



# A pedagogia da alternância na perspectiva freireana

Marluse Castro Maciel  
IFSC - Campus São Carlos - SC.  
marluse.maciel@ifsc.edu.br

Elodir Lourenço de Souza  
IFC - campus Avançado de Abelardo Luz - SC.  
elodir.souza@ifc.edu.br

## RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar a proximidade entre a pedagogia da alternância, desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia do campo do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* avançado de Abelardo Luz, e a teoria freireana. Nesse sentido, tratamos sobre a experiência com a pedagogia da alternância vivenciada no referido curso, na perspectiva da práxis educativa, como forma de associação entre escola e comunidade. Os instrumentos metodológicos adotados neste trabalho foram a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a verificação do desenvolvimento dos componentes curriculares dos Projetos Integradores. Como resultado, constatamos que a experiência da pedagogia da alternância se assemelha à teoria freireana no que tange à relação teoria e prática, à pesquisa, à dialogicidade, à construção coletiva com a participação dos estudantes e professores na construção e condução do processo pedagógico/educativo.

**Palavras-chave:** alternância; práxis; educação do campo.

## Pedagogy of alternance in freirean perspective

## ABSTRACT

The objective of this article is to demonstrate the approximation between the alternation pedagogy, developed in the Pedagogy Degree course in the campus Instituto Federal Catarinense (IFC) Abelardo Luz's advanced campus, with Freire's theory. In this sense, we deal with the experience with Pedagogy of Alternation that has been experienced in that course, from the perspective of educational praxis, as a way of getting closer between school and community. The methodological instruments used for this work were documentary analysis of the Pedagogical Course Project (PPC) and verification of the proposed proposal and it has been developed by the curricular component Integrator Project. As a result of this work, we present that the experience of Pedagogy of Alternation, that has been developed in the course approaches with the theory in reference of: the relationship between theory and practice, research, dialogicity, the collective construction with the participation of students and teachers in the construction and conduct of the pedagogical / educational process.

**Keywords:** alternatio; praxis; rural school.



## 1. Introdução

A pedagogia da alternância é uma metodologia que intercala tempos educativos e, nesse sentido, os períodos do curso estão subdivididos entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Tal método de ensino tem se tornado uma prática muito utilizada nas escolas do campo. Embora se trate de uma metodologia, ela não é uma opção individual do docente, e sim da gestão escolar, por estabelecer relações com a comunidade. O objetivo deste artigo é demonstrar a proximidade entre a pedagogia da alternância, desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia do campo do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* avançado de Abelardo Luz, e a teoria freireana.

A pesquisa foi baseada na análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e no que está sendo desenvolvido nos componentes curriculares dos seminários dos projetos integradores.

Sabe-se que os cursos de Pedagogia mais generalistas tendem a não preparar seus docentes para as metodologias e práticas das escolas do campo, imbuídos da realidade de fechamentos dessas escolas. Por esse motivo, apresentaremos no texto a educação do campo como um direito humano de crianças e jovens que residem em comunidades rurais, assentamentos de reforma agrária, reservas indígenas, comunidades quilombolas etc. Em tais escolas, a aproximação com a realidade torna-se primordial para o reconhecimento social dos povos do campo, perspectiva PPC.

O curso de Pedagogia do IFC de Abelardo Luz foi pensado a partir dos referenciais teóricos que tratam sobre a educação do campo, sem deixar de lado a formação geral. Na implementação da pedagogia da alternância (descrita no PPC), a perspectiva da pedagogia libertadora de Freire está presente quando propõe que se construa, no processo pedagógico, a relação da teoria com a prática (práxis), a pesquisa, a dialogicidade, a organização coletiva com a participação dos estudantes e professores no desenvolvimento e condução do processo pedagógico/educativo. Nesse sentido, pretende-se neste texto discutir acerca das associações teoria e prática (práxis) e educação/ensino e realidade. A pedagogia da alternância e a perspectiva freireana vão ao encontro do que se pretende com a formação de educadores que trabalharão nas escolas do campo.

Inicialmente, serão expostos um breve histórico da implantação do curso de Pedagogia no campus do IFC de Abelardo Luz e, em seguida, um relato da configuração da luta pela terra e dos assentamentos na região, importante para pensar a realidade local. O texto se desenvolve com as reflexões a respeito da associação entre a teoria de Freire e a pedagogia da alternância como aproximação e possibilidades da leitura da realidade. Por fim, será demonstrado como o PPC do curso de Pedagogia e os conteúdos dos Seminários Integradores apresentam de forma teórica e prática a pedagogia da alternância.

