

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PORTEL (PA)

Trade-off teaching in Field Education in Portel (state of Pará)

ELIANE MIRANDA COSTA

Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

elyany2007@hotmail.com.

ALBÊNE LIS MONTEIRO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Pará – UFPA.

albene@uol.com.br.

RESUMO Este artigo apresenta análises e reflexões acerca da pedagogia da alternância desenvolvida no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, implantada no município de Portel (PA) pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará. É um texto que resulta da pesquisa de mestrado cujo objeto é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, e pretende responder à seguinte questão: Como a pedagogia da alternância é praticada na licenciatura em educação do campo em Portel? Nesta pesquisa adotou-se o estudo de caso tipo único e, como instrumento de coleta e análise de dados, a entrevista semiestruturada, a observação não participante, o questionário fechado, a análise de documentos e a análise de conteúdo. Para efeito deste texto, as análises e reflexões resultam das entrevistas, observação e análise de documentos. Tais análises e reflexões estão apoiadas em estudos de autores como: Ribeiro (2010), Molina e Sá (2011), Arroyo (2012) e outros, que ajudaram a identificar a pedagogia da alternância como um dos princípios norteadores da licenciatura em questão. Este princípio configura-se como um desafio para formadores e formandos ante as condições estruturais e organizacionais da própria universidade. E, ao se tratar do contexto em que se desenvolveu esta pesquisa, os limites e desafios são bem mais complexos em virtude das peculiaridades atinentes à região marajoara. Contudo, pode-se considerar a pedagogia da alternância como uma importante estratégia metodológica para o reconhecimento dos saberes e das matrizes culturais do campo no Marajó.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DO CAMPO. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

ABSTRACT This paper presents analyses and reflections on trade-off teaching, which is developed in the Teaching Degree in Field Education implemented in the city of Portel (State of Pará) by the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pará. The paper results from a masters degree research project whose object is the Support Program for

a BA degree in Field Education, and aims at answering the following question: How is trade-off teaching practiced in the Teaching degree in Field Education in Portel? This research adopted the single case study type. For data collection and analyses it made use of semi-structured interviews, non-participant observation, a closed questionnaire, document and content analyses. The analyzes and reflections result from interviews, observation, and document analysis and are supported by works of authors such as Ribeiro (2010), Molina and Sá (2011), Arroyo (2012) and others, who helped identifying trade-off teaching as one of the guiding principles of the Teaching degree in question. This principle is a challenge for trainers and trainees considering the University's structural and organizational conditions. And, as to the context in which this research was developed, the limits and challenges are even more complex due to the peculiarities of the area. However, trade-off teaching may be considered an important methodological strategy to recognize the knowledge and cultural matrices of the field in the region of Marajó.

KEYWORDS: FIELD EDUCATION. TRADE-OFF TEACHING. TEACHER TRAINING.

RESUMEN En este trabajo se presenta un análisis y reflexión sobre la pedagogía de la alternancia desarrollada en el curso de Licenciatura en Educación Rural, implantado en el municipio de Portel (estado de Pará) por el Instituto Federal de Educación y Tecnología de Pará. Es un texto que resulta de una investigación de postgrado cuyo objeto es el Programa de Apoyo a la Educación Superior en Licenciatura en Educación Rural, y tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se practica la pedagogía de alternancia en la educación rural en Portel? Esta investigación adoptó el estudio de caso de tipo único y, como herramienta para la recolección y análisis de datos, la entrevista semiestructurada, la observación no participante, cuestionario cerrado, análisis de documentos y análisis de contenido. Los análisis y reflexiones resultan de entrevistas, observación y evaluación de documentos. Estos análisis y reflexiones se apoyan en estudios de autores como: Ribeiro (2010), Molina y Sá (2011), Arroyo (2012) y otros, que ayudaron a identificar a la pedagogía de la alternancia como uno de los principios orientadores de la licenciatura en cuestión. Este principio aparece como un reto para los profesores y los alumnos ante las condiciones estructurales y organizativas de la propia universidad. En el contexto en que se desarrolló esta investigación, los límites y los retos son más complejos debido a las peculiaridades de la región marajoara. Sin embargo, se puede considerar la pedagogía de la alternancia como una estrategia metodológica importante para el reconocimiento de los conocimientos y las matrices culturales del campo en Marajó.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN RURAL. PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA. LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa a pedagogia da alternância, praticada no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) no município de Portel (PA), ofertado pelo Instituto Fede-

ral de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA). Trata-se de um texto que resulta da pesquisa de mestrado, cujo objeto é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), e pretende responder à seguinte questão: Como a pedagogia da alternância é praticada na licenciatura em educação do campo em Portel? Esta pesquisa adotou como metodologia o estudo de caso de tipo único com as seguintes técnicas de coleta de dados: observação não participante, entrevista semiestruturada, questionário fechado e análise de documentos. Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo.

