

## **Entre tempos e espaços formativos:** uma análise da experiência de alternância pedagógica no curso de Educação do Campo da UFPA

Isaac Fonseca Araújo<sup>1</sup>

Keila de Jesus Pantoja dos Santos<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O texto apresenta os resultados de um estudo sobre a alternância pedagógica no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA com base na experiência do Campus de Cametá, no nordeste paraense. Privilegiando-se a Pedagogia da Alternância como estratégia de formação de professores buscou-se compreender em que medida as dinâmicas de Tempo Comunidade (TC) vivenciadas pelos discentes do Polo Igarapé-Miri têm sido assumidas enquanto espaço-tempo formativo na construção de conhecimento. Da análise restaram identificados, por um lado, o potencial político-pedagógico dessas dinâmicas na formação de professores para as escolas do campo, de outro, as contradições e limites que emergem de seu contexto, sobretudo as que dizem respeito à compreensão dos discentes sobre os territórios sociais adotados enquanto ambientes educativos e o consequente engajamento nas ações que esses espaços demandam.

**Palavras-chave:** educação do campo; alternância pedagógica; formação de professores.

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia. Doutorando em sociologia (UFPA). Professor na rede pública de ensino do município de Igarapé-Miri (PA) – Secretaria Municipal de Educação (SEMED) / Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Integra o grupo de pesquisa Ação Local, Território e Ambiente (ACTA – IFCH/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4675-3174> E-mail: [isaac.educador@hotmail.com](mailto:isaac.educador@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Naturais e Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Pará/Campus de Cametá. Professora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5551-7371>. Email: [pantojasantos@gmail.com](mailto:pantojasantos@gmail.com)

**Between training spaces and spaces:** an analysis of the experience of pedagogical alternation in the UFPA Field Education Course

## **ABSTRACT**

The text presents the results of a study on the pedagogical alternation in the context of the Degree in Rural Education at UFPA based on the experience of the Cametá Campus, in the northeast of Pará. Privileging Pedagogy of Alternation as a teacher training strategy, we sought to understand the extent to which the dynamics of Time Community (TC) experienced by students at the Igarapé-Miri Pole have been assumed as a formative space-time in the construction of knowledge. The analysis identified, on the one hand, the political-pedagogical potential of these dynamics in the training of teachers for rural schools, on the other hand, the contradictions and limits that emerge from their context, especially those concerning the understanding of students about the social territories adopted as educational environments and the consequent engagement in the actions that these spaces demand.

**Keywords:** rural education; pedagogical alternation; teacher training.

**Entre tiempos y espacios de capacitación:** un análisis de la experiencia de alternancia pedagógica en el curso de Educación de Campo de la UFPA

## **RESUMEN**

El texto presenta los resultados de un estudio sobre la alternancia pedagógica en el contexto de la Licenciatura en Educación Rural de la UFPA a partir de la experiencia del Campus Cametá, en el noreste de Pará. Centrándonos en la Pedagogía de la Alternancia como estrategia de formación docente, se buscó comprender en qué medida las dinámicas de Comunidad del Tiempo (TC) vividas por los estudiantes del Polo Igarapé-Miri se han asumido como un espacio-tiempo formativo en la construcción del conocimiento. El análisis

identificó, por un lado, el potencial político-pedagógico de estas dinámicas en la formación de docentes para las escuelas rurales, por otro lado, las contradicciones y límites que emergen de su contexto, especialmente en lo que concierne a la comprensión de los estudiantes sobre la territorios sociales adoptados como entornos educativos y el consiguiente compromiso en las acciones que estos espacios demandan.

**Palabras clave:** educación rural; alternancia pedagógica; formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

Procuramos compreender o papel da alternância pedagógica na formação de professores com base na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFPa, entendendo que essa estratégia constitui a centralidade das práticas de ensino vivenciadas em tal graduação. Justificamos este investimento na medida em que os resultados aqui propostos podem favorecer um debate sobre as contribuições, contradições e limites de uma experiência assumida como princípio educativo e mecanismo pedagógico.

De forma objetiva buscamos analisar como os sujeitos graduandos têm vivenciado os estágios propostos pelo curso enquanto espaço-tempo formativo, por um lado, e ocasião para se engajarem em processos sociopolíticos e produtivos que configuram a vida de suas comunidades, por outro.

De um ponto de vista teórico dizemos que a alternância de tempos e espaços como estratégia de formação constitui a base de um sistema educativo importante, porque propicia aos sujeitos da formação, entre outras experiências, (i) articulação entre saberes tradicionais e científicos, (ii) desenvolvimento de competências e habilidades técnico-pedagógicas e (iii) engajamento social, dada a possibilidade de validação ou negação das teorias estudadas no espaço acadêmico. Com efeito, o que nos sugere o contexto de nossa pesquisa, isto é, em que medida a experiência de Tempo Comunidade tem sido vivenciada como espaço-tempo educativo adequado à formação de professores para as escolas do campo?

Por “formação adequada” consideramos um processo de ensino e aprendizagem que privilegia diferentes espaços e temporalidades como experiências formativas, possibilitando diálogos entre uma base teórica e outra empírica. No caso da educação do campo a construção de TC entre períodos no espaço acadêmico permite aos sujeitos em formação re-imersões nos modos de vida de suas comunidades de pertencimento. Assim, como característica que distingue a Educação do Campo de outras Licenciaturas, o regime de alternância pedagógica possibilita um processo de socialização do ensino e, por conseguinte, sua adequação ao contexto das populações que dele participam.

Nesse sentido, pelo menos em tese, notamos um processo de educação com potencial emancipatório, na medida em que os agentes – educandos, sobretudo, – ganham em autonomia, liberdade e espírito investigativo, invalidando o paradigma da escola como centro de repasse de conteúdos a que os povos tradicionais têm sido vítimas historicamente. Um modelo de ensino universalizante/generalista que pouco contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades pelos sujeitos em formação.

