

**A alternância como metodologia de ensino inovadora na Licenciatura em Educação  
do Campo: resultados preliminares**

**The alternation as an innovative teaching methodology in the rural education  
undergraduate program: preliminary results**

*Valdelúcio Pereira Ribeiro<sup>1</sup>*

*Márcio Adriano de Azevedo<sup>2</sup>*

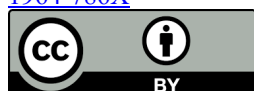
**Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar os resultados preliminares e exploratórios da pesquisa de doutorado em andamento no Programa Rede Nordeste em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró. No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos da escrita do artigo, nos baseamos no referencial produzido no campo das disciplinas Metodologia da Pesquisa em Educação e Formação Científica e Tecnológica, Cidadania e Inovação Curricular, particularmente nos aspectos relacionados às abordagens e técnicas de pesquisa qualitativa. Sob o arcabouço teórico-conceitual e documental da tese em andamento, buscaremos compreender se a metodologia da alternância apresenta uma perspectiva inovadora na docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado no IFRN, lócus empírico da pesquisa. Identificamos na análise anterior que, do ponto de vista de sua gênese, a metodologia da alternância recebeu críticas e sofreu mudanças significativas em diferentes perspectivas, tanto no que se refere às concepções quanto aos aspectos históricos, políticos e curriculares, mas não deixa de ser uma

---

<sup>1</sup> Doutorando pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) – Polo Mossoró do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Membro do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional – OppEP/IFRN/CNPq: <https://oppep.ifrn.edu.br/>. E-mail: [valdelucio.ribeiro@ifrn.edu.br](mailto:valdelucio.ribeiro@ifrn.edu.br) ORCID. [0009-0006-7936-6612](https://orcid.org/0009-0006-7936-6612)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor Titular do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Docente no Doutorado da Rede Nordeste em Ensino (RENOEN) – Polo Mossoró do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Líder do OppEP/IFRN/CNPq: <https://oppep.ifrn.edu.br/>. E-mail: [marcio.azevedoifrn@gmail.com](mailto:marcio.azevedoifrn@gmail.com) ORCID. [0000-0003-1964-786X](https://orcid.org/0000-0003-1964-786X)



proposta inovadora na perspectiva da práxis formativa, pois considera aspectos e experiências teórico-conceituais, vivenciais e práticas.

*Palavras-chave:* Metodologia de ensino, Alternância, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ensino inovador.

### **Abstract**

This article aims to analyze the preliminary and exploratory results of the ongoing Doctoral research in the Programa Rede Nordeste em Ensino (Northeast Teaching Network Program), at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró Campus. Regarding the theoretical-methodological aspects for the writing of the present article, we relied on the framework that has been produced within the scope of the courses in Research Methodology, and in Teaching and Scientific-technological Education, Citizenship, and Curricular Innovation, particularly with regard to aspects related to the approach and the qualitative research techniques. We will seek to understand, under the theoretical-conceptual and documentary framework of the ongoing Dissertation, if the alternation methodology showcases an innovative perspective in teaching within the Rural Education Undergraduate Program offered at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), the empirical locus of the research. We identified in the preliminary analysis that, from the standpoint of its genesis, the alternation methodology has received criticisms and notably undergone changes from different perspectives, not only in terms of its conceptions, but also historical, political, and curricular aspects. However, it still constitutes an innovative proposal from the perspective of formative praxis, as it considers the theoretical-conceptual, experiential, and practical aspects, as well as the experiences the undergraduate students accumulate through their educational years.

*Keywords:* Teaching methodology, Alternation, Rural Education Undergraduate Program, Innovative teaching.

### Introdução

O artigo tem como objetivo analisar os resultados preliminares e exploratórios de pesquisa de Doutorado em andamento no Programa da Rede Nordeste em Ensino, no Polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Mossoró*. Buscamos compreender, sob o arcabouço teórico-conceitual e documental se a metodologia da alternância apresenta uma perspectiva inovadora no ensino junto à Licenciatura em Educação do Campo ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *lócus empírico da pesquisa*.