Foram entrevistados quatro professores formadores (PF) do curso, seis formandos/as (F) e duas coordenadoras pedagógicas (CP). Quanto ao questionário fechado, registra-se que este instrumento foi organizado com dez perguntas referentes à formação, ao tempo de atuação na docência no campo, às condições de trabalho na escola do campo e outras que se fizeram pertinentes para composição da caracterização da turma pesquisada. Desse modo, o questionário foi aplicado a 40 alunos. A observação envolveu a seguinte sistemática: durante 20 dias, de segunda a sábado, no período da manhã e da tarde, conforme aconteciam às aulas, as atividades pedagógicas foram acompanhadas, seguindo um roteiro que ajudou a registrar os dados observados no caderno de campo. Ressalta-se que, neste texto, as análises apresentadas resultam dos dados coletados em entrevista, observação e análise de documentos.

A LPEC foi organizada e estruturada por um grupo de especialistas ligados à universidade e aos movimentos sociais e sindicais do campo a convite do Ministério da Educação (MEC). Esse grupo definiu diretrizes, princípios, metodologia, sujeitos a serem atendidos, formas de implementação e instituições responsáveis pela execução, no caso as universidades públicas. Diante disso, o MEC aprovou, em 2006, o Procampo, que desde então se configura como uma política de apoio à implementação e realização da LPEC no contexto das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes).

Essa licenciatura objetiva promover a formação inicial superior de educadores/as do campo, por meio da estratégia de formação por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica, para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (BRASIL, 2009). A alternância pedagógica está baseada na experiência dos cursos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronea) em parcerias efetivadas com universidades públicas desde 1998. Nesses cursos, a alternância pedagógica é uma importante estratégia para garantir a valorização, o reconhecimento e o direito do docente do campo em cursar o ensino superior, o que a torna um elemento fundamental para a consolidação da LPEC e um dos princípios norteadores dessa formação (CALDART, 2009, apud SANTOS, 2009).

Este texto discorre sobre aspectos históricos e conceitos da pedagogia da alternância, bem como identifica o objetivo e a escolha dessa pedagogia para o curso de LPEC. Acrescentam-se as análises sobre o acontecer da citada pedagogia na licenciatura desenvolvida em Portel (PA).

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS E A INSERÇÃO NO CURSO DE LPEC

A pedagogia da alternância surgiu na França em 1935 e foi introduzida no Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo, por meio da Escola Família Agrícola (EFAs) e, posteriormente, pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) em outros estados brasileiros. Na concepção de Ribeiro (2010), configura-se como um método, uma alternativa metodológica que tem o objetivo de alternar situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, “de acordo com os sujeitos que assumem as regiões onde ocorrem as experiências, as condições que possibilitem ou restringem ou até impedem a sua realização, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas” (RIBEIRO, 2010, p. 292-293).

Para essa autora, isso demonstra que “a pedagogia da alternância tem o trabalho como um princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal” (RIBEIRO, 2010, p. 293). Observa-se, com isso, que nessa pedagogia, a construção do conhecimento valoriza o trabalho como condição de libertação do sujeito trabalhador do campo; e mais, esse sujeito é parte integrante do trabalho que desenvolve. Nesta perspectiva, a referida pedagogia tem por elementos orientadores a experiência do aluno, o contexto em que está inserido, bem como as marcas identitárias da população do campo. É uma pedagogia que procura desenvolver uma formação a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, aproximando, assim, o abstrato do concreto. Nesse sentido, educação e trabalho resultam de um ato de integração que busca romper com as ideologias dominantes, as quais concebem teoria e prática como dicotomias, e não unidades, como defende uma metodologia em alternância pedagógica.

No entendimento de Cordeiro, a pedagogia da alternância

oferece aos jovens do campo, a possibilidade de estudar, de ter acesso ao conhecimento não como algo dado por outrem, mas como um conhecimento, conquistado, construído a partir da problematização de sua realidade, problematização essa que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano. (2009, p. 60).

A autora permite evidenciar que a pedagogia da alternância defende, além do trabalho, a pesquisa como princípio educativo. Nesse processo, observa-se que o trabalho constitui-se como essência básica do existir humano, e a pesquisa é o instrumento para problematizar a realidade e contribuir com sua transformação. Têm-se, assim, duas importantes dimensões, que de maneira histórica têm ficado à margem do processo educativo desenvolvido na escola que adota a concepção urbanocêntrica.