No plano do discurso, é essa educação compreendida como “libertadora” que as Licenciaturas em Educação do Campo defendem e se propõem a construir, apontando para a possibilidade de formar sujeitos-educadores novos dispostos a atuar em suas comunidades respeitando a pluralidade, diversidade, identidade e culturalidade de suas populações, valores ainda subestimados em distintos ambientes de ensino rural. A reivindicação a um projeto político-pedagógico que favoreça aos atores sociais o pleno exercício de suas potencialidades é, nesse sentido, uma resposta a uma educação que descaracteriza os seus territórios.

Entretanto, é preciso examinar até que ponto estas perspectivas estão sendo perseguidas pelas turmas de Educação do Campo da Região Tocantina – particularmente a de Igarapé-Miri – e, se estão, como têm sido materializadas nos processos e dinâmicas de que se ocupam os seus sujeitos. Num primeiro olhar notamos um descompasso entre o que propõe o projeto de curso e aquilo que a

classe apresenta em termos de produtos acadêmicos. Eis um convite a uma análise despreziosa.

Sua viabilização resulta de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, cujo uso acadêmico, segundo Mirian Goldenberg, tornou-se “uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais”, não podendo ser definida como uma técnica, mas uma “análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*” (GOLDEMBERG, 2004, p. 33), na medida em que

[..] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. (p. 33-34)

Tendo em vista a complexidade dos conteúdos que configuram a experiência examinada atribuímos pleno valor ao trabalho de campo, por meio de observação direta, análise de cenas/eventos coletivos, materiais e entrevistas com atores-chave. Isto quer dizer que, embora se trate de um *estudo de caso*, adotamos uma perspectiva etnográfica, entendida como aquela que permite ao pesquisador comprometer-se “de corpo e alma no contexto da experiência e das atividades ordinárias de seus interlocutores”, como sugere Daniel Cefai (2011, p. 10). Assim, construímos um quadro de análise que nos permitiu compreender fatos e apreender sentidos e significados, partindo de uma realidade objetiva das cenas que investigamos até uma base subjetiva explicativa dos comportamentos dos sujeitos.

O texto está subdividido em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção discutimos a temática a partir da qual se estrutura o trabalho (a alternância pedagógica) e o caminho por onde passa nossa análise (o tempo comunidade), isto é, nossa referência empírica. A seção seguinte apresenta e discute o campo empírico da pesquisa, com ênfase nos sujeitos com os quais dialogamos. Por fim, tecemos uma análise a partir do trabalho de campo como resposta ao problema inicialmente proposto.

## **A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO SISTEMA DE ENSINO:**

tempos e espaços formativos da Educação do Campo

A chamada alternância pedagógica constitui a estrutura metodológica em que se assentam diferentes práticas de educação do campo. Trata-se de um sistema de ensino que no cenário amazônico emergiu com as experiências de Casa Familiar Rural (CFR) e Escola Família Agrícola (EFA), desde a década de 1990, como registrou Estevam (2003).

Esse sistema se efetiva por meio de dois tempos-espaços formativos vivenciados de forma indissociável, de maneira a produzir intercâmbios de saberes e práticas sociais. Esta articulação teoria-prática, em princípio, contextualiza os aprendizados alcançados pelos sujeitos em formação e permite que a escola construa uma identidade própria enquanto lugar de produção de um conhecimento novo.

Em contexto de formação de professores, a pedagogia da alternância pode garantir aos graduandos um amadurecimento às vezes não alcançado em espaços em que se utilizam outras metodologias de ensino, na medida em que os estágios vivenciados pelos estudantes lhes possibilitam enxergar seus locais de trabalho, o rio, a terra, a comunidade, suas organizações como ambientes educativos: lugares que falam, perguntam, questionam, desafiam a imaginação e o saber científico. Assim, a oportunidade de alternar tempos de estudo na universidade e outros no campo de estágio oportuniza ao discente revisitar sua comunidade, ressignificar seu espaço de vida, numa dinâmica que lhe garante validar, negar ou reformular os pressupostos teóricos discutidos na academia.

Invertem-se, pois, o sentido e a estratégia de produção do conhecimento: em vez de se legitimar a imposição de um saber hegemônico (o científico) sobre os saberes populares ou tradicionais, num movimento de fora para dentro, criam-se as condições para um diálogo entre diferentes concepções de mundo e de vida baseado em relações horizontais nas quais os sujeitos aprendem enquanto ensinam e, porque ensinam, se percebem aprendizes. O ponto de partida não é mais o conceito, mas as experiências sociais e o lugar

onde elas acontecem. Passa-se a construir uma educação *do* campo e não *no* campo ou *para* ele, o que não constitui apenas um problema de ordem semântica, mas uma proposta de mudança de paradigma, conforme sugere Gaudêncio Frigotto (2011).

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (p. 35).

Significa dizer, a exemplo do que sugere Antonio Munarin, que “o povo tem direito de ser educado onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades”, sobretudo, urbanas. De igual modo “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (MUNARIN, 2011, p. 12). Defende-se, pois, que não cabem no universo da educação do campo “modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária” (ibid.). Logo, eles devem ser substituídos por políticas que assumam, incentivem e fortaleçam as especificidades dos processos sociais, produtivos e simbólicos da realidade camponesa.

