, M. C., & Hage, S. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão* (pp. s./p.). Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC.

Molina, M. C. (2020). Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES no Brasil. In Ruas, J. J., Brasil, A., & Silva, C. da. (Orgs.). *Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas* (pp. 85-100). Campinas, SP: Pontes Editores.

Molina, M. C., & Pereira, M. F. R. (2021). Atuação de egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. *Revista FAEEBA*, 30(61), 138-159. <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v30.n61.p138-159>.

Monarcha, C. (2007). Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In Werle, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (pp. 19-51). Ijuí: Unijuí.

Pacheco, J. C. de A. (2016). *Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.

Parecer CNE/CP nº 22. (2020, 8 de dezembro). Estabelece as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192.

Pereira, M. F. R. P. (2019). *A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Pistrak, M. M. (2009). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular.

Puig-Calvó, P., Gagnon, C., & Gerke, J. (2019). 50 anos da Alternância no Brasil: o que dizem as pesquisas nacionais e internacionais. Dossiê Temático. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e8135.

<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8135>

Ribeiro, M. (2008). Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da Alternância. *Trabalho & Educação*, 17(2), 131-144. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8592>.

Santos, E. M. dos. (2017). *Trabalho coletivo, interdisciplinaridade e auto-organização dos educandos: contribuições da LEdoC para práticas educativas contra-hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23992>.

Santos, S. P. (2012). *A concepção de alternância da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11949>.

Saul, T. S., Rodrigues, R. A., & Auler, N. M. F. (2019). A pedagogia da alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e5541. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5541>.

Scariot, J. R. S. S., Alves, A. C. T., Lopes, T. B., & Leão, M. F. (2020). Panorama de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e5820. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e5820>.

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

Teixeira, E. S., Bernartt, M. de L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>

Telau, R. (2015). *Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A4LHGD/1/disserta_o_roberto_telau.pdf.

UnB - Universidade de Brasília. (2018). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade UnB Planaltina (FUP), Planaltina. Recuperado de <http://fup.unb.br/wp->

content/uploads/2019/02/PPC_Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf.

Weller, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In Weller, W., & Pfaff, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática* (pp. 54-66). Petrópolis: Vozes.

Xavier, P. H. G. (2016). *Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23085>.

ⁱ A pesquisa “Territórios, comunidades tradicionais do campo e desenvolvimento sustentável: repercussões das ações dos sujeitos formados pela Licenciatura do Campo no Norte de Minas” foi realizada no período de 2017 a 2019 por Isabel Antunes Rocha e Álida Angélica Alves, sendo coordenada por Maria de Fátima Almeida Martins.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 28/03/2021
Aprovado em: 24/04/2021
Publicado em: 17/05/2021

Received on March 28th, 2020
Accepted on April 24th, 2020
Published on May, 17th, 2021

Contribuições no Artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Molina, M. C., Martins, M. F. A., & Antunes-Rocha, M. I. (2021). 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. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11856.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11856>

ABNT
MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. 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. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e11856, 2021.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11856>