No Brasil, essa pedagogia é recomendada como uma metodologia a ser adotada nas escolas do campo, pelo Parecer CEB/CNE n. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006). De acordo com tal parecer, existem três tipos de alternância, a saber: a *alternância justapositiva*, caracterizada pela sucessão dos tempos ou períodos destinados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; o segundo tipo, considerado

de *alternância associativa*, acontece quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, mas ainda como uma simples adição, e não integração de fato; e a *alternância integrativa* real ou copulativa voltada para uma compenetração afetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempo formativo. Nessa perspectiva de alternância, os tempos/espços aparecem integrados no sentido de promover uma formação completa em que o aluno possa romper com as dicotomias entre teoria e prática e estabelecer relações dialógicas (BRASIL, 2006).

O reconhecimento desses tipos de alternância indica que essa pedagogia compreende diferentes concepções e a realização destas depende do objetivo pretendido pela proposta educativa a ser desenvolvida. De acordo com Cordeiro, a pedagogia da alternância foi implantada no Brasil pelas CFRs tendo por

objetivo, desenvolver uma educação voltada às necessidades do trabalho dos jovens no meio rural, com a participação das famílias, fazendo períodos de uma semana na escola e uma semana no trabalho com a família, permitindo a continuidade do curso, mesmo quando o aluno está longe dos bancos escolares e volta para sua comunidade, por ser desenvolvida sob a responsabilidade das famílias e comunidades, ao mesmo tempo em que garante o envolvimento do aluno nas atividades de seu próprio espaço de sobrevivência. (2009, p. 61).

Para os povos do campo, a pedagogia da alternância é uma ferramenta essencial para consolidar um novo processo educativo. Pode-se dizer que um passo essencial nessa direção foi a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), citado anteriormente, que reconhece e garante a inserção da referida pedagogia na educação do/no campo.

No Pará, tal pedagogia encontra-se regulamentada pelo Parecer n. 604/2008-CEE (PARÁ, 2008) e Resolução n. 1, de 9 de janeiro de 2009 (PARÁ, 2009). É uma pedagogia que se materializa em tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC).

O Tempo-Comunidade e Tempo-Escola são práticas criadas na luta pela terra e pela escola, empreendida particularmente pelos movimentos sociais em suas parcerias com universidades, organizações não-governamentais e setores das instituições governamentais. (CORDEIRO, 2009, p. 63).

E ainda,

O Tempo-Comunidade é também um período de inserção dos alunos na comunidade, local onde eles residem e trabalham, favorecendo assim a articulação dos elementos teóricos assimilados na Universidade com a realização de atividades práticas. (CORDEIRO, 2009, p. 64).

Esses itinerários formativos envolvem tempos/espços diferentes, logo são entendidos como territórios de saberes balizados por disputas, conflitos, relações de poder, dimen-

sões inerentes à construção histórica do ser social. Nessa construção, a referida pedagogia configura-se como uma possibilidade metodológica para valorizar os saberes do educando na relação com a escola e com a vida no campo.

No nível superior, a inserção da pedagogia da alternância ocorre nos cursos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio do Programa Nacional de Reforma Agrária, em parceria com universidades públicas. O primeiro curso de Pedagogia da Terra no Brasil começou a ser desenvolvido, em 1998 na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. A partir de 1999, outras universidades passaram a promover a referida formação. Dentre essas universidades, encontram-se a Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras.

Essas experiências, em especial a do curso desenvolvido em parceria com a UFMG, serviram de base para a escolha da pedagogia da alternância como metodologia a ser utilizada no curso de LPEC. Nessa licenciatura, a referida pedagogia é vista como um dos princípios básicos para que os educandos do campo possam resgatar suas histórias, seus saberes, seus conhecimentos, o que ocorre a partir do diálogo e da reflexão estabelecida entre teoria e prática nos itinerários formativos (Tempo Acadêmico [TA] e TC).

Nesse sentido, interpreta-se que a pedagogia da alternância foi implantada no curso de LPEC tendo por objetivo realizar uma formação voltada às necessidades do trabalho docente no campo e à realidade dos alunos, em que a participação das comunidades é condição *sine qua non* para a realização do referido trabalho e da pesquisa acadêmica no período do TC e do TA. Isso permite a esse profissional dar continuidade à formação superior, o que, para muitos, ainda não tem sido possível, em virtude da dificuldade de conciliar o período de estudo na universidade com o período de trabalho, que normalmente são os mesmos, ao considerar-se o modelo de formação tradicional existente nas universidades. De certo modo, isso contribui para que 160.319 professores no campo não possuam formação superior (BRASIL, 2011).