Não há, nessa perspectiva, como garantir uma qualidade social dos processos de educação formal sem a compreensão dos valores pedagógicos contidos nas experiências coletivas que constituem o território. Afinal, as vivências de uma dada comunidade têm tanto valor quanto os debates conceituais produzidos na rotina universitária. Por isso mesmo, diria Santos (2017, p. 25),

a alternância pretende contribuir para a formação de pessoas críticas, atentas às demandas da atualidade ou da realidade na qual estão inseridas, com o

intuito de transformação da realidade de exclusão. Somente uma proposta de educação vinculada aos ideais de uma pedagogia libertadora poderá contribuir para que a nova escola do campo seja construída a partir do diálogo permanente com a realidade dos sujeitos para os quais ela se destina. Notamos que a alternância no nível superior precisa ter como princípio fundante a formação como uma totalidade que inicia no terreno da vida cotidiana, vai para o Tempo Universidade ou tempo escola e volta para a vida cotidiana no Tempo Comunidade. A formação é uma continuidade, o que modifica são os espaços onde ela se constrói.

Esta “nova escola do campo”, a que se refere a autora, exige a formação de educadores novos, sensíveis às suas realidades e engajados nas dinâmicas sociais de resistência e proposição cujos objetivos traduzem as lutas dos sujeitos do campo por cidadania e dignidade. Aqui chama a atenção o papel do TC enquanto percurso pedagógico e político. Como processo metodológico, ele permite aos graduandos a produção de pesquisas aplicadas dirigidas pela riqueza empírica em que se inserem e não pela teoria – esta é mobilizada à medida que o trabalho de campo vai exigindo uma referência para dialogar. Como estratégia política, cobra dos discentes maior envolvimento com os movimentos sociais, suas produções materiais e simbólicas, suas identidades.

Temos, aqui, um desafio teórico, sobretudo. E isso pressupõe uma mudança em termos de postura epistemológica. É preciso, como propõe Roseli Caldart, encarar o “desafio da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui” (CALDART, 2004, p. 11). Um esforço para “*construir o paradigma da Educação do Campo* [...], as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação” (ibid.) No plano do discurso, esse movimento se pretende contra hegemônico, porque disputa a produção de um território e suas culturas com um modelo moderno-colonial a sugerir um progresso infinito, representado, inclusive, por uma educação escolar que, em vez de emancipar, não raro, treina e desenraiza os

sujeitos do campo. É nessa perspectiva que o Movimento de Educação do Campo, segundo a mesma autora, propõe

um projeto de educação [...] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação desde os interesses sociais, políticos e culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana (CALDART, 2004, p. 12).

No contexto do Baixo Tocantins, a organização do TC pode se beneficiar de um histórico de lutas pelo direito à existência e reprodução social das populações tradicionais que se traduzem em reivindicações pelo uso da terra e das águas, incluindo enfrentamentos com os aparelhos de Estado. Assim entendidas, estas populações compõem uma categoria social, aquela “ocupada por sujeitos políticos que estão dispostos a conferir-lhe substância, isto é, que estão dispostos a construir um pacto: comprometer-se a uma série de práticas conservacionistas, em troca de algum tipo de benefício e, sobretudo, de direitos territoriais”, como demonstrou Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 292).

É o que nos sugerem as mobilizações pastorais e experiências comunitárias no campo do associativismo amazônico (ARAÚJO, 2018), o movimento de oposição sindical da década de 1980 (SOUSA, 2002) e a recente emergência de redes de empreendimentos da

agricultura familiar e economia solidária articuladas a iniciativas nacionais e internacionais dispostas a contribuir com o que hoje se tem chamado de desenvolvimento territorial (SOUZA, 2011). Ainda nesta dinâmica, nas últimas décadas, tem nos impressionado o interesse e a disposição de comunidades, organismos civis e movimentos sociais da Amazônia em colocar na agenda pública o debate sobre uma educação que reflita os modos de vida e as aspirações dos diferentes grupos camponeses. Não se trata de um fenômeno particular da realidade amazônica brasileira, mas de experiências que compõem uma dinâmica global a qual Eric Hobsbawm (2002) chamou de “tomada de consciência política das populações primitivas” e sobre a qual Miguel Arroyo (2014) formulou adequada síntese.

Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do XXI os mais revolucionários de nossa história? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos (ARROYO, 2014, p. 09).

De que maneira a Licenciatura em Educação do Campo pode se beneficiar desse cenário – construído com muita dor, suor e sacrifício por inúmeros coletivos humanos protagonistas de uma trajetória de lutas nas quais acumularam importante capital social e político – no sentido de formar educadores *novos* para escolas *novas*? Ora, o que defende o Movimento de Educação do Campo senão a necessidade de reconhecimento de pedagogias específicas em práticas sociais específicas, isto é, o entendimento de que a cultura popular, as produções materiais e simbólicas do povo, os frutos da

agricultura, o trabalho livremente associado estão grávidos de sentidos e significados pedagógicos? O que se quer com a Educação do Campo senão criar as condições para que os sujeitos do campo possam construir, eles mesmos, as bases para sua emancipação? Esta é uma tarefa civilizatória na qual a alternância pedagógica pode contribuir, desde que não figure como um dispositivo curricular a perecer nos arquivos das faculdades, mas, encontre no fazer-se pesquisador de cada discente sua razão de existir. Vejamos como este debate se aplica a um contexto situado.

## **CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA**

Optamos por um acompanhamento à turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará sediada no Polo de Igarapé-Miri, cuja formação deu-se no ano de 2016 sob a gestão do Campus Universitário de Cametá. Para avançar na análise pretendida é bom examinar alguns aspectos desse ambiente, porque é nele que se insere toda a atuação discente demandada por estágios acadêmicos.

Igarapé-Miri compõe a chamada região do Baixo Tocantins, no nordeste paraense, lugar amazônico de cuja formação territorial o município é representativo, sobretudo em termos de mobilização e engajamento sociopolítico. Sua base econômica é constituída, fundamentalmente, por atividades produtivas assentadas no extrativismo, na agricultura familiar e na pesca artesanal, além de receitas oriundas de pagamento por obras e serviços públicos, transferência de renda pela União na forma de benefícios sociais e uma relativa movimentação produzida pelo comércio urbano. Há quem diga, com razão, que o campo é quem sustenta a cidade, sobretudo por causa da produção/comercialização de açaí (*in natura*), de volume considerável.