Com relação aos aspectos teórico-metodológicos, nos amparamos no arcabouço que vem sendo produzido no âmbito da produção científica do ensino, como Freire, (1999) partimos da concepção de Laville e Dionne, (1999), quando destacam que, nas ciências humanas, os fatos raramente são considerados como coisas, posto que os objetos de estudo externam as suas ideias, concepções, ações, reações e diferentes expressões. Da mesma forma, o pesquisador<sup>3</sup> também é um sujeito que age e exerce sua influência, inclusive em perspectiva contrária à ideia de que o cientista ou pesquisador deve enquadrar-se numa situação de técnico, apolítico, indiferente ou incapaz de enfrentar as “[...] significações humanas de suas vidas profissionais e confinando os seus questionamentos éticos a sua vida profissional ou privada” (Fourez, 1995, p. 24).

A atividade e a pesquisa científica exigem o domínio de um conjunto de categorias mais gerais e também específicas na produção do conhecimento, permitindo-nos apropriar-se de novos conhecimentos e habilidades que poderão constituir-se no processo da pesquisa como uma atividade criadora. Calzadilla et al., (2022) explicitam que a atividade científica está indissociável de fatores intelectuais, humanistas, práticos e sociopolíticos, exigindo cada

---

<sup>3</sup> Partimos da premissa de que o “[...] cientista normal trabalha confiantemente dentro de uma área bem definida ditada por um paradigma. O paradigma lhe apresenta um conjunto de problemas definidos justamente com os métodos que acredita serem adequados para a sua solução” (Chalmers, 1993). Nessa direção, levantaremos as pesquisas e as produções decorrentes da Área de Concentração do Programa, no caso a RENOEN.

vez um planejamento metodológico e analítico apropriados, amparados em métodos e técnicas qualitativas e quantitativas.

Isso se torna ainda mais relevante porque estivemos presente no *Campus Canguaretama*, lugar empírico da nossa pesquisa, vivenciando cada momento de sua implementação, cada passo, discussão, decisão e definição das ofertas, como foi a Licenciatura em Educação do Campo. Certamente na condição de pesquisadores, cabe-nos a necessidade de nos distanciarmos dos aspectos anteriormente vivenciados, para nos aproximarmos cientificamente do objeto e do locus empírico.

Por isso, optamos pela abordagem qualitativa, onde os dados adquirem sentido por meio do envolvimento direto, efetivo e, por que não dizer, afetivo, do pesquisador, que tem contato direto com o objeto da pesquisa. Assim, Bogdan & Biklen, (1994):

[...] A investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. (p. 6)

Levando-se em consideração a abordagem qualitativa, na particularidade do artigo, adotamos os procedimentos técnicos das revisões de literatura e de documentos:

Fazer a revisão da literatura de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa [...] afinar suas perspectivas teóricas, processar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais consciente e articuladas suas intenções [...]. (Laville & Dionne, 1999, p. 112)

Com relação à análise documental, previamente, podemos antecipar a indicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Caderno de

Subsídios para uma Política Nacional de Educação do Campo, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo do IFRN, portarias institucionais, resoluções, diretrizes curriculares, dentre outros que serão levantados. Observamos que são documentos que representam “[...] materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Ludke & André, 1996, p. 38).

No âmbito mais global da pesquisa, utilizaremos ainda a Metodologia das Rodas de Conversas e, sempre que possível, aproveitando os momentos em que as atividades do Tempo-Espaço-Comunidade estiverem sendo realizadas. As Rodas de Conversas certamente são importantes, porque buscaremos eleger o assentamento José Martí – MST, a comunidade indígena Eleotéreos do Catu em Canguaretama, a comunidade indígena Sagi Trabanda, em Baía Formosa e a comunidade Quilombola de Sibaúma em Tibau do Sul, como espaços empíricos da nossa pesquisa. Além de consultar os estudos de Pinheiro, (2020), buscaremos por pesquisas realizadas nessas comunidades para fundamentar a metodologia.