## 2. Histórico do curso de Pedagogia com ênfase em educação do campo em Abelardo Luz – SC

O *campus* do IFC de Abelardo Luz surgiu de uma demanda social, pois, no mês de agosto de 2011, ocorreu uma audiência pública no assentamento José Maria, para a qual Movimento Sem Terra elaborou um pedido e apresentou a necessidade de instalação de Institutos Federais nas áreas de assentamentos em todo o Brasil, locais que abrangem um



número expressivo de famílias. Houve um comprometimento por parte do governo federal de implantar 20 Institutos Federais a fim de atender às demandas nacionais de escolas técnicas do campo, sendo uma por Estado. Em Santa Catarina, foi indicado o município de Abelardo Luz pelo grande número de assentamentos (23 assentamentos com 1.500 famílias assentadas), além de possuir reservas indígenas e comunidades de pequenos agricultores. Também deve-se considerar que os municípios da região, Passos Maia, Catanduva, Fraiburgo, Dionísio Cerqueira, Vargeão e São Miguel do Oeste, têm assentamentos dos quais vem grande parte dos alunos do IFC.

A partir da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao governo federal e da sinalização da possibilidade de implantação, foram organizadas audiências públicas e, a partir de então, o Instituto se tornou realidade.

O Instituto Federal foi implementado em 2012, no Assentamento José Maria, com a missão de desenvolver dois eixos principais de atuação: 1) educação de campo; e 2) agronomia com ênfase em agroecologia.

Inicialmente, o Instituto Federal foi Polo ligado ao *campus* do IFC de Concórdia, com oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e um curso de especialização em Educação do Campo. Em 2015, o chamado Polo passou a ser *Campus* Avançado Abelardo Luz, criado pela Portaria do Ministério de Educação (MEC) n.º 27, de 21 de janeiro de 2015, mantendo a junção com o IFC *Campus* Concórdia. No ano seguinte, associou-se à reitoria e, a partir de 2018, retornou o vínculo ao IFC *Campus* Concórdia.

Atualmente, o curso conta com duas turmas em andamento e mais uma que daria entrada no ano de 2020, porém não se concretizou em virtude da pandemia da Covid-19, visto que a implantação do curso ocorreu no ano de 2018. A maioria dos acadêmicos é originada de áreas de reforma agrária, no entanto há estudantes indígenas e estudantes das periferias urbanas.

Ressalta-se que somente ofertar ensino em escolas localizadas no campo sem pensar na realidade e na cultura em que estão inseridas não garante às crianças e aos jovens a totalidade de seus direitos à educação, tornando-se fundamental pensar a educação libertadora a partir da metodologia da alternância.

## **2.1. Educação do campo como direito humano**

No Brasil, o direito à terra foi negado às populações, desde as capitânicas hereditárias distribuídas por Portugal no século XV até a formação de um país latifundiário de base mercantil agrária organizado por engenhos e exploração de mão de obra escrava.

Esse modelo expulsou indígenas de suas terras e nunca as garantiu aos trabalhadores escravizados pós-abolição. A população rural passou a ser formada por imigrantes europeus empobrecidos que se sujeitavam a um regime de servidão, parte do projeto de Eugenia cujo objetivo era o embranquecimento do povo brasileiro.

A região onde estão localizados os assentamentos rurais e, conseqüentemente, o IFC de Abelardo Luz foi palco da guerra do Contestado no início do século XX, a partir da ação do governo brasileiro de retirada compulsória do povo caboclo de suas terras, para doá-las à empresa Lamber, que construía a estrada de ferro Brasil Railway. A reação dos caboclos representou a luta pela terra, porém a guerra trouxe genocídio de povos tradicionais como parte da política de concentração de terras.



O Brasil, com sua base agrária, tinha uma numerosa população principalmente até a década de 1950, antes do êxodo rural. Foram praticamente 450 anos de exploração da população rural por meio da escravidão e da servidão.

Ademais, foram negados a terra e o direito à educação. Por conseguinte, a escola rural era assim chamada somente pela sua localização física no campo, sem proposta pedagógica voltada para a realidade deste. Outrossim, a maioria delas oferecia apenas o ensino primário de forma multisseriada e a professora realizava todas as tarefas da escola, desde o ensino até a merenda.