Outros dois aspectos nos parecem relevantes, porquanto têm relação com o contexto de atuação da turma. O primeiro refere-se à conjuntura municipal, mais precisamente aos indicadores sociais e econômicos que a configuram na sua fase mais recente. A síntese, elaborada por Araújo (2018), mostra um quadro de desafios ao desenvolvimento local, o que atinge diretamente a educação.

**Tabela 1** – Síntese de Indicadores Socioeconômicos (Igarapé-Miri)

Indicadores	Unid.	Período	
		2000	2010
População analfabeta (15 anos ou mais)	%	25,4	19,10
Rendimento mensal domiciliar per capita	R\$	123,00	182,00
Produto Interno Bruto (PIB) per capita	R\$	--	3.048,00
Estoque de emprego	unid.	799	3.300
População Ocupada (POC)	unid.	17.375	21.367
Distribuição da POC por classe (até 1S)	%	45,5	69,3
Incidência da Pobreza	%	--	53,8
População em extrema pobreza	%	--	34,2
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	--	0,416	0,547

Fonte: IBGE (2015), Pará (2014), Brasil (2015) *apud* Araújo (2018)

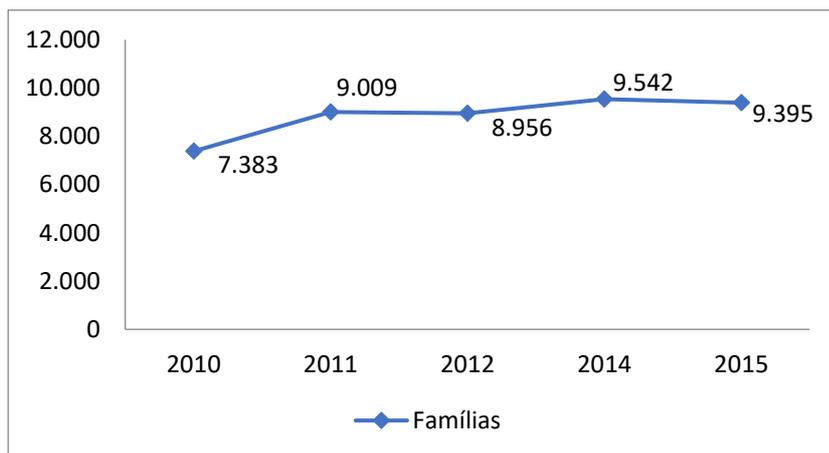
Chama a atenção, nos dados acima, embora resultem da contagem realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Censo de 2010, o alto índice de analfabetos absolutos (quase 20% da população); aproximadamente 70% da população ocupada com renda mensal de até um salário mínimo; o baixíssimo estoque de emprego formal (basicamente composto por funcionários públicos); a alta incidência de pobreza (quase 54%) e extrema pobreza (34%) e um IDH-M que colocava o município na posição 133 no ranking estadual.

Como se sabe, esse quadro não pode ser alterado sem investimentos de longo prazo em educação. Assim, fica um questionamento: como o curso de educação do campo pode contribuir para melhorar a educação pública no município, colaborando para o fortalecimento de sua base econômica e consequente desenvolvimento social? Entre outros fatores este questionamento se justifica porque faz nos pensar na qualidade da

formação dos futuros educadores do campo e, por conseguinte, no aproveitamento de suas atuações junto às escolas e populações camponesas, desde agora, na vivência do TC.

O segundo aspecto, também qualificado como um indicador social, portanto, utilizado para avaliar o desempenho da sociedade, refere-se à dependência da comunidade municipal em relação a programas governamentais de transferência de renda, particularmente o Programa Bolsa Família (PBF). No gráfico abaixo, essa realidade fica evidente.

**Gráfico 1** – Cobertura do Programa Bolsa Família (PBF) no Município de Igarapé-Miri (2010 a 2015)



Fonte: Caixa (2015, *apud* ARAÚJO, 2018)

O que impressiona, neste indicador, é o elevado número de famílias beneficiárias do programa. Uma conta simples (número de famílias atendidas vezes a média de 4 membros por domicílio) mostrará que, em 2015, pelo menos 60% da população miriense recebiam o benefício. Ora, considerando-se que o critério-chave para definição de quem tem direito ao PBF é a condição de vulnerabilidade social da família, podemos concluir que mais da metade da população residente no município encontrava-se vulnerabilizada, uma conjuntura que, a exemplo dos indicadores acima indicados, questiona o conjunto das políticas públicas municipais, sobretudo a área da educação.

Eis uma demonstração do contexto em que se insere a turma pesquisada, realidade bastante representativa da conjuntura do Baixo Tocantins. Isso significa que o ambiente regional de atuação dos discentes (agora nos estágios e inserções sociais e mais tarde como profissionais da educação) caracteriza-se como um território historicamente marcado por contradições e desafios, especialmente a questão do empobrecimento e negação de direitos, sobretudo o direito à educação.