A estratégia metodológica de alternância representa, portanto, a possibilidade de essa licenciatura romper com o modelo de formação cristalizado no âmbito da universidade, bem como se configura como um instrumento fundamental para assegurar a permanência do docente que atua, ou venha a atuar, no campo, no sentido de cursar o nível superior. Soma-se a isso, o reconhecimento de que o campo e sua população possuem uma cultura, saberes que precisam ser valorizados. É essa materialidade que se busca evidenciar na seção a seguir.

A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DA LPEC EM PORTEL/PA

O curso de LPEC em Portel (PA) começou a ser desenvolvido no ano de 2010, com o objetivo de “formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das ciências da Natureza e Matemática, e na área das Ciências Humanas das escolas do campo” (IFPA, 2011, p. 14).

Para tanto, está estruturado em oito semestres, com duração de quatro anos. Cada semestre compreende um eixo temático, a fim de totalizar oito eixos, em que quatro correspondem à formação geral e quatro à formação específica, organizados em TA e TC.

A formação geral abrange todas as áreas do conhecimento ao longo do curso, que são: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias e Linguagem Códigos. Já a formação específica compreende o aprofundamento dos saberes em uma única área escolhida pelo aluno a partir do quinto semestre. No particular desse curso, são duas as áreas de escolha: a de Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática) e a de Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, História, Sociologia, Geografia) (IFPA, 2011).

Os semestres e eixos compreendem um conjunto de disciplinas que se alternam entre TA (que ocorre no mês de janeiro até a primeira quinzena de fevereiro, e no mês de julho até a primeira quinzena de agosto) e TC (que ocorre no período intervalar desses meses), o que indica um currículo organizado por alternância. Nesta perspectiva, o TA, chamado de etapa presencial, compreende as atividades do espaço escolar, onde os educandos têm acesso ao conhecimento científico por meio de livros, textos e diálogos com o professor formador.

No TC, etapa semipresencial, segundo o que expõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os educandos recebem orientação para realizar dois tipos de atividade: a pesquisa socioeducacional, que compreende uma carga horária de 632 horas e o estágio-docência com carga horária de 400 horas (IFPA, 2011). É uma etapa inter-relacionada com o TA e consiste em um processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade onde os alunos do Procampo estão inseridos como educadores do campo. Na realização dessas atividades, conforme orienta o referido PPC, deve-se primar por um plano de pesquisa interdisciplinar que resulte em um único trabalho acadêmico, chamado de “Portfólio”,¹ um instrumento “que registra e reflete a trajetória de saberes construídos” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 53), que cada aluno/a elabora e compartilha no próximo TA.

Para Molina e Sá (2011, p. 53), isso possibilita “ao estudante uma compreensão mais ampla do processo ensino/aprendizagem”. Tal compreensão é compartilhada por um formando entrevistado, como se observa:

O TE nos norteia para que possamos chegar às comunidades e aplicar aquilo que é repassado, nos dá embasamento teórico, nos norteia para que nós possamos realizar um trabalho bom no campo. E o TC nos possibilita conhecer a fundo a realidade em que vivemos porque muitas vezes o professor ignora os fatos que acontecem na comunidade, às vezes, chega e sai da comunidade e não procura conhecer as manifestações culturais. (F1).

¹ O Portfólio tem sua origem no campo das artes. Trata-se do nome dado às pastas em que os artistas e fotógrafos colocam as amostras de produções mais significativas e apresentam a qualidade e abrangência de seu trabalho, de modo a ser apreciado pelos especialistas e professores. No campo da educação, seu uso segue o mesmo processo, visto que, por meio do Portfólio, os educandos exercitam a participação ativa na formulação dos objetivos de aprendizagem, já que é o próprio educando quem constrói (FARIA, 2009). Na LPEC, o Portfólio é também um instrumento de avaliação da aprendizagem (IFPA, 2012).

Com base nesse depoimento, pode-se esclarecer que o TA é o tempo em que se apresenta a teoria aos formandos, e o TC, o momento que esses estudantes têm para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apresentada e apreendida no TA. Nessa perspectiva, compreende-se o TA como um momento de reflexão e debate teóricos articulado com a realidade, com a prática, a qual terá uma ênfase maior no TC, quando a teoria refletida permitirá ao educando dialogar com o contexto de modo a (re)produzir conhecimentos, e não simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar, não só a dimensão cognitiva, mas também as dimensões afetiva, social, cultural, ambiental e étnica, entre outras. Têm-se, assim, dois territórios distintos, mas não separados, que apresentam conflitos e consensos na construção da formação do educador do campo. Territórios que, se vivenciados, ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico.