Com o andamento da pesquisa, também utilizaremos entrevistas com professores e estudantes, cuja seleção será realizada durante ao longo do processo de doutoramento. Sobre o procedimento das entrevistas, Ludke e André, (1996) explicam que:

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. (p.36)

Optaremos, na sequência da pesquisa, por entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de perguntas abertas. Essa abordagem flexível permite (Laville & Dionne, 1999). Partimos da premissa de que parece existir o estigma de que o campo é o lugar caracterizado

pelo atraso, em contraste com a cidade que é tomada como referência de progresso. A indagação que surge é como formar educadores para atuarem no contexto sociocultural do campo, enquanto inúmeras escolas continuam a ser fechadas nesse espaço.

Mas também, a abordagem de alternância da Licenciatura em Educação do Campo, a única utilizada nas Licenciaturas ofertadas pelo IFRN, estaria cumprindo seus objetivos e propósitos como uma inovação curricular, considerando a predominância do modelo unilateral da formação no Tempo-Espaço-Acadêmico? Partimos da hipótese de que a Licenciatura em Educação do Campo ainda não foi compreendida como uma oferta que se justifica como uma iniciativa pertinente na política de educação do campo.

Além disso, argumenta-se que o Tempo-Espaço-Comunidade representa uma inovação curricular, sobretudo quando oferecida por uma instituição que historicamente ofertou e consolidou a cultura de cursos técnicos e, mesmo nos níveis superiores, parece não ter superado a dicotomia entre os *muros* acadêmicos e aqueles outros que *além-muros*, que não podem ser dissociados da formação docente e da própria função social da escola e do ensino (Sacristán & Gómez, 2002).

No conjunto das reformas educativas promovidas a partir dos anos de 1990, como enfatiza Gajardo, (1999), o ensino e a educação são permeados por interesses das instituições técnicas e financeiras estrangeiras, dentre as quais o Banco Mundial, que direcionam a educação e o ensino pela lógica econômica. Esse direcionamento, em especial, no contexto brasileiro, principalmente em políticas, programas e projetos voltados para a realidade rural brasileira, a partir do final da década de 1960. No ano de 1979, o Banco Mundial concedeu destaque a projetos da então denominada educação e ensino primário, especialmente no chamado meio rural, na América Latina (Torres, 2003).

A organização desenvolveu estudos, capacitou profissionais, financiou projetos e estabeleceu acordos de empréstimos com governos do continente, incluindo o Brasil. Em

conjunto com outras organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial passou a regular as economias e, conseqüentemente, as políticas educacionais (Azevedo, 2006).

Azevedo (2006) também demonstra que essa pressão externa pretendia promover um cenário socioeconômico e político favorável à acumulação capitalista. A adesão do governo brasileiro a essa visão mercadológica que orientava tanto o discurso quanto as práticas contrapunha-se aos anseios da própria classe dominante nacional, que mostrava insatisfação com o desempenho dos militares, ao lado da oposição de setores críticos ao regime da ditadura civil-militar.

A oposição, organizada em diferentes categorias sociais, mobilizou-se para reivindicar mudanças econômicas, políticas e institucionais para a sociedade brasileira. De acordo com dados apresentados por Xavier et al. (1994), a mobilização social em 1979 foi notável, apresentava-se de forma significativa sendo possível contabilizar “[...] aproximadamente 3,3 milhões de trabalhadores, totalizando 430 [promoveram] greves em todo o país”. (p.263) Essas greves se germinaram por todo o país, em áreas urbanas e rurais, abrangendo homens, mulheres e crianças, indivíduos dos mais diversos setores e classes sociais.

Em meio às contradições, e acolhendo diferentes categorias sociais, foi promulgada a chamada Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, instituindo algumas diretrizes para os ensinos primário e secundário. A implementação dessa reforma nas redes de ensino, tornou-se objeto de acordos, principalmente com o Banco Mundial. Foram construídas escolas-modelo, equipadas com laboratórios de Ciências e de iniciação para o mercado de trabalho, entre outras formas de modernização da educação. Essa ação mobilizou as Secretarias de Educação, seguindo a orientação do Ministério de Educação, que passaram a desenvolver experimentos em escolas específicas em todo o país (Queiroz, 1998).

