

Tempo Comunidade como percurso formativo da LEdoC

*Aldinete Silvino de Lima
Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Maricleide Pereira de Lima Mendes*

Introdução

Dialogar sobre o Tempo Comunidade (TC) como parte do percurso formativo de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)³, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), traz a exigência de situarmos a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e metodológica que sustenta este tempo formativo.

A Pedagogia da Alternância no Brasil foi inspirada na experiência francesa, que surge com a percepção de agricultores acerca das incongruências que existiam entre a proposta educacional das escolas e as demandas dos filhos de agricultores que viviam e trabalhavam no campo.

Conforme sinaliza Estevam (2003), em 1935 foi implantada na França a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR). A escola era resultado da articulação de um movimento de camponeses e populações do campo, insatisfeitos com a organização curricular escolar, que se apresentava desconectada da realidade dos camponeses, mas também expressava uma reação dos agricultores com o desinteresse do Estado pela questão agrícola, sobretudo com os pequenos agricultores.

3 Utilizamos a sigla LEdoC para designar a “Licenciatura em Educação do Campo”. Reconhecemos, porém, que outras siglas são utilizadas, a exemplo de LECAMPO e LeduCampo.

A experiência francesa inaugurou um modo diferenciado de conceber a educação. De acordo com Santos (2012), a Pedagogia da Alternância no Brasil surge por volta de 1969 com a criação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) no Espírito Santo, mobilizado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana, por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande.

Essa pedagogia proporcionava uma formação alternativa aos jovens, possibilitando aprendizado teórico-prático, motivando-os para os estudos e melhorando a autoestima, por meio da alternância pedagógica entre família e escola (ESTEVAM, 2003). Isto significava possibilitar aos jovens vivenciar um tempo pedagógico na escola e outro na família, quando continuavam os estudos articulando-os com as aprendizagens do trabalho agrícola. Nesta dinâmica, a alternância dos tempos formativos, para além de permitir a flexibilização do calendário escolar, estabelecia conexões com o trabalho e com as dimensões sociais e culturais da vida destes jovens.

Entendemos que a breve reflexão sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância não dá conta de apresentar o mosaico de possibilidades que compõe as experiências da Alternância no Brasil, tanto pela sua amplitude quanto pelas suas potencialidades, pois, como afirma Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância está longe de ter todos os seus segredos revelados. E quando se trata da formação de professores do campo nesta perspectiva, somos ainda mais desafiados a pensar sobre como estamos mediando os tempos formativos e em que medida o caminho trilhado atende aos princípios da alternância e da Educação do Campo. Isso porque se trata de uma experiência relativamente nova, que está sendo construída com os desmontes dos órgãos públicos de apoio à educação.

O estudo objetivou refletir sobre o acompanhamento do Tempo Comunidade (TC) como percurso formativo dos estudantes da LEdoC,

destacando a aproximação entre a universidade e as comunidades. O TC corresponde ao tempo em que os licenciandos⁴ retornam para suas comunidades de origem e dão continuidade ao semestre letivo. Neste retorno, eles levam uma proposta de estudo que tem como objetivo articular conhecimentos e conteúdos trabalhados no tempo universidade com as vivências dos estudantes e suas famílias nas comunidades. O texto trata de um trabalho desenvolvido por três professoras formadoras⁵ que assumem o desafio de pensar sobre o acompanhamento do TC na LEdoC, motivadas pelo desejo de refletir sobre suas próprias práticas, a partir da escuta dos estudantes.

Abordamos, em particular, a formação de professores do campo e a Pedagogia da Alternância na LEdoC. Para nutrir a discussão, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos resultados, evidenciando os depoimentos de licenciandos do município de Iraquara-BA. Após, tecemos nossas principais considerações sobre o estudo.

Formação de professores

Os estudos de Gatti (2010) apontam que a formação de professores no Brasil vem sendo constituída em meio às relações de poder no que diz respeito aos cursos de bacharelado e de licenciatura, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre universidade, estudantes e escolas que ofertam a Educação Básica. Os resultados desta pesquisa revelaram que o modelo de formação 3+1, criado no final dos anos de 1930, que significa três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica, prevaleceu

4 Reconhecemos a relevância da identificação de gênero e das pesquisas científicas desenvolvidas nesse domínio. Cabe esclarecer, assim, que quando grafamos os termos “licenciandos”, “camponeses”, “professores”, “educadores” e “educandos”, estamos nos referindo a todos os gêneros.