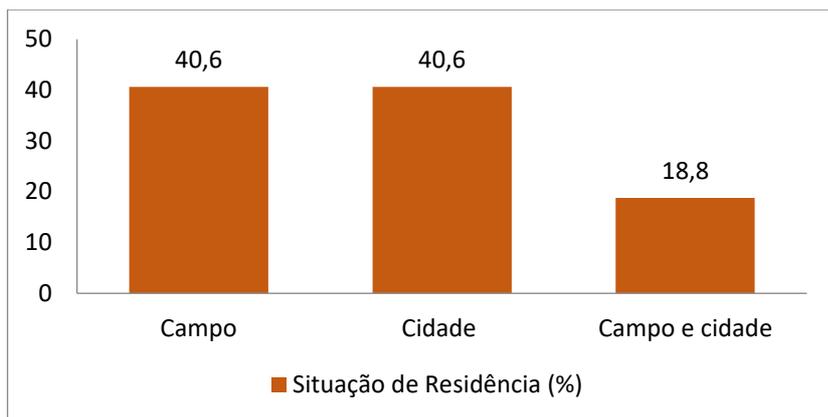
Por outro lado, a história social de Igarapé-Miri testemunha a capacidade de seus sujeitos, suas comunidades e organizações para construir caminhos que apontam a possibilidade de uma cidadania local conquistada pelo exercício de uma democracia que emerge da participação dos sujeitos na esfera pública. Diversas experiências poderiam ser mencionadas, mas, basta citar o Projeto Mutirão<sup>3</sup>, um importante laboratório de práticas sustentáveis de produção, gestão socioambiental e educação popular criado pelos trabalhadores rurais vinculados ao movimento de oposição sindical da década de 1980 e por eles conduzido na forma de autogestão.

O que isso tem que ver com a turma investigada? Muita coisa. Basta olhar sua composição. Ela evidencia a diversidade de representações e participação social dos sujeitos graduandos, o que pode ser positivo ou negativo, a depender dos caminhos que eles escolherão quando na atividade docente. Tal diversidade pode ser identificada, por exemplo, quando se considera o local de residência dos discentes. No gráfico a seguir constata-se que alguns desses atores são urbanos, outros moram temporariamente na cidade, mas suas famílias residem na zona rural, ou seja, estão no espaço urbano por uma ou outra necessidade, entretanto, devem retornar às comunidades rurais, e um terceiro grupo possui residência no campo, integralmente.

---

<sup>3</sup> Cf. REIS, Adebaro Alves dos *et al.* Agricultura Familiar e Economia Solidária: a experiência da Associação Mutirão, na região do Baixo Tocantins, Amazônia Paraense. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015.

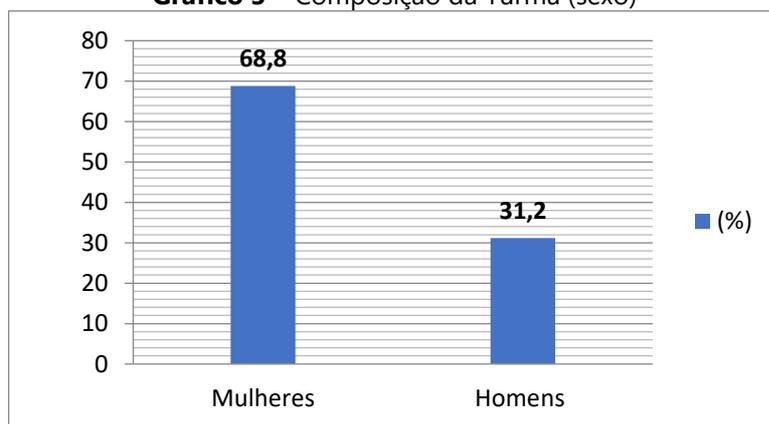
**Gráfico 2** – Local de Residência dos Discentes



Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019) – Elaborado pelos autores

Trata-se de uma turma relativamente jovem e com maioria absoluta de mulheres, dois indicadores relevantes tendo em vista a necessidade de se produzirem condições para o protagonismo juvenil e feminino nas diversas esferas da sociedade. O gráfico (3), a seguir, põe em paralelo os percentuais de mulheres e homens na composição da turma, tendo sido considerados apenas os graduandos ativos (32 estudantes).

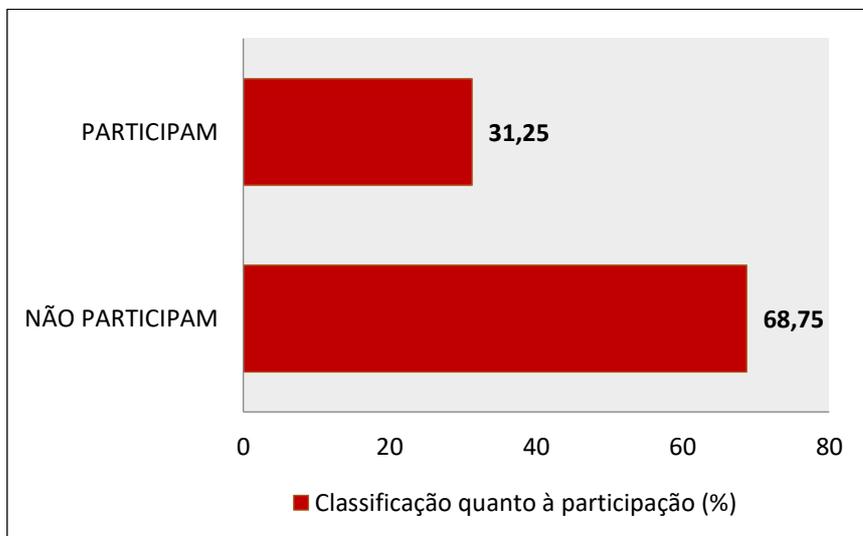
**Gráfico 3** – Composição da Turma (sexo)



Fonte: Pesquisa de Campo – Elaborado pelos autores

No que diz respeito ao estado atual de pertencimento dos discentes (Gráfico 4) – o que ora estamos avaliando em função de suas participações em ações coletivas/processos organizacionais –, a constatação a que se chega preocupa, uma vez que o percentual de graduandos que efetivamente possuem envolvimento com um ou mais organismos associativos e sindicais e/ou movimentos é muito baixo, exatamente o oposto do que se esperava tendo em vista o histórico do curso. Há, entretanto, uma fatia do grupo bastante envolvida nesses espaços – alguns (poucos), inclusive, integram direções de entidades. E um fato curioso: entre aqueles que ainda não participam de nenhuma organização social há um interesse recente por temas e atividades do campo social e político (a exemplo de seminários e fóruns regionais), ao que atribuímos uma influência da Licenciatura.