Foram elaborados Planos Nacionais de Desenvolvimento e Setoriais de Educação e promulgada agosto de 1971. Essa mobilização das Secretarias de Educação nos Estados, sob a orientação do Ministério de Educação, que passaram a desenvolver experimentos em determinadas escolas do país (Queiroz, 1998). Essas medidas consistiam em revitalizar a municipalização do ensino, pois estavam alinhadas a um projeto de natureza neoliberal. Conforme afirmam Xavier et al. (1994), isso sugeria a intenção de “[...] transferir para a esfera do município o ônus representado pela administração à rede de 1º grau”. (p.251) Configuravam-se, também, a delineação de políticas de educação voltadas para o meio rural, induzidas por organismos multilaterais, conforme mencionado.

Essas políticas se concretizavam em forma de programas e/ou projetos específicos de natureza experimental e transitória, como o Programa Nacional de Ações Socioeconômicas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC e o Programa de Educação Básica para o Nordeste – EDURURAL/NE, conforme aponta Queiroz, (1998). Até os idos de 1980, não foram identificadas grandes iniciativas públicas para a educação do campo no Brasil, período durante o qual o país ainda possuía significativa parte da população residindo no campo. A formação técnica por meio de escolas agrícolas e a assistência rural também se destacaram como fortes marcas do período.

### **Desenvolvimento**

#### ***Ensino e Educação do Campo no Brasil a partir dos anos de 1990 e a especificidade da licenciatura em Educação do Campo do IFRN<sup>4</sup>***

Em meados dos anos de 1990, especificamente em 1997, quando ocorreu, no Brasil, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, iniciou-se uma agenda visando à formulação e à implementação da denominada política de Educação do Campo. Esse processo foi desencadeado a partir da realização de Seminários Nacionais, Regionais e

---

<sup>4</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Para saber mais, sugerimos Fernandes e Tabosa (2018).



Estaduais, os quais contaram com a articulação e parceria entre os movimentos sociais e sindicais, bem como instituições governamentais e não-governamentais.

Essas entidades se empenharam no debate, na confecção de materiais didáticos, como a coleção “*Por uma Educação do Campo*”, dentre outras iniciativas. Foi também estabelecido um grupo permanente de trabalho, conforme destacado por Azevedo, (2006), intitulado “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”. Esse grupo tinha a finalidade de promover avanços em todo o país, arregimentando cada vez mais forças para se somar a esse projeto, como já enfatizado anteriormente. Essa articulação definiu um escritório-base instalado em Brasília, cujos representantes passaram a se reunir a fim de discutir e planejar uma agenda de trabalho, conceber e programar planos de ação e um cronograma de atividades. Conforme Arroyo e Fernandes, (1999):

Entre elas, por exemplo, uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais, sendo que um já foi realizado em novembro de 1999. (p.8)

Como resultado desse trabalho, o Grupo Permanente elaborou um relatório. Esse documento levou ao Parecer do Conselho Nacional de Educação, que deliberou sobre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes foram instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2002.

Concomitantemente, nesse contexto, o MEC estabeleceu um grupo permanente de trabalho, o qual elaborou as Referências para uma política nacional de Educação do Campo (MEC, 2004). A partir desse momento, a agenda de discussões, a formulação e o processo decisório para a implementação dessa política passaram a ser responsabilidade da Secretaria

de Cidadania, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Esse órgão é responsável pela implementação dessas políticas nos Estados, em interlocução com os movimentos sociais e sindicais do campo, bem como outros parceiros institucionais<sup>5</sup> (MEC, 2002; SEEC-RN, 2005).

No que diz respeito a sua implementação, a SECADI/MEC promoveu eventos estaduais com o objetivo de discutir os temas da agenda, reunir e disseminar as experiências acumuladas por diversos sujeitos e instituições envolvidas. Essas e outras ações, foram traduzidas em medidas concretas, almejando realizar os objetivos e as metas estabelecidos na agenda da Educação do Campo. A efetivação de uma política denota a ideia de processo, particularmente no que concerne à dimensão do processo decisório, conforme ressalta Souza, (2006).