Isso envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes, de modo que a realidade não seja apenas entendida, explicada, mas também transformada. Observa-se que esse esforço vem sendo feito por alguns formadores e educandos. Mas a prevalência ainda é a do ensino compartimentalizado, em que se tem, de um lado, a teoria e, de outro, a prática. Com base nisto, infere-se que romper com esse processo não é um exercício que se faça sem correr riscos, dada a novidade desta formação.

É pertinente afirmar que a pedagogia da alternância é vista como possibilidade de interação com a realidade, logo, do diálogo entre a teoria apreendida em sala de aula e a prática exercitada no TC, conforme indica o depoimento abaixo:

É fundamental essa pedagogia da alternância, uma vez que nós não ficamos apenas na teoria em sala de aula; voltamos para as comunidades onde atuamos e podemos por em prática tudo aquilo que aprendemos em sala e o que é melhor colocamos em prática interagindo com os comunitários, com as pessoas que moram nessas comunidades, repassando esses conhecimentos, fazendo com que despertem para a importância que têm. (F1).

Essa pedagogia possibilita que os professores formadores repensem a própria atuação. Mas isso depende também do uso que se faz dela, como expõe o seguinte relato:

A pedagogia da alternância é uma faca de dois gumes, porque se for bem realizada tem como o aluno realmente extrair o máximo, aprender e aplicar no TC o que aprendeu no TA, mas isso não depende só da orientação que recebe; depende também do próprio aluno (CP1).

A partir desse relato, enfatiza-se que o acontecer dessa pedagogia exige o envolvimento dos sujeitos educativos e, neste caso, especificamente, dos formadores e formandos do curso em estudo. Como adverte Freire (1997, p. 19) “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” e isso requer entrega, disposição, aposta e querer fazer, tanto dos educadores como dos educandos.

O pensar de Freire (1997) permite inferir que a pedagogia da alternância só acontecerá, de fato, no âmbito da universidade se for entendida como uma possibilidade viável para o desenvolvimento do processo de ensinar-aprender. E isso depende muito do trabalho empreendido pelos sujeitos envolvidos. De modo geral, na disposição desta licenciatura, exige-se que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa de desenvolvimento do campo e da sociedade, conforme permanece o debate no Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, faz-se necessário articular, no cotidiano desse curso, ou seja, nas atividades formativas, o trabalho, a pesquisa, a práxis e o conhecimento com as questões da vida dos educandos (MOLINA; SÁ, 2011).

Ao focar as atividades acadêmicas desenvolvidas no TC, ressalta-se que o trabalho pedagógico dá-se em torno da orientação da aprendizagem (que não foi acompanhado nesta pesquisa) realizada por dois professores selecionados pela coordenação do Procampo no Instituto. Essa ação educativa tem por objetivo auxiliar os/as formandos/as com a pesquisa junto às comunidades.

No terceiro TA² houve o seminário de socialização dos portfólios referente ao segundo TC. Antes desta socialização, os professores³ de História Agrária do Pará e Prática Educativa II orientaram os educandos quanto à organização do texto escrito, bem como definiram a forma de apresentação e os critérios de avaliação.

Durante a realização do referido seminário, observou-se que a inter-relação entre TC e TA pouco ocorreu, tendo em vista que grande parte dos alunos limitou-se apenas a realizar a apresentação dos portfólios, tendo por base a descrição dos dados coletados em campo, sem relacioná-los com a teoria que sustenta as áreas de conhecimento estudadas no TA. Essa é uma situação que pode suscitar as seguintes questões: os educandos estão no início do curso e, portanto, tiveram pouco tempo para amadurecer o debate teórico relacionando-o com a prática; falta articulação entre as disciplinas e a orientação que os formandos recebem a fim de realizar a atividade de pesquisa no TC deixa a desejar por vários motivos. Em relação a essa última questão, convém destacar o seguinte depoimento:

Nós recebemos orientação, no primeiro momento em prática educativa, depois alguns professores são selecionados no Procampo. *Nem sempre o professor que orienta a primeira vez é o que orienta a segunda.* Isso prejudica, porque normalmente a pessoa que orienta primeiro orienta de forma diferente da segunda. E outra coisa, *quem orienta geralmente não avalia o portfólio.* E isso tem nos prejudicado bastante. (F2– Grifos nossos).