**Gráfico 4** – Participação Social e Política dos Discentes



Fonte: Pesquisa de Campo – Elaborado pelos autores

Esta rápida caracterização do ambiente e contexto da pesquisa e breve configuração dos sujeitos interlocutores ajudam a compreender algumas das razões que explicam os comportamentos dos discentes na vivência (ou ausência) do TC, objeto deste trabalho. Na próxima seção pretendemos dar materialidade a tal perspectiva, a

partir de uma análise à experiência vivenciada pela turma de Igarapé-Miri.

**A PEDAGOGIA DO TEMPO COMUNIDADE:** a experiência de graduandos em Educação do Campo na UFPA – Polo Igarapé-Miri

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma modalidade diferenciada das demais graduações públicas e que tem como meta formar educadores comprometidos com o processo de emancipação dos sujeitos do campo. Portanto, não se pode compreender a pedagogia da alternância sem a vivência de um Tempo Comunidade, pois, é através dos estágios, de observações e engajamento nos itinerários das escolas camponesas que os discentes podem relacionar os conhecimentos construídos na universidade com os saberes das populações nas quais estão inseridos.

Todavia, as apreensões de campo sugerem que esse movimento de reflexão-ação-reflexão carece de substância e autenticidade. Certamente, há razões para isso. A princípio, a turma foi formada em um período regular, portanto, operando numa dinâmica que contraria os princípios estabelecidos pelo curso. Apenas esse quadro já indica um engessamento das possibilidades de boa execução do TC, já que faltaria aos discentes o tempo adequado à vivência de campo. Em outro momento verificamos que os alunos têm mais interesse no tempo universidade, talvez pela falta de condições para exercício de estágio ou pouca afinidade com os grupos camponeses. Em decorrência disso houve períodos em que os graduandos simplesmente deixaram de acompanhar o cotidiano de suas comunidades, o que deve constituir uma lacuna em sua formação.

Ao que nos parece este foi o primeiro (e mais grave) obstáculo ao exercício de estágio orientado. Mas há outros elementos passíveis de análise, inclusive refletidos pelos próprios discentes por ocasião das entrevistas. Em uma delas, por exemplo, notamos a sensibilidade do graduando para a importância do TC e uma crítica a sua ausência.

*O tempo comunidade é o momento onde vamos [re-encontrar] nossa comunidade, nossos costumes, nossa cultura, nossa produção. [Perceber] como a nossa comunidade atua realmente, seu sistema produtivo. Como a gente vai buscar o zelo da ciência pra tentar ajudar a nossa comunidade. Mas, infelizmente, a nossa universidade está deixando a desejar sobre isso, porque na verdade nós não estamos vivenciando mais o tempo comunidade por falta de finanças (C.D.O – residente em Igarapé-Miri, distrito Maiauatá, entrevistado em janeiro de 2019).*

Os argumentos trazidos pelos discentes permitem qualificá-los como sujeitos angustiados, tamanha a dificuldade que sentem para atuar em sala de aula. O caso mais preocupante diz respeito ao campo das ciências naturais, área em que denunciam grande ausência de conteúdos (relativos à química e biologia). Por outro lado, analisam que, em se tratando das disciplinas integrantes das ciências agrárias, foram atendidos satisfatoriamente. Como resultado, conseguem relacionar os aprendizados de sala de aula com os saberes tradicionalmente vivenciados pelas populações locais. Tendo em vista que o curso em exame os habilitará nas áreas de Ciências Agrárias e Naturais, a lacuna acima indicada constituiu um grande desafio à atuação profissional desses agentes.

A condução metodológica assumida por alguns professores, inclusive da própria faculdade, às vezes cria embaraços. Notamos, pelo exame de várias cenas, que há práticas nas quais não se vê refletida a proposta do curso: fala-se de posturas em sala de aula nada flexíveis, discursos demagógicos e atitudes que não encorajam os graduandos para uma atuação consciente em sociedade, um dos objetivos da Licenciatura. Curiosamente, encontramos evidências que sugerem, por parte dos professores ditos colaboradores (convidados pela faculdade), abertura ao diálogo de ideias e projetos, flexibilidade no trato das necessidades da turma e habilidade metodológica na hora de relacionar os conteúdos das disciplinas com a atual realidade da educação pública.

Há que se registrar, nesse sentido, que as vivências da turma não operacionalizam adequadamente os tempos e períodos formativos requeridos pelo curso. Em alguns TC houve somente

orientação de estágio, sem inserção em campo. Noutros, aconteceu apenas o seminário para socialização de resultados (teóricos, pois, faltou análise empírica) e num, em particular, não houve a vivência de campo nem o seminário na comunidade: todo o exercício de estágio, até a finalização deste trabalho, aconteceu na sede do município. Em síntese, apenas o primeiro período do curso ofereceu aos graduandos a possibilidade de estudos em sala de aula e vivências de campo. Temos aqui um espaço para crítica, pois, quando falamos em educação emancipatória pensamos num complexo que envolve ações de ensino combinadas (e concomitantes) a estratégias de aprendizagem, o que pressupõe a inserção em campos socioprofissionais.