5 Por esta razão, o texto configura-se como uma construção coletiva, que não permite nomear a ordem de autoria.

durante décadas nas estruturas institucionais e nos currículos das licenciaturas.

Cabe destacar que, a ruptura com o modelo 3+1 ainda é um desafio na contemporaneidade. Nos últimos cinco anos, com a aprovação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica** (BRASIL, 2015, grifo nosso), a formação específica e didático-pedagógica torna-se indissociável no percurso formativo dos licenciandos, bem como a teoria e a prática, possibilitando a articulação entre a universidade e a escola.

Em 2007, oito anos antes da publicação das diretrizes (BRASIL, 2015), foi criada a LEdoC enquanto projeto piloto das seguintes universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Conforme destaca Lima (2018), o resultado satisfatório deste projeto motivou o Ministério da Educação (MEC) a publicar três chamadas públicas (BRASIL, 2008; 2009; 2012) para a implantação de cursos de LEdoC em instituições públicas de ensino superior.

Molina e Martins (2019) acentuam que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados nas áreas de Ciências Agrárias, Artes e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática buscam formar professores, pautados nos princípios que regem a Educação do Campo, que contemplam as dimensões humana, social, política, cultural, econômica, bem como o conteúdo específico e didático-pedagógico, tendo em vista à transformação do projeto de campo e de sociedade vigente.

Nesse sentido, espera-se que a LEdoC possa contribuir para romper com o modelo de ensino na educação básica e na formação de professores, constituído na perspectiva da Educação Rural. O ensino na concepção da Educação Rural é centrado, por um lado,

na ideia fechada da escola ser vinculada ao meio rural para fixar o homem no campo e, por outro, na defesa de uma escola que se apresenta como universal, sem considerar as especificidades e a diversidade da população. Essas duas maneiras de olhar para a escola reportam a uma perspectiva educacional historicamente configurada como **Ruralismo Pedagógico** (grifo nosso), que desconsidera as condições reais do modo de produção e a vida dos camponeses e da escola.

Ao contrário das abordagens supracitadas, de entender a escola e o campo, a concepção de Educação do Campo que fundamenta a LEdoC tem origem em três raízes: luta dos sujeitos coletivos, agricultura camponesa e concepção de educação com finalidades emancipatórias (CALDART, 2019). Os movimentos sociais e sindicais do campo buscam fortalecer a agricultura camponesa para garantir a soberania alimentar e a qualidade de vida das famílias, contra os interesses do modelo de campo do agronegócio. A escola, nesta concepção, reconhece os fundamentos da Educação Popular e da centralidade do sujeito educativo nos processos de ensino, com seus saberes, suas identidades, culturas, histórias, modos de vida e de produção, na busca por justiça social.

Pedagogia da Alternância

LEdoC se diferencia das demais licenciaturas, por um lado, porque é fruto da demanda dos camponeses em busca da garantia de direitos educacionais, sociais e humanos e, por outro, porque adota a Pedagogia da Alternância na organização dos tempos formativos (GIMONET, 2007; BEGNAMI, 2019).

Desde a sua origem na França, a Pedagogia da Alternância propõe outra concepção de escola e de ensino. Para Gimonet (2007, p. 129) trata-se de “[...] uma outra escola que não opõe mais a teoria e a prática, porque existe prática, teoria, conceito em todo lugar.

Porque a mão e o pensamento se juntam sempre. Porque o saber é a ação e a ação é o saber”.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância fundamenta-se nos princípios da pedagogia freireana que evidencia o ciclo de saberes constituído na ação-reflexão-ação. Este ciclo contempla a relação intrínseca entre o tempo escola e o Tempo Comunidade, considerando os diferentes espaços e instituições formativas.