Na década de 1980, pós-abertura democrática no País, ocorreu a ascensão dos movimentos sociais, principalmente os de luta pela terra, com destaque para o MST, e, conseqüentemente, pela educação dos povos do campo.

Porém, um novo modo de ver o campo favoreceu uma unidade entre movimentos sociais e organizações camponesas (MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB, Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão – ASSEMA, Movimentos das Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, movimentos e organizações quilombolas, indígenas) os quais passaram a construir coletivamente um projeto político-pedagógico para as escolas camponesas que incluísse todos os sujeitos do campo (COUTINHO, 2009, p. 46).

A Constituição de 1988 simbolizou um grande marco em defesa da educação e dos direitos sociais, pois foi elaborada a partir das premissas dos direitos humanos propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Embora o referido texto não cite diretamente a educação do campo, percebe-se o avanço na área de Educação.

Entretanto, em 2002 instituíram-se no Brasil as diretrizes operacionais para a Educação do Campo como política pública de educação, incorporada na Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB). Segundo a legislação, é assim estabelecida a identidade da educação do campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A constituição da identidade da escola do campo garantida por lei traz a perspectiva de diálogo com a realidade na qual a escola está inserida, remetendo à teoria de Freire da perspectiva de leitura da realidade e diálogo com a comunidade para a possibilidade de transformação social por meio da práxis educativa.

Em 2010, é publicado o Decreto n.º 7.352, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

§ 1.º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do



trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Os Programas de Apoio às Licenciaturas em Educação do Ministério da Educação (MEC) foram desenvolvidos para atender às políticas de formação de educadores das escolas do campo da Educação Básica do País, como segue:

Organização curricular por etapas presenciais semestrais em Regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, para permitir o acesso e a permanência dos sujeitos do campo nesta Licenciatura. Esta forma de organização curricular deverá realizar atividades e processos que garantam sistematicamente a relação das práxis pedagógicas vivenciadas no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 8).

Salienta-se que a educação do campo ganhou *status* de direito humano básico das crianças e jovens residentes no campo e, por conseguinte, tornou-se fundamental pensar na formação de educadores para trabalharem nessas áreas.

A educação é um direito humano e garantir a educação do campo para estudantes residentes em locais distantes dos centros urbanos é uma política pública necessária. No entanto, formar educadores que são do campo, que conheçam a realidade e consigam compreender a práxis educadora por meio da alternância como elemento de luta pela terra e da transformação social faz do curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo um meio para assegurar esse direito.

### **3. A pedagogia da alternância e a aproximação com a teoria freireana**

A organização dos diferentes tempos educativos objetiva a formação dos estudantes em várias dimensões, entre elas criar a prática da organização pessoal e coletiva do estudo.

O Tempo Comunidade, principal característica da pedagogia da alternância, trata-se da inserção do educando na realidade com o objetivo de relacionar teoria e prática. Nesse sentido, tem uma conotação de continuidade e identidade com a história das comunidades onde estão inseridos:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

A pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino e é realizada de diferentes formas. A primeira experiência aconteceu na Casa Familiar Rural (MRF), na França, como alternativa metodológica para filhos de agricultores. “Com objetivo de preparar os agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (BEGNAMI, 2003, p. 28).

Adotados pelo Estado como política pública para a formação de jovens urbanos em alguns países europeus e no Canadá, os tempos na escola e no trabalho são alternados. No Brasil, a pedagogia da alternância iniciou-se na década de 1960, nas Escolas Família Agrícola (EFAS), com a mesma perspectiva das escolas francesas. Posteriormente, na década de 1980, começou nas Casas Familiares Rurais (CFR), porém apenas no Ensino Médio técnico.



Na década de 1980, o MST fundou algumas escolas de ensino formal, por exemplo, o curso de Pedagogia oferecido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). A fundação de desenvolvimento, administração e gestão (FUNDEP) também adotou, durante um tempo, a pedagogia da alternância em seus cursos.

No entanto, a pedagogia da alternância acontece de maneira distinta nos diferentes cursos e instituições de ensino, tanto com relação à forma da organização pedagógica e dos tempos educativos quanto no tocante aos objetivos que se esperam alcançar. Nas CFRs, a alternância se dá em uma semana na escola (em algumas dessas instituições são duas semanas) e uma semana na comunidade. No ITERRA cada Tempo Escola possuiu cerca de 60 dias e o Tempo Comunidade, 120 dias.