No caso da Educação do Campo, como defendida por seu movimento, espera-se uma prática político-pedagógica que modifique o padrão de escola rural ainda vigente no Brasil: uma escola que imita a forma urbana. Prática capaz de formar sujeitos crítico-reflexivos, o que não se pode alcançar com o repasse de informações num movimento de fora para dentro. É preciso construir um processo de formação, um exercício que começa com o diagnóstico e acolhimento dos saberes locais, incorporação desses saberes ao currículo escolar e consequente diálogo entre essa sabedoria e as inteligências teoricamente mapeadas, suas produções e repercussões. Por fim, é necessário ampliar, qualificar, contextualizar e (quando preciso) reformular o conhecimento já produzido, tarefa para a qual se torna indispensável uma imersão dos atores em formação nos ambientes onde constroem seus modos de vida, suas identidades, as condições de seu pertencimento.

Daí a importância e o sentido maior da Licenciatura em Educação do Campo: através da alternância de tempos e espaços formativos, ela permite fazer a relação entre estudos científicos e conhecimentos tradicionais, exigência há muito defendida pelos estudiosos da educação, como Álvaro Pinto (1960), citado por Vera Barreto (2004, p.84), para quem

[...] educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assunto da

natureza técnica: é muito mais do que isso, educar é despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições com que se defronta.

Nesse sentido, não se pode entender uma formação de professores que não se sustenta no necessário movimento universidade-comunidade, entendido como facilitador dos diálogos nos quais as teorias são testadas e, as experiências culturais, socioproductivas e políticas dos sujeitos em formação, devidamente reconhecidas. Essa compreensão tem sido amadurecida entre os interlocutores da pesquisa, conforme sugere o depoimento abaixo.

*Penso que o que falta pro campo são professores que construam, dialoguem [com os sujeitos locais], compartilhem os seus conhecimentos com os educandos e não levem informações de uma outra realidade. [É preciso] tirar da nossa cabeça que toda turma é igual e que vamos trabalhar os conteúdos da mesma forma que trabalhamos na zona urbana, porque cada turma tem sua especificidade. Eu aprendi isso neste curso da educação do campo, porque aquele curso da graduação passada não me oportunizou esse conhecimento. Eu sentia falta de algo para completar minha metodologia e só encontrei aqui na educação do campo (A.P.V – residente no município de Igarapé-Miri, entrevistada em janeiro de 2019).*

Este e outros relatos mostram certa maturidade de seus enunciadores quanto ao papel do TC na formação de que fazem parte. Entendem tal momento como ocasião para re-encontrar a comunidade, levando mais a sério seus costumes, valores e expressões culturais, os sistemas socioproductivos. Um bom momento para reinterpretar os conhecimentos científicos construídos no espaço acadêmico, relacionando-os com os saberes partilhados pelas populações locais: encontro de saberes, partilha de experiências de vida, de relações entre humanos e não humanos e deles com o mundo que os envolve. Essa percepção dialoga com o entendimento de Cordeiro, Reis e Hage (2011), segundo o qual uma característica importante da pedagogia da alternância é a possibilidade que dela

emerge em termos de conhecimento enquanto conquista e construção possível a partir da problematização.

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116).

Nessa perspectiva, o tempo comunidade torna-se lugar de formação, de escuta da realidade e reflexão sobre a vida. Oportuniza que os acadêmicos amadureçam enquanto sujeitos de práxis, portanto, capazes de criar e re-criar seus próprios conhecimentos desde o lugar e as experiências que compartilham. Por isso, corresponde a um momento que envolve as famílias, sua comunidade, cultura e identidade e de reconhecimento desses elementos enquanto componentes da memória desse território. Esse movimento pode levar os graduandos a desejarem outro padrão de escola para seus grupos sociais, uma escola que valorize as riquezas materiais e imateriais que o campo possui.

Tal compreensão parece consolidada entre os discentes, isto é, há um sentimento na turma de que o Tempo Comunidade é de fundamental importância para a transformação do tradicional modelo de educação rural, do qual eles mesmos ainda guardam resquícios: um ensino orientado por uma matriz pedagógica eurocêntrica/urbanocêntrica, na qual o professor é o único detentor do saber, cabendo-lhe repassar aos alunos (que “nada” sabem) os conteúdos definidos em espaços distantes, estratégia que em última análise silencia os modos de vida das comunidades camponesas.

Mas, afinal, se existe entre os graduandos adequada compreensão sobre a importância do TC, o que explica a deficiência de estágio? Seria apenas um problema de gestão da turma? As evidências mostram que não. Há, além dos elementos já examinados, pelo menos três fatores relevantes: dois relativos à composição da

turma e um terceiro que questiona o papel dos professores formadores.

O primeiro diz respeito à origem dos estudantes. Conforme registamos na seção anterior (Gráfico 2), mais de 40% deles residem na sede do município, são urbanos. Assim, suas rotinas, as relações de parentesco e vizinhança, os modos de sociabilidade e até os sonhos têm o espaço urbano como referência. Embora devamos admitir que alguns tenham parentes na zona rural, possivelmente, não há vínculo imediato e cotidiano entre eles. Além disso, outros mais de 18% encontram-se entre o campo e a cidade, ou seja, moram temporariamente na sede municipal (por necessidade de trabalho, por exemplo) enquanto seus familiares residem nos interiores. Faltam, portanto, comunidades que acolham estes quase 60% de graduandos e das quais eles se sintam parte. Como podem dar gosto ao TC, atribuir-lhe sentido e significado se o chão onde estudam não lhes pertence?

O segundo fator pode ser considerado uma consequência ou prolongamento do primeiro: situa-se no campo do pertencimento socioinstitucional e engajamento político. O que dizer de uma turma cuja composição revela quase 69% (cf. Gráfico 4) de integrantes sem participação em organismos associativos ou sindicais, organizações e movimentos sociais? De que modo os graduandos podem vivenciar as dinâmicas empreendidas por tais seguimentos senão como observadores em períodos de estágio?