A Pedagogia da Alternância na LEdoC ancora-se nos princípios da alternância real que, para Gimonet (2007), significa integração entre os dois tempos formativos, a observação da realidade e o planejamento de estratégias para a intervenção nas comunidades. Esses dois tempos formativos envolvem a formação teórica e prática dos diferentes tipos de saberes. Desse modo, a alternância, apresenta outro significado para os espaços e tempos de estudo e discute, no ensino superior, a relação de complementariedade entre os saberes populares e saberes acadêmicos, sem estabelecer hierarquias entre eles. Ela se caracteriza não somente por alternar tempos e espaços de aprendizagens entre universidade e comunidade, mas se configura em uma concepção teórica e metodológica que propicia o diálogo entre pessoas, instituições e comunidades.

Percurso metodológico

Este estudo consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa, por se tratar de uma metodologia de pesquisa fundamentalmente interpretativa, que permite ao pesquisador identificar temas e categorias analíticas, fazer interpretações e tirar conclusões, considerando suas descobertas teóricas e suas percepções acerca de um momento sociopolítico e histórico específico (CRESWELL, 2014).

OTC, enquanto etapa formativa, está previsto no Projeto Político Pedagógico da LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática da UFRB. Participaram da pesquisa nove estudantes do

terceiro ao oitavo semestre do curso, de diferentes comunidades, todos residentes no município de Iraquara, território da Chapada Diamantina/BA. A escolha dos participantes da pesquisa está relacionada ao interesse das professoras formadoras⁶, em escutar as vozes dos estudantes e, a partir de seus posicionamentos, refletirem sobre o trabalho em andamento e, se necessário, redimensionar o percurso que está sendo trilhado.

Para a produção de dados, utilizou-se um questionário *online* com questões abertas, socializado no mês de junho do ano de 2020. As análises foram feitas por meio de uma abordagem interpretativa. Para tanto, traçamos duas categorias de análise: **processo formativo dos licenciandos e aproximação entre a universidade e as comunidades** (grifos nossos), as quais nortearam o estudo. Apresentamos, a seguir, os resultados do processo de análise e interpretação das respostas dos licenciandos que serão identificados por L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8 e L9, assegurando o anonimato dos participantes.

Análise dos resultados

Nesta análise objetivamos identificar as informações, utilizando a interpretação das respostas dos estudantes, por meio da sistematização de duas categorias analíticas: **processos formativos dos licenciandos e aproximação entre a universidade e as comunidades** (grifos nossos).

Processos formativos dos licenciandos

Na busca de refletir sobre a dinâmica do acompanhamento do Tempo Comunidade, seus percalços e possibilidades, consideramos

⁶ *Importante destacar que estas professoras acompanham os 24 Licenciandos no município de Iraquara/BA, que cursam a licenciatura em educação do campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.*

as falas dos estudantes que fazem referência à contribuição do TC para sua formação. No que se refere ao acompanhamento em destaque, as informações coletadas nos permitem afirmar que 100% dos participantes consideram importante a presença do professor formador no TC, concordando que essa presença favorece o diálogo entre a formação acadêmica e suas experiências cotidianas. Isso pode ser ilustrado com a resposta de L1, ao expressar que:

Com toda a certeza sim, o acompanhamento é fundamental, pois a alternância é uma continuidade do ensino das disciplinas e a ligação entre universidade e comunidade se dá por meio desses acompanhamentos, onde possibilita grandes rendimentos no aprendizado, ocasionando um melhor desenvolvimento nas atividades, capaz de afetar não apenas os licenciados, mas toda a comunidade camponesa envolvida nas atividades práticas de ensino e aprendizado, enriquecendo assim o saber científico e popular (L1).

No fragmento acima é destacada a importância da Pedagogia da Alternância nos processos de formação dos licenciandos, pois favorece a articulação entre os dois tempos formativos do curso, e, com a participação dos sujeitos da comunidade, permite a construção de uma rede de instituições parceiras que propicia à “partilha do poder educativo”. Essa partilha exige do formador a capacidade de mediar os saberes, potencializando a aprendizagem dos estudantes e viabilizando a sua autoformação, uma vez que temos um planejamento pautado no projeto do curso, mas cada comunidade tem singularidade sociopolítica, e cultural, cabendo ao formador acolher e mobilizar o estudante para sistematizar/ressignificar os saberes que emergem desta rede de cooperação educativa, afirmando o lugar dos saberes populares.