No curso de Pedagogia do IFC *Campus Avançado Abelardo Luz*, cada semestre está organizado em dois Tempos Escola de aproximadamente 35 dias cada, intercalado por um Tempo Comunidade de cerca de 50 dias. Além das necessidades e das comunidades onde estão inseridas as escolas, a gestão do campus optou por construir o Tempo Escola voltado para sua realidade, partindo de sua concepção pedagógica estabelecida.

O Tempo Escola é o momento em que o aluno adquire o conhecimento teórico e prático das atividades que podem e devem desenvolver em sua comunidade. Por sua vez, no Tempo Comunidade os estudantes vão aplicar seu conhecimento, identificar os problemas que precisam ser resolvidos, realizar as pesquisas e colocar em prática tudo o que aprendem na escola. Por isso a alternância visa:

Apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com realização de práticas pedagógicas orientadas (BEGNAMI, 2004, p. 122).

A pedagogia freireana é uma das bases teóricas da concepção de educação do campo, principalmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática, escola e comunidade, bem como à aproximação das escolas com os movimentos sociais. Os movimentos sociais, conforme aponta Freire (2000), questionam a civilização voltada para o consumo, para a burocracia. A educação deve ser para a viabilidade da humanização e sem ela não é possível a transformação.

Segundo Freire (2000), transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens na reflexão e ação dos homens sobre o mundo. Essa crítica radical, que nasce do livre exercício da consciência, só se efetiva na práxis: a ação política consciente e transformadora:

[...] transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num *pensar* e num *atuar* corretamente (FREIRE, 1999, p. 62).

No contexto, a pedagogia freireana embasa a metodologia da pedagogia da alternância nos espaços educativos das escolas do campo e no curso de Pedagogia em análise.

“A alternância real, por sua vez, consiste em uma efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a



reflexão sobre o porquê e o como as atividades são desenvolvidas” (RIBEIRO, 2008, p. 30).

Por essa razão, um dos temas mais importantes na prática da alternância é a relação entre teoria e prática. A alternância, assim como a teoria freireana, possibilitam o desenvolvimento de práticas sociais que visam a emancipação humana, a luta pela obtenção de direitos e da justiça social, na construção de uma educação na perspectiva omnilateral e no envolvimento dos sujeitos no processo educativo.

Utiliza-se nesse contexto o conceito de omnilateralidade calcado pelas diretrizes da educação profissional do IFC, um de seus documentos norteadores:

A concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (IFC, 2019, art. 8, item I).

Nesse sentido, a prática pedagógica deixa de ser um instrumento apenas do educador que manipula os educandos, mas proporciona sua autonomia, a participação e a consciência crítica a partir de uma formação integral.

Pensando a partir da pedagogia libertadora freireana, há dois desafios principais da Educação: a) desvelar o mundo comprometendo-se com sua transformação; b) transformar a sociedade para que a pedagogia deixe de ser do oprimido para ser um processo permanente de libertação. Ambos os desafios ou objetivos a serem alcançados também estão presentes na concepção e prática da pedagogia da alternância implementada no curso de Pedagogia.

O processo de busca do conhecimento se dá no campo do humano e não pode ser mecânico para que descubram os significados e os problemas reais. Para tanto, é necessária a problematização do tema. Quando o estudante está prestes a sair para o Tempo Comunidade, o professor faz o papel de mediador e problematizador das questões que serão encontradas durante esse período. Conforme aponta Begnami (2004, p. 122-123):

Assim, ao trabalhar os conteúdos de forma problematizadora, o professor propicia condições de exercer a dialogicidade – acreditamos ser esse o papel do docente, numa perspectiva freireana, principalmente quando se está trabalhando com formação do professor. É nesse aspecto que a Pedagogia da Alternância se constitui uma proposta pedagógica e metodológica que pode facilitar esse processo, que inclui dialogicidade, portanto, problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento. Dessa forma, essa pedagogia procura construir uma relação maior, inclusive de intervenção concreta na realidade local de cada assentamento.

No retorno ao Tempo Escola, o professor retoma as problematizações surgidas durante o Tempo Comunidade:

Neste sentido é que a investigação do tema gerador que se encontra no universo temático mínimo, se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar a sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2000, p. 97).