Essa voz demonstra que a atividade de orientação da aprendizagem compromete, em parte, o trabalho educativo do TC. Entende-se que as dificuldades apresentadas possam ser resultado da falta de diálogo, articulação e integração entre os professores formadores, bem como da elaboração de outro processo de organização quanto ao momento da orientação. Nesse processo, tem-se a gravidade de ser um professor que orienta e outro que avalia. Fica a indagação: como garantir as relações de ensino-aprendizagem e avaliação em processos tão apartados?

² Momento em que se processou essa pesquisa.

³ Estes assumiram a responsabilidade da orientação dos TC em geral.

Interessa dizer que muita coisa ainda está por se estruturar após avaliações em processo, inclusive da orientação, que parece ter começado a ser mais bem definida nesse terceiro TA. Tal situação não poderia acontecer, mas, por se tratar de um curso novo, considera-se que sua processualidade histórica ajudará a consolidar a identidade do Curso em estudo. Alertar-se que o fato de ser um professor que orienta e outro que avalia pode, nesse contexto, ser parcialmente justificado pelas próprias determinações do MEC. Como se pode acompanhar no excerto a seguir:

O MEC recomenda, por conta da especificidade das disciplinas, que um professor não pode ministrar mais que duas disciplinas, até mesmo para que o curso possa ter uma nota boa no sistema de avaliação. Em caso de carência até se admite um professor em três disciplinas. (CP1).

Além disso, essa é uma questão que também pode ser explicada pela falta de um corpo docente próprio do curso na localidade em que este é realizado. De acordo com o observado na pesquisa e relatado pela coordenação pedagógica, o curso fica na dependência das coordenações dos cursos regulares do IFPA, no sentido de eles/as liberarem educadores para participarem do Procampo e, quando tal liberação acontece, não é dada a esse educador condições para que se dedique ao curso de LPEC, tendo em vista que o “programa é tratado como mais um trabalho extra para o professor” (CP2). Também existe a questão de o próprio professor não se dispor a participar do Procampo, em especial quando precisa deslocar-se de Belém para outros lugares, como é o caso da turma em Portel.

Toda essa conjuntura contribuiu para que a atividade de orientação no TC tenha apresentado, até o momento dessa pesquisa, as dificuldades anteriormente relatadas. O excerto seguinte expõe que essa atividade é de responsabilidade dos professores da disciplina Prática Educativa, com mais um professor que também tenha ministrado aula no TA:

Durante a realização do TA todos os professores envolvidos tem a missão de inserir algum elemento da sua área específica para ser aplicado no TC relacionado ao eixo temático do módulo. Sendo que quem vai sistematizar esse trabalho que foi desenvolvido no TA, são os professores da prática educativa e de alguma outra disciplina ou pedagógica ou metodológica, no caso é geralmente metodologia da pesquisa científica ou, então, a disciplina que norteia o eixo temático. (CP2).

Evidencia-se, a partir deste cenário, que a orientação para o trabalho educativo no TC é realizada por dois professores, mas não deveria tratar-se de um trabalho exclusivo desses dois formadores. Ao contrário, a responsabilidade precisa ser de todos, pois, afinal, não dá para pensar em alternância pedagógica com tempos/espacos desarticulados entre si.

Salienta-se que este trabalho precisa ser articulado como um todo e, para tanto, necessita ser orientado no sentido “de formar o professor-pesquisador”, como indicam Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 25). Essas autoras entendem que as atividades do TC

criam a possibilidade de esta licenciatura contribuir com a construção de uma escola que venha a responder à demanda imediata da escolarização das populações do campo, assim como a possibilidade de atender à necessidade de construir no País “espaços de pesquisas e produção das experiências inovadoras relativas às escolas no e do campo” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Nesta atividade, os professores formadores, responsáveis pela orientação, precisam articular-se entre si no sentido de evitar que as orientações sejam diferentes. E mais, esses profissionais precisam compreender a concepção e os princípios de alternância defendidos por esta licenciatura. Entende-se que os obstáculos com a orientação indicada nos depoimentos ocorrem, em parte, pela dificuldade em conseguir professores que compreendam e disponham-se a desenvolver o que o curso propõe.

De acordo com o que informou a coordenação, o problema envolvendo a orientação no TC ocorreu apenas no primeiro semestre, tendo em vista que, a partir do segundo TC, esta orientação passou a ser feita por dois professores formadores que planejam as atividades entre si e, inclusive, conhecem a região por serem oriundos dela. Assim sendo, a pretensão é que estes formadores permaneçam com essa atividade até a conclusão do curso.