A fala da estudante dialoga ainda com o que preconiza Santos (2012), ao tratar do ciclo de saberes na Pedagogia da Alternância, defendendo que, a organização dos tempos educativos em dois

períodos, garante nos projetos a indissociabilidade entre os “[...] conhecimentos sistematizados na universidade e os construídos historicamente pelos camponeses” (SANTOS, 2012, p. 632), no trabalho, na luta de classe e na organização da vida no campo.

Essa informação nos remete a pensar sobre o compromisso dos professores formadores e da própria instituição, frente à necessidade de apoiar as iniciativas e demandas do acompanhamento do TC.

Outro aspecto pontuado pelos estudantes diz respeito à presença do professor orientador nas comunidades. Para os licenciandos, o formador na comunidade possibilita a articulação dos conteúdos e aproxima a universidade com as comunidades, na medida em que assegura o dinamismo entre os tempos formativos, e promove uma aprendizagem que faça sentido para a vida no campo. Como pode ser visto na fala de L3 “As orientações do professor formador e sua presença no Tempo Comunidade facilita a aprendizagem e nos faz perder o medo de falar em público”. Nesta mesma direção, L4 sinaliza que “A presença do professor formador desenvolve um sentimento de pertencimento, o que facilita a aprendizagem e favorece nossa formação”.

Em relação à contribuição das orientações realizadas no Tempo Comunidade, no que tange a formação, os licenciando ressaltaram que à formação realizada no local de origem é relevante. Tal relevância é apontada por todos que responderam ao questionário, pois enfatizaram que o TC representa uma possibilidade de formação na interação com a sua realidade e provoca o diálogo entre os saberes que circulam na universidade com os saberes construídos pelos sujeitos em suas comunidades. Segundo Freire (2016), articular diferentes saberes implica no compromisso do educador com a superação da ingenuidade do educando, respeitando o senso comum e estimulando sua capacidade criadora, a fim de contribuir com a formação de uma consciência crítica que não acontece automaticamente, nem dissociado da criticidade do educador.

Esta percepção nos faz defender a importância dos professores formadores realizarem análise crítica do seu fazer pedagógico e estabelecer uma articulação entre os diferentes saberes, que se cruzam no espaço acadêmico. Como podemos perceber no fragmento extraído da resposta de L5:

Na química também, acho que dentro dos processos, dentro das culturas de produção que a gente está cercado, eu acho que hoje a gente observa a química dentro de todos os processos que a gente faz nas culturas cultivadas, acho que a gente percebe muito a química, principalmente a química orgânica (L5).

A licencianda L7 apontou que: “o Tempo Comunidade cria laços para a tríade da educação do campo: discente, comunidade e universidade e que esta tríade favorece a aprendizagem” (L7). Esta fala nos remete a importância de articular o TC com pesquisa, o ensino e a extensão. Santos (2012) considera essa articulação como práxis, que consolida a perspectiva de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância na LEdoC fortalece a autoafirmação dos estudantes, enquanto sujeitos de direito, solidificando a interação entre ensino e pesquisa. De acordo com Molina (2017), a Pedagogia da Alternância não é só um método de formação de professores, mas pode se configurar como uma estratégia fundante de interação de ensino e pesquisa na educação básica, estreitando os vínculos entre universidade e escola do campo, enquanto aproxima o licenciando do seu possível espaço de trabalho e o impulsiona para a descoberta de que a função social da escola pode estar mais próxima das demandas dos camponeses.

Em se tratando das aprendizagens adquiridas durante o acompanhamento do Tempo Comunidade, L6 destaca como principal aprendizagem “[...] o resgate das místicas reconhecendo-a como momento cultural e histórico, e a melhor organização/planejamento das atividades acadêmicas” (L6).

Na mesma perspectiva, L9 afirma que: “[...] pude perceber que não somos aqueles que irão resolver os problemas da comunidade e que iremos, junto com ela, buscar soluções e melhorias” (L9).

Destacamos aqui a percepção dos estudantes acerca da importância da organização/planejamento e do reconhecimento da autonomia das comunidades. Isso nos reporta ao fato que, em alguma medida, os licenciandos estão vivenciando o diálogo entre saberes, entendendo a importância de não hierarquizá-los.

Cabe também realçar o lugar da mística na LEdoC, como força propulsora que nos fortalece na luta por uma educação emancipatória e nos mobiliza para o desejo de continuar caminhando, enquanto não se chega ao lugar desejado.