A dialogicidade é a essência da educação como prática para liberdade defendida pela teoria freireana. Esse elemento também é parte fundamental da pedagogia da alternância,



quando, por meio das atividades do Tempo Comunidade, os estudantes dialogam com a realidade vivida e, ao retornarem ao Tempo Escola, contribuem com as reflexões e com os estudos teóricos tratados pelos professores a partir do que identificaram/descobriram no Tempo Comunidade. Nesse sentido, assim entendemos:

O conhecimento se constrói na interação do aluno com o seu meio, através das experiências concretas, numa relação ação-reflexão sobre a realidade, visando à transformação da mesma; propõe-se uma educação em que os indivíduos se construam como sujeitos de sua própria história, vivenciando seu papel social no momento presente; [...] faz-se necessário enfatizar os conteúdos dentro do contexto social e cultura do aluno, oportunizando a leitura da sua realidade, de sua situação histórica, de forma ampla, atingindo assim a pessoa na sua totalidade (FREIRE, 1999, p. 41-42).

Sem dialogicidade, o educando não interage com sua realidade, sua experiência até então adquirida em seu contexto. “O educador aparece como seu indiscutível agente, como real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos de conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2000, p. 79). Como a citada educação bancária conceituada por Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2000): o aluno vira um mero receptor de conteúdos depositados diariamente pelo professor e, ao final, este analisa o aluno para ver o quanto rendeu em relação ao que aprendeu.

A pedagogia da alternância apresenta outra visão sobre esse método utilizado nas escolas, não o de apenas depositar e ver quanto de “juros rendeu”. Ela busca colocar em prática o que se aprende em sala de aula. Para Freire (2000), a realidade é objetiva e subjetiva, sendo um fenômeno que se manifesta na consciência do educando, que o importante na educação não é o ensino dos conteúdos, pois a problematização e o diálogo que devem ser valorizados.

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. 2).

O educando passa da curiosidade empírica para a curiosidade epistemológica, como aponta Freire (1999). A pedagogia da alternância ensina, por meio da inserção na comunidade, que o professor primeiramente precisa conhecer seus alunos, sua história e seu contexto no campo. A educação implica o ato de identificar os sujeitos conhecedores e a conscientização e, ao mesmo tempo, uma possibilidade lógica e um processo histórico, ligando teoria com a ação, numa unidade indissolúvel.

#### **4. A pedagogia da alternância no curso de Pedagogia: em busca da relação entre teoria e prática**

Para melhor entender a alternância no curso de Pedagogia, será utilizada a análise documental do PPC do curso no qual constam os procedimentos metodológicos da alternância e sua teoria. Na descrição do PPC:

A alternância como princípio metodológico, segundo Begnami (2003), possibilita um



processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. Neste sentido, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual o da escola. Desta forma, propicia a integração entre o trabalho e a formação. Nesta perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida, não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do estudante no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas se constituem num movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos (IFC, 2017, p. 37).

Nesse sentido, a pedagogia da alternância é entendida, no curso de Pedagogia, como movimento político-pedagógico de organização do ensino e como princípio metodológico que possibilita um contínuo processo de aprendizagem e formação sempre em uma estreita relação do ensino com a produção da vida, que se dá pelo trabalho e pela vivência social (IFC, 2017). Com o intuito de estabelecer o vínculo entre teoria e prática, como dito anteriormente, o curso está organizado em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Assim, o Tempo Escola:

É o tempo de estudo concentrado, no qual as disciplinas são ministradas pelos professores do curso, espaços de realização de seminários e auto-organização dos estudantes. Vislumbra a articulação entre teoria e prática – práxis mediante o estudo sistemático de conteúdo das diferentes áreas de conhecimento ofertadas no curso. A apropriação do conhecimento permite compreender a sociedade em sua totalidade dinâmica e contraditória para uma atuação consciente (IFC, 2017, p. 37).

No entanto, destaca-se a importância do Tempo Comunidade como aproximação da práxis educativa:

É o tempo de estudos realizados na comunidade de origem dos estudantes e de sistematização das questões da realidade. Vislumbra a articulação entre teoria e prática – práxis mediante o estudo orientado, sistematização e análise de questões da realidade. Sendo este tempo de estudo, pesquisa e extensão, cumpre duas tarefas fundamentais: estimular e desenvolver as habilidades intelectuais dos estudantes, de modo que possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares e comunitários; e formar sujeitos que contribuam com o desenvolvimento de sua comunidade, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos local em sintonia com os valores e práticas culturais, organizativas, políticas e pedagógicas de suas comunidades (IFC, 2017, p. 37-38).