Ressalta-se que a alternância impõe desafios aos formadores, especialmente quando se trata de estabelecer o diálogo entre as disciplinas e os tempos educativos. Como expressa o PPC, cada disciplina tem sua carga horária dividida entre TA e TC. Isso quer dizer que os formadores precisam realizar o trabalho educativo observando essas duas dimensões; porém destaca-se que esses profissionais, em sua maioria, focaram apenas a atividade de cunho teórico desenvolvido no TA, e raras vezes fizeram menção e/ou procuraram articulá-la com a atividade a ser desenvolvida no TC.

Daí dizer que esses tempos apresentaram-se desarticulados, o que se entende a partir de Caldart (2011, p. 180) como o “retorno à forma escolar fragmentada”. E, por tratar-se do regime de alternância, baseando-se nos estudos de Antunes-Rocha e Martins (2012), constata-se a fragmentação relatada como resultado de uma falsa alternância em que a organização didática e pedagógica pouco se articula com a vida, trabalho e realidade dos formandos. No que indica o Parecer n. 01/2006 (PARÁ, 2009), pode-se observar o acontecer de uma alternância justapositiva, cujos tempos/espaços não se relacionam por envolver atividades diferentes, isto é, trabalho e estudo.

As informações sistematizadas da pesquisa indicam que em algumas situações, em especial na realização da pesquisa/visita de campo no TA, quando os formandos tiveram a possibilidade de observar a própria realidade na qual estão inseridos fizeram-no, porém, sem problematizá-la, refleti-la, o que revela que esse processo desenvolve-se por meio de uma alternância aproximativa (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012) ou associativa (BRASIL, 2006). Essa tentativa de integração dos espaços/tempos (TA e TC) educativos pode ser considerada, também, como um significativo esforço para a realização de uma alternância integrada (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012) ou real/copulativa (BRASIL, 2006), na medida em que tal atividade possibilita aos formandos perceberem a aprendizagem além dos muros da universidade. Porém, no geral, prevaleceu a chamada “falsa alternância”.

Diante disso, compartilha-se com Arroyo (2011)⁴ o dizer de que é preciso radicalizar o uso da alternância como estratégia metodológica. No entendimento desse autor, a alternância está como chega, o que significa compreender que está apenas sendo colocada sem discussão com os sujeitos. Pode-se considerar que essa pedagogia ainda não foi incorporada pelos formadores no sentido de articularem os itinerários formativos e o trabalho à práxis dos movimentos sociais como princípio educativo. Para Arroyo (2011) essa questão é muito mais radical; defende ele que se estabeleça um tempo colado nas tensões e um colado na formação do educador do campo, caso contrário contrapõe-se a radicalidade da educação do campo. Aprender as contradições do campo, as tendências, a dinâmica é fundamental para a concretude da alternância pedagógica e, por conseguinte, da formação do/a educador/a do campo.

Depreende-se que os itinerários necessitam estar integrados, pois se entende que não se concretiza a alternância pedagógica sem articulação entre as disciplinas no TA e a atividade de pesquisa no TC. Ressalta-se que cada disciplina possui uma carga horária destinada ao TC, portanto cada professor formador deveria ter estabelecido um diálogo profícuo com a atividade do TC e com os demais formadores, até para que a partilha dos saberes produzidos – que é uma forma de retorno da pesquisa realizada pelos educandos na realidade em que vivem – possa realmente promover mudanças substantivas no lócus pesquisado.

A referida partilha, embora não seja exatamente uma atividade de extensão propriamente dita, pode representar, de certo modo, uma possível ação extensiva que, portanto, não pode ser ignorada; ao contrário, precisa ser incentivada, e isso é responsabilidade de todos os envolvidos neste processo. Essa é uma atividade que até este terceiro TA pouco ocorreu, uma vez que os formandos, em sua maioria, “não dão o retorno para comunidade” (F2). Os entrevistados atribuíram essa situação à falta de uma participação mais efetiva dos formadores e coordenação pedagógica.

No processo em tela, interessa considerar que os itinerários formativos TA e TC tendem a possibilitar aos docentes e/ou futuros docentes (formandos do curso) o acesso ao conhecimento, não como verdade absoluta dada por outrem, mas como algo construído a partir da problematização da própria realidade, tornando-os assim, sujeitos produtores, e não reprodutores, de conhecimento (CORDEIRO, 2009). Isso faz da alternância pedagógica o principal elemento da formação em questão, como demonstra o depoimento a seguir:

A alternância pedagógica sustenta nossa metodologia enquanto licenciatura; não dá para imaginar uma formação de área sem um diálogo com que se estuda no TA e com que se vive na experiência [...] A experiência é base fundamental para a construção desse conhecimento. Garantir essa alternância pedagógica é garantir que a educação do campo se construa como algo que seja marcado por um conhecimento, o científico, e não imaginar que é um saber deslocado, sem sentido, pelo contrário é um saber localizado, objetivado, organizado (CP2).