Diante dos relatos, destacamos a relevância do planejamento coletivo, o diálogo entre os saberes produzidos na universidade e saberes adquiridos historicamente pelos camponeses nas suas dinâmicas de produção da vida. Percebemos também a importância de avaliações constantes sobre as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade, pois se trata de um momento formativo primordial para a aprendizagem dos licenciandos que irão atuar nas escolas do campo.

Aproximação entre a universidade e as comunidades

Da mesma maneira como os participantes destacaram a importância da Pedagogia da Alternância para os seus processos formativos, eles apontam que a presença do professor formador no acompanhamento do Tempo Comunidade aproxima a universidade das comunidades e estabelece uma relação mútua com escolas, movimentos sociais e sindicais e com os modos de trabalho, culturas e vida de licenciandos e familiares.

Para a licencianda L1, essa aproximação também evidencia a indissociabilidade entre conhecimento científico e popular, teoria e prática, por meio da Pedagogia da Alternância:

[...] houve uma maior aproximação entre universidade e comunidade, entre o científico e popular e teoria e prática, despertando o interesse de outros jovens adentrarem na academia, onde enxergaram o diferencial por meio da pedagogia da alternância em ver doutores e mestres se esforçando para se deslocarem quilômetros extensos de distância [...] (L1).

Como podemos observar na resposta supracitada, a Pedagogia da Alternância é central nesses cursos e pode contribuir para superar dicotomias e aproximar a universidade das vivências dos estudantes como acentua Begnami (2019). A relevância dessa aproximação é evidenciada pelo licenciando L2 ao ressaltar que antes do acompanhamento dos professores formadores existia um distanciamento entre a universidade e a comunidade: “a relação era boa, mas deixava certas dúvidas sobre os tempos de formação, mesmo com as atividades apresentadas havia um “distanciamento” entre a universidade e a comunidade” (L2).

A presença dos professores formadores nas comunidades é evidenciada também na resposta de L3: “depois da terceira reunião, a comunidade começou a ser mais participativa e aberta nas rodas de conversas, e assim conseguimos envolver todos da comunidade”. Como base nessa resposta, é possível pressupor que a aproximação da universidade com as comunidades pode favorecer a um maior envolvimento dos camponeses nas atividades dos licenciandos e também nas próprias ações das associações comunitárias e movimentos sociais e sindicais.

Esse tipo de envolvimento é tratado como possibilidade por Begnami (2019), uma vez que afirma que a Pedagogia da Alternância traz em suas raízes a aproximação com os princípios da Educação Popular e que possibilita o empoderamento dos camponeses na luta pela garantia de direitos. Identificamos em outros depoimentos dos participantes que houve um maior envolvimento da comunidade, a partir do acompanhamento do TC:

[...] vejo o acompanhamento como sendo uma metodologia muito diferenciada e importante, pois acaba por criar uma relação mais próxima entre professores e estudantes e até mesmo um melhor desenvolvimento, sem contar ainda que a comunidade acaba tendo uma aproximação maior com a instituição (L4).

Sobre o envolvimento da comunidade, L5 apresenta o seu ponto de vista: “Eu acho que quando a gente dá voz a esses sujeitos, quando a gente possibilita as falas que historicamente foram excluídas, eu acho que a gente consegue perceber as diferenças, a partir desse momento” (L5).

Destacamos que a voz dos camponeses move a batalha por uma Educação do Campo no Brasil e é um dos princípios que rege a Pedagogia da Alternância. Como assegura Gimonet (2007), a alternância se propõe a atender os interesses dos camponeses, o que se faz necessário incentivar o protagonismo, por meio do diálogo.

A participação efetiva da comunidade é revelada também na resposta de L6: “percebo durante a elaboração das atividades do Tempo Comunidade a participação ativa da nossa comunidade bem como seu entusiasmo durante as atividades”.

L7, por sua vez, para além da participação da comunidade, aponta que a aproximação da universidade com as comunidades é uma forma de contribuir com a valorização dos estudantes nas suas próprias comunidades.

[...] quando retornamos para o Tempo Comunidade e que o docente veio colaborar com a execução do primeiro DRP foi muito satisfatório, possibilitou a nós estudantes sermos vistos com outro olhar perante a comunidade, a qual se aplica o ditado popular “santo de casa não faz milagres”, pois sentíamos certa incredulidade por parte de alguns membros da comunidade (L7).