O Tempo Comunidade, como salientado anteriormente, é o tempo de aprofundamento dos estudos teóricos e de buscar a compreensão/interpretação da realidade por meio da vivência, da pesquisa, da observação e da sistematização. Os Tempos Comunidades são orientados por algumas unidades curriculares, as quais se modificam a cada semestre.

Durante o Tempo Comunidade, os acadêmicos de Pedagogia também realizam inserções (previamente planejadas) nas escolas por meio de atividades coletivas, lúdicas e interdisciplinares com os docentes, o que aumenta a aproximação deles com o ambiente das escolas do campo.

Para que aconteça a relação entre os Tempos (Escola e Comunidade), há no curso o componente curricular chamado “Projeto Integrador”, organizado em forma de seminários



orientados pelos docentes do curso, perpassando os oito semestres. É por meio dele que os estudantes planejam sua inserção/participação em cada tempo, socializam os aprendizados adquiridos e as práticas vivenciadas, desenvolvem sínteses e avaliam cada tempo, ou seja, esse componente busca garantir na íntegra a relação entre os tempos e as teorias do Tempo Escola, além de ser um espaço de construção de sínteses do processo desenvolvido em cada semestre do curso, conforme consta no PPC.

Pretende-se com os projetos integradores de cada semestre:

**Ementa do Projeto Integrador I (1.º semestre):** Estudo do PPC do curso. Levantamento e caracterização dos espaços de inserção (escola e comunidade). Planejamento e orientação para os processos de inserção e estudos sistemáticos. (IFC, 2017, p. 73).

O primeiro Projeto Integrador tem como objetivo estudar, discutir e conhecer os princípios da alternância. Outro fator primordial é a elaboração de um diagnóstico da realidade, feito pelo estudante acordo com o local onde desenvolverá as atividades do Tempo Comunidade. Esse diagnóstico envolve vários dados, de acordo com o local de inserção. Por exemplo: tipo de comunidade, população, se há escolas, quais tipos e quantas, acesso à infraestrutura de saúde, cultura, religião etc. Além disso, há um aprofundamento das bases que formam as comunidades rurais, sejam elas assentamentos de reforma agrária, reservas indígenas, comunidades tradicionais, quilombolas etc.

No segundo semestre, o projeto integrador tem como ementa:

**Ementa do Projeto Integrador II (2.º semestre):** Estudo do método de intervenção e trabalho de base em comunidades camponesas e de processos de inserção na escola. Estabelecimento de relações entre as diferentes disciplinas do curso e de processos de investigação da realidade escolar e não escolar, em seus aspectos sociopedagógicos. Elaboração de síntese e planejamento sobre o processo de Planejamento sobre o processo de inserção na escola e na comunidade (IFC, 2017, p. 79).

A pesquisa integrada ao ensino é fundamental para a organização do planejamento coletivo das ações, antes da saída para o Tempo Comunidade e depois socializada no Tempo Escola. As atividades desenvolvidas nos Tempos Comunidades são realizadas nas escolas, mas não necessariamente apenas com seus alunos. Por essa razão, no diagnóstico é tão importante que a análise dos dados seja considerada. Com os dados levantados a partir do primeiro seminário do Projeto Integrador, o planejamento terá como base a realidade diagnosticada pelos estudantes para que desenvolvam ações que condizem com a educação do campo.

Os Projetos Integradores III, IV, V, VI e VII:

**Ementa Projeto Integrador III (3.º semestre):** Construção de análises e sínteses a partir da problematização de questões trabalhadas em diferentes disciplinas do curso e de processos de investigação da realidade, em seus aspectos sociopedagógicos. Desenvolvimento de estratégias de discussões e de levantamentos de demandas nos espaços de inserção na escola e na comunidade. Realização de processos orientados de inserção (IFC, 2017, p. 84).

**Ementa Projeto Integrador V (5.º semestre):** Construção de processos analíticos sobre questões trabalhadas em diferentes disciplinas do curso e de processos de investigação da realidade, em seus aspectos sociopedagógicos. Planejamento e



orientação para os processos de inserção na escola, na comunidade e estudos sistemáticos. Realização de processos orientados de inserção na comunidade e na escola (IFC, 2017, p. 97).