⁴ Ideias expressas pelo autor na palestra: “Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos” proferida no dia 16 de novembro de 2011 no II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos, realizado na UFSC.

Observa-se que essa pedagogia reconhece o homem do campo a partir de sua temporalidade e racionalidade, que diferem do tempo e racionalidade de referência urbana que a escola da cidade adota. Daí entendê-la como forma de ruptura com o modelo de escola e educação ainda presente no campo, quando utiliza, com exclusividade, as referências da zona urbana. É importante enfatizar que a pedagogia da alternância é uma pedagogia que precisa ser levada em conta pelo sistema educacional brasileiro, não só no sentido de reconhecer sua validade por meio de leis, mas de possibilitar que sua proposta materialize-se, de fato, no processo ensino-aprendizagem da formação do educador do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No acontecer da LPEC, pode-se dizer que a produção do conhecimento deriva da alternância entre TA e TC. Em cada um desses tempos, a organização do trabalho pedagógico envolve atividades que precisam ser integradas, articuladas entre si, o que pouco ocorreu no TA pesquisado. Todavia, trata-se de uma experiência em processo que, a cada etapa/semestre, procura superar os problemas e desafios evidenciados na etapa anterior. E, como já indicado, um dos desafios é entender o trabalho educativo, sobretudo sua organização em regime de alternância pedagógica e, nesse processo, estabelecer os itinerários formativos como territórios diferentes, porém articulados e integrados.

Nesse sentido, ressalta-se que a pedagogia da alternância praticada na LPEC, em Portel (PA), enfrenta limites e desafios referentes à própria estrutura organizacional da universidade pública brasileira, bem como ao modelo de formação cristalizado no âmbito dessa universidade. Contudo, pode-se considerá-la uma importante estratégia metodológica para o reconhecimento dos saberes e das matrizes culturais do campo no Marajó. É uma pedagogia que depende, além dos limites enfatizados, do próprio envolvimento, disposição e querer dos formadores e formandos na construção do que o Movimento de Educação do Campo denomina “novo projeto de educação e sociedade”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. e M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, M. G. Educação do campo: desafios políticos e epistemológicos. In: SEMINÁ-

RIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS, 2., 2011, Florianópolis. **Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.**

BRASIL. Parecer CEB/CNE n. 1/2006, do Conselho Nacional de Educação. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009.** Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. INEP. **Resultados do Ideb 2011:** metas de qualidade foram cumpridas. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/inep-divulga-os-resultados-do-ideb-2009%3A-metas-de-qualidade-foram-cumpridas?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_6AhJ%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2%26p_r_p_564233524_tag%3Dideb/>. Acesso em: 22 de ago. de 2012.

CALDART, S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORDEIRO, G. N. K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.** 2009. 216p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. Natal, Rio Grande do Norte.

COSTA, E. M. **A Formação do educador do campo:** um estudo a partir do Procampo. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará.

FARIA, A. R. et al. O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do campo:** desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

IFPA. **Projeto pedagógico licenciatura em educação do campo área de concentração:** ciências da natureza e matemática. Belém: IFPA, 2011 (Não publicado).

MOLINA, M.; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M.; SÁ, L. M. **A Licenciaturas em educação do campo:** registros e reflexões a partir das

experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARÁ. CEE. **Parecer nº 604** de 2008. Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo do Pará. Aprovado em 8 jan. 2009. Disponível em: educampoparaense.org/site/media/parecer%20final%20dias%20letivos%20pedagogia%20da%20alternancia_.pdf. Acesso em: 22 mai. 2011.

_____. Resolução n. 1, de 09 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a regulamentação da Pedagogia da Alternância no Estado do Pará. Disponível em: educampoparaense.org/site/media/resolucao_.pdf Acesso em: 22 mai.2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3939/1/2009_ClariceAparecidosSantos.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2011.

DADOS DOS AUTORES

ELIANE MIRANDA COSTA

Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA.
elyany2007@hotmail.com.

ALBÊNE LIS MONTEIRO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Pará – UFPA.
albene@uol.com.br.

Submetido em: 18/02/2014

Aceito em: 16/03/2014