Este fato é revelador de um problema de conteúdo, não de metodologia. Conteúdo como ausência, a de uma identidade de classe com raízes comunitárias. Um não pertencimento que, certamente, empobrece as produções do TC, desencoraja os discentes a encontrarem meios para bem realizar os trabalhos de campo e – por que não dizer – compromete a qualidade das discussões para as quais a turma é chamada, como avaliou um graduando: *“quando é pra ir pro debate a maioria da turma não quer ir, porque eles não têm esse vínculo com os movimentos sociais”* (H.C.B – residente no município de Moju, entrevistado em janeiro de 2019).

Por fim, uma terceira evidência de qualidade do TC deve ser examinada. Não bastasse o tipo de condução metodológica utilizada por alguns professores, em descompasso com o que preconiza o

projeto de curso, segundo avaliaram os discentes, uma ausência docente nas experiências de TC é sentida, comprometendo o desempenho dos graduandos em campo, uma vez que lhes faltam orientações. A transcrição de fala abaixo denuncia essa realidade. Tal ausência não se encerra na falta de convívio com os estudantes em períodos de estágio, mas se reflete nos trabalhos resultantes de cada TC. Unanimemente, a turma revelou o que considera uma orientação insuficiente para desafios tão grandes, conforme sugere o depoimento abaixo.

*Desde o nosso primeiro TC não tivemos uma orientação sobre o modelo de banner, por exemplo (...). Tanto é que muitos banners não levam título, esquecem o nome do aluno, o e-mail; referências alguns não têm; outros põem um texto enorme e aí fica a aquela letrinha (...). Na verdade, eles não avaliam o banner, avaliam só o artigo. [...] A gente não sabe onde é que tem de melhorar. A gente só tem o primeiro [artigo], alguns alunos têm o segundo. A partir do segundo a gente não teve mais acesso a esses artigos, então a gente não sabe realmente onde errou, onde está acertando, porque até agora não chegou nada em nossas mãos. A gente só sabe da nossa nota, mas não sabe onde errou, onde acertou. Nada! (E.G.P – residente em Igarapé-Miri, distrito Meruu, entrevistada em fevereiro de 2019).*

Em síntese, nosso quadro de análise sugere uma significativa contradição entre a proposta do curso, fundamentalmente sintetizada na estratégia de alternância pedagógica, e as experiências vivenciadas pela turma, de modo particular durante o TC. Esse fato pode comprometer, em certa medida, a qualidade ou aproveitamento da formação pretendida, inviabilizando o esperado protagonismo dos graduandos, sobretudo quando docentes, numa desejável dinâmica de transformação das escolas do campo. Por outro lado, causa alegria a notícia de que o curso tem proporcionado importante amadurecimento em termos de concepção sobre o tipo de educação que se pretende construir com as populações camponesas e, por conseguinte, uma nova postura quanto à

necessidade de engajamento social, defesa da sociedade, do espaço público e seu desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência de TC examinada evidencia importantes contradições com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelas Licenciaturas em Educação do Campo. Cenário que deve incomodar discentes, docentes e gestores dessa política pública, porque questiona a qualidade da formação pretendida.

Isso quer dizer que o descompasso entre o que se pretende como formação de novos educadores para as escolas do campo e as evidências geradas em trabalho de campo sugere uma resposta negativa à questão-problema da pesquisa: a experiência de Tempo Comunidade tem sido vivenciada como espaço-tempo educativo adequado à formação de professores para as escolas do campo? Nas condições reveladas poderíamos concluir que não, por razões já indicadas, entre as quais

- a) insuficiência de estágios/orientação que permitam aos discentes maior penetração nos campos de estudo e atuação social, não só no sentido de presença, mas, de capacidade para bem explorar esses campos.
- b) ausência docente sentida pela classe, tanto nas vivências de campo, quanto nas orientações em função delas. Por conseguinte, uma carência de subsídios que permitam aos discentes qualificar o que produzem.
- c) ausência de uma identidade de sujeitos marcada pelo engajamento e pertencimento territorial. O resultado são produções que pouco incorporam as riquezas que configuram os territórios camponeses.

Entretanto, há que se elogiar uma mudança de perspectiva entre os graduandos, percebida nos seus discursos em seminário

(que revelam maior entrega a uma proposta de emancipação humana), numa postura esperançosa quanto ao futuro das escolas do campo, interesse por eventos e debates com temas relativos, por exemplo, à educação do campo, movimentos sociais e desenvolvimento rural e nos questionamentos que fazem ao modelo de escola rural tradicionalmente imposto às populações camponesas, à conjuntura de perda de direitos produzida pelas contradições do capitalismo e, inclusive, à universidade que lhes possibilitou um espaço de formação em nível superior quando não consegue responder satisfatoriamente aos anseios da turma.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isaac Fonseca. **Território de Ação Local**: uma experiência amazônica de vida associativa. Curitiba: CRV editora, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

CEFAI, Daniel et al. **Arenas Públicas**: por uma etnografia da vida associativa. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2011.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Sila e HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ebu Editora, 2017.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis (SC): Insular, 2 ed. rev., 2011.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como realizar pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos Interessantes**: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis (SC): Insular, 2011.

REIS, Adebaro Alves dos *et al.* Agricultura Familiar e Economia Solidária: a experiência da Associação Mutirão, na região do Baixo Tocantins, Amazônia Paraense. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. Uma reflexão sobre a alternância na licenciatura em educação do campo. In: SANTOS, Silvanete Pereira dos; SANTOS, Alessandra [et al.], (orgs). **Práticas educativas em Educação do Campo**: experiências e reflexões em Tempo de Incertezas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia**: da subordinação à luta pelo poder. Belém: NAEA/UFPA, 2002.

SOUZA, Armando Lirio de. **Trabalho e desenvolvimento territorial na Amazônia oriental**: a experiência da rede de desenvolvimento rural do baixo Tocantins (PA). 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciência Econômica,

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Recebido em: *Abril/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.