Consideramos que a valorização, a confiança e o protagonismo dos estudantes é essencial na LEdoC. É uma maneira de reconhecer

as identidades e valorizar os diferentes saberes. Uma das atividades da LEdoC do CETENS/UFRB para o Tempo Comunidade é a elaboração do Diagnóstico Rural Participativo (DRP), citado no extrato de L7. Essa atividade é organizada pelos licenciandos, juntamente com os movimentos sociais, sob a orientação dos professores formadores, com o objetivo de discutir os principais problemas que as comunidades enfrentam para garantir o acesso às políticas públicas no campo. Após o encontro para elaborar o DRP, é planejado um projeto de intervenção coletivamente, que se aproxima da alternância real abordada por Gimonet (2007), por meio da ação-reflexão-ação.

Essa práxis contempla o ciclo de saberes, assegurando a complementariedade entre eles. A valorização dos diferentes saberes possibilita, sobretudo, o interesse de outros jovens para ter o acesso ao ensino superior. Essa possibilidade é uma maneira de contribuir com a transformação da comunidade como afirma L8:

[...] é de suma importância para desenvolvimento das atividades, fazendo com que alcancamos várias melhorias e contribuição dos indivíduos da comunidade, além de passar a incentivar para que mais membros da comunidade almejem uma educação no nível superior, pública e de qualidade (L8).

O destaque quanto ao acesso dos outros estudantes à universidade também foi apresentada pelo estudante L9 quando se refere à participação mais ampla e diversificada da comunidade no ensino superior. Como acentua Caldart (2019), o acesso dos camponeses à universidade é uma luta histórica contra a negação dos povos do campo em seu direito à educação. Cabe esclarecer que o acesso dos camponeses ao ensino superior vai além da presença na universidade, trata-se de buscar, por meio da educação, possibilidades de luta e enfrentamento ao agronegócio e reafirmar a defesa à agroecologia, à soberania alimentar e à justiça social.

Considerações finais

O estudo mostrou a importância do acompanhamento do Tempo Comunidade (TC) em duas dimensões: processos formativos dos licenciandos e aproximação entre a universidade e as comunidades. O trabalho desenvolvido pelos professores formadores nas comunidades dos estudantes possibilita um processo de autoformação, por meio da mediação de saberes em articulação com as comunidades camponesas, que dialoga com os princípios da Educação do Campo.

Em síntese, os depoimentos revelam três aspectos centrais sobre a aproximação entre universidade e comunidades, por meio da presença dos formadores, a saber: (i) maior envolvimento de estudantes, famílias e lideranças dos movimentos sociais e sindicais nos processos formativo dos estudantes; (ii) valorização das culturas e dos diferentes saberes e (iii) aumento significativo do número de estudantes do campo com acesso ao ensino superior.

Embora se observe conquistas significativas, entendemos que ainda precisamos dar passos largos, no sentido de construir as condições objetivas para consolidar um trabalho de acompanhamento do Tempo Comunidade que atenda as demandas dos sujeitos envolvidos. Isso implica em maior investimento financeiro para concretizar as ações, que efetivamente caracterizam o acompanhamento pedagógico baseado na Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, consideramos que além da organização curricular, a Pedagogia da Alternância contribui com a compreensão das raízes que fundamentam a Educação do Campo na perspectiva de uma educação emancipatória. É, sobretudo, uma maneira de potencializar o ensino e a aprendizagem, materializar a sua indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, em vista de construir uma nova história sobre a formação inicial de professores no Brasil.

Referências

BEGNAMI, J. Pedagogia da alternância em movimento. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (Org). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 257-280 (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9). Vários autores.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 abr. 2009. Seção 3, p. 57-59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 set. 2012. Seção 3, p. 59-60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CALDART, R. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (orgs.). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78 (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9). Vários autores.

CRESWELL, J. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

ESTEVAM, D. **A casa familiar rural: a formação como base da pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

LIMA, A. **A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MOLINA, M. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38. nº 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2018.

MOLINA, M.; MARTINS, M. 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.; MARTINS, M. (orgs.). **Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 17-38. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

SANTOS, C. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629-637.