**Ementa Projeto Integrador VI (6.º semestre):** Construção de análises e sínteses a partir da problematização de questões trabalhadas em diferentes disciplinas do curso e de processos de investigação da realidade, em seus aspectos sociopedagógicos. Investigação sobre processos educativos escolares e comunitários (IFC, 2017, p. 104).

**Ementa Projeto Integrador VII (7.º semestre):** Construção de sínteses a partir de questões trabalhadas em diferentes disciplinas do curso e em processos de investigação da realidade, em seus aspectos sociopedagógicos. Organização dos resultados obtidos nos processos de inserção na escola e na comunidade (IFC, 2017, p. 112).

Os seminários dos Projetos Integradores estabelecerão a retomada dos processos de investigação da realidade (pesquisa) e diagnóstico original, repensando sempre sobre os aspectos sociopedagógicos a cada ação dos Tempos Comunidades, realizando o movimento de aplicação prática, avaliação e replanejamento com o intuito de sempre avaliar e aprimorar as atividades dos futuros docentes. A síntese é um instrumento importante para a documentação e revisão do processo da alternância ao longo do curso.

O quarto seminário integrador:

**Ementa Projeto Integrador IV (4.º semestre):** Organização de sínteses a partir de questões trabalhadas em diferentes disciplinas do curso e de processos de investigação da realidade, em seus aspectos sociopedagógicos. Orientação para organização de dados coletados na comunidade e na escola (IFC, 2017, p. 91).

Este último Projeto tem um caráter avaliativo por meio das sínteses das atividades já realizadas nos Tempos Comunidades, como forma de verificar se de fato a realidade da comunidade está sendo considerada e se as ações desenvolvidas estão levando em conta a práxis educativa. Por esse motivo, ele ocorre no meio do curso. O fato de o Projeto Integrador IV primar por uma avaliação mais aprofundada não significa que não haja avaliações nos demais.

Por seu turno, o último Projeto Integrador propõe: “**Ementa Projeto Integrador VIII (8.º semestre):** Organização dos resultados obtidos nos processos de inserção na escola e na comunidade” (IFC, 2017, p. 118).

Por meio da observação da socialização das atividades realizadas pelos estudantes, pode-se perceber que essa metodologia tem proporcionado a aproximação com a comunidade, com as escolas do campo, tanto da sala de aula quanto da gestão escolar.

Quanto maior a participação, maior a interação entre os estudantes, pois dessa forma os sujeitos vão expor seus problemas para que se encontrem possíveis soluções, *a posteriori*:

Os conhecimentos articulados apontam que a prática educativa exige dos docentes o estabelecimento de relações entre os conteúdos curriculares e as experiências vividas e trazidas pelos educandos para a sala de aula. Nesse sentido, reforça Freire (1996, p. 106-107) que para tal articulação ocorrer não se pode separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro” (SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019, p. 49).

Nas falas, durante os seminários, e nas sínteses dos estudantes as observações mais



frequentes são:

- “No Tempo Comunidade consegui identificar aspectos daquilo que é estudado teoricamente nas disciplinas do curso.”
- “Tempo Escola e o Tempo Comunidade são tempos que se complementam e estão em relação.”
- “No Tempo Comunidade foi possível entender como é a escola ‘por dentro’ e quais documentos e leis que dão base legal para o seu funcionamento.”
- “Nas observações identifiquei o método de ensino utilizado pelo professor ao ministrar suas aulas.”
- “Identifiquei na escola a concepção teórica que embasa o a prática de ensino daquela instituição.”<sup>1</sup>

Esses comentários contribuem para a identificação da estreita relação entre os tempos utilizados como metodologia da pedagogia da alternância, além de identificarem a associação entre a teoria a prática proporcionada por essa forma de ensino. Um elemento importante propiciado pela alternância é a aproximação e a apropriação da realidade da comunidade, como também a inserção dos estudantes nas escolas do campo, viabilizando a interação com a sala de aula e os processos de gestão escolar.

Os seminários do Projeto Integrador possibilitam que o estudante de Pedagogia tenha um espaço para sistematizar, refletir e socializar as atividades desenvolvidas durante o Tempo Comunidade, promovendo a formação coletiva.

Um destaque importante é que os dois Tempos (Escola e Comunidade) desenvolvidos no curso têm como objetivo a articulação entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Há uma estreita relação teórico-metodológica com a proposta de educação e ensino defendida por Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito à relação teoria e prática e ao conhecimento da realidade dos sujeitos cognoscentes pelo próprio educando e pelos docentes.

## **5. Considerações finais: o que se pretende com a alternância?**

Pretende-se com a pedagogia da alternância desenvolver a autonomia e a emancipação do estudante, visto que a comunidade é a extensão do aprendizado escolar, tornando-se possível a articulação entre teoria e prática na formação docente. A alternância tem possibilitado aos educandos do curso de Pedagogia a leitura da realidade, o que fará com que esse futuro profissional continue mantendo a conexão com os princípios da educação do campo.

Outra perspectiva pedagógica é a ideia do aprender fazendo, pois pode atender às problemáticas de que o “trabalho” da cidade é melhor, desmistificando essa premissa. Esse tipo de argumento desqualifica as escolas do campo, as quais são vistas como “gastos” para os cofres públicos e é um dos argumentos que levam ao fechamento de muitas escolas do campo.

Ao pensar a realidade dessas escolas, é permitida ao futuro pedagogo a ideia de transformação da sociedade, nesse caso, a luta pela manutenção das escolas do campo

---

<sup>1</sup> Depoimentos dos estudantes durante a socialização dos Tempos Comunidades nos Seminários de Projetos Integradores, registrados pelo professor da unidade curricular.



como direito humano básico que é a educação.

A pedagogia da alternância propicia que se estabeleça a relação teoria e prática, pois parte da carga horária dos cursos é destinada ao estudo teórico e outra parte ao desenvolvimento das atividades práticas, de investigação/pesquisa, de sistematização e de análise e síntese. Se, por um lado, os elementos teóricos apreendidos durante o Tempo Escola são fundamentais para a compreensão e investigação da realidade que é desenvolvida no Tempo Comunidade, de outro, os elementos abstraídos da realidade/comunidade são essenciais para o entendimento das questões teóricas.

A alternância permite ainda a dialogicidade com a comunidade. Ao se inserirem na comunidade, na família, por meio do trabalho, da pesquisa e da vivência social, docentes e estudantes podem juntos explorar diferentes espaços de aprendizagem para além da sala de aula.

Essa metodologia oportuniza que o educando veja sua própria realidade, em sua maioria assentados da reforma agrária, e perceba sua inserção naquela comunidade e na escola que ali se encontra, vislumbrando o ambiente em que está inserido. Por essa razão, pode-se afirmar que, de fato, ocorre a práxis educativa: consciente e transformadora, na formação dos docentes que trabalharão nas escolas do campo. Nesse sentido, ela viabiliza pensar o campo a partir do campo.

A aproximação da alternância com a teoria freireana se dá na relação teoria e prática, na pesquisa, na dialogicidade, na criação coletiva com a participação dos estudantes e professores na construção e condução do processo pedagógico/educativo.

O ponto central deste estudo é que a pedagogia da alternância pensada como forma de inserção na comunidade, que tem em seu entorno assentamentos rurais, tribos indígenas e comunidades tradicionais, promove a necessária leitura da realidade para formação da consciência crítica dos estudantes do curso de Pedagogia como forma de pensar e fazer a transformação social, ou seja, a práxis educativa.

Todos esses aspectos vivenciados pela pedagogia da alternância são elementos centrais da teoria freireana. Assim, à guisa de conclusão, a pedagogia alternância está embasada na teoria freireana, dadas as aproximações do ponto de vista teórico e da condução/experiência prática.

### **Referências:**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2004. (Série Documentos pedagógicos.)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 8 jun. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de seleção n.º 2/2012-Sesu/Setec/Secadi/MEC, de 31 de agosto de 2012.** Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva Reis; 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.

Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/pedagogia-da-altern%c3%a2ncia-e-seus-desafios.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua! **Revista Aurora**, Unesp, ano III, n. 5, dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE ABERLADO LUZ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC)** – Campus Abelardo Luz. Aberlado Luz, 2017. Mimeografado. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-Pedagogia-.pdf>. Acesso em: 1.º jun. 2020.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio**, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%c3%a7%c3%a3o-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

SARTORE, Jerônimo; SILVA, Denilson da; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4472/pdf>. Acesso em: 15 out. 2020

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; FERNANDES, Sonia Regina de Souza; LANGE, Anelise Nascimento. Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica nos cursos de licenciatura do instituto federal de educação, ciência e tecnologia catarinense. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 914-935, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13009>. Acesso em: 15 out. 2020.

Recebido em: (10/05/2020)

Aceito em: (17/11/2020)