Essa fase envolve a transição do estado embrionário da formulação, no qual o Estado – enquanto órgão oficial e executor da política – deve pôr em prática o que já foi debatido, proposto e formulado. Neste sentido, Pressman e Wildavsky, (1998) ressaltam que o valor de uma política não é medido pelas expectativas geradas, por aquilo que já foi conquistado, incluído na agenda ou até definido como parte do processo decisório. O verdadeiro valor se dá pela real e concreta possibilidade de ser realizada. É fundamental considerar “todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto [...]” (Perez, 1998, p. 65-66).

Dessa forma, a implementação da política de Educação do Campo é um desafio, visto que apenas a luta e os anseios dos seus proponentes, bem como a própria vigência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, não garantem a sua efetivação. Um exemplo disso é a manutenção de ações como a Licenciatura em Educação do

---

<sup>5</sup> A SECADI/MEC foi esvaziada no Governo de Michel Temer, extinta no Governo do Presidente Jair Bolsonaro e recriada na atual gestão federal, no chamado Lula 3, em alusão ao terceiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2022.

Campo. Por essa razão, é de extremamente importante que estudos e pesquisas sejam conduzidos, como pretende o nosso projeto, com o intuito de subsidiar a reflexão crítico-científica sobre as continuidades e descontinuidades das políticas de ensino direcionadas à educação do campo.

Nessa perspectiva, as análises e avaliações políticas (ou das políticas) tendem a se concentrar nas experiências desenvolvidas junto aos movimentos sociais e/ou em assentamentos rurais atendidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Outra ênfase é dada às Casas Familiares Rurais, com enfoque na Pedagogia da Alternância (Passador, 2006), e nas Escolas Família Agrícola (EFA), instituições educativas que têm como objetivo promover o desenvolvimento sustentável no campo, por meio da formação de jovens, enfatizando as práticas e o espírito de solidariedade (Azevedo, 2006).

No âmbito da educação profissional, destacam-se as iniciativas decorrentes da SECADI/MEC e da própria SETEC/MEC, como o trabalho dos *Campi* agrícolas<sup>6</sup>, das Fazendas-Escolas, o Pronatec Campo (Santos, 2019), o Programa Mulheres Mil (Quirino & Lima, 2021) e na Licenciatura em Educação do Campo (Azevedo et al., 2015; Azevedo, 2024), ofertada pelo *Campus* Canguaretama do IFRN.

Nos anos 2000, as instituições federais de educação profissional foram reestruturadas, transitando da configuração de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's para uma rede nacional de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para os propositores e implementadores, tal iniciativa representou uma resposta significativa aos desafios e às perspectivas regionais.

Essas instituições possuem a responsabilidade de promover iniciativas que estabeleçam o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento econômico local,

---

<sup>6</sup> Podemos indicar os *Campi* Apodi e Ipanguaçu do IFRN.

regional e estadual (IFRN, 2012), assim como foi realizada enquanto gestor na região onde atua o *Campus* Canguaretama. Ampliando sua atuação em diferentes regiões do Rio Grande do Norte, a expansão do IFRN alcançou a instalação, em 2013, no município de Canguaretama, situado na microrregião Litoral Sul do Rio Grande do Norte, cujo entorno de atuação possui 10 municípios vizinhos.

O *Campus* Canguaretama do IFRN atua com base nos eixos de Hospitalidade e Lazer, Controle e Processos Industriais e Informação e Comunicação. Inaugurado no dia 10 de outubro de 2013, ofertando os cursos técnico de nível médio, na forma integrada à informática, na modalidade presencial; técnico de nível médio, na forma subsequente em Eventos, na modalidade presencial. Além disso, o *campus* oferecia cursos por meio do PRONATEC, em parceria com diferentes ministérios e sistemas oficiais de educação, bem como cursos superiores de tecnologia e programas de formação inicial e continuada, como as Licenciaturas e as especializações.

Nessa perspectiva da educação profissional com enfoque na inclusão e diversidade, o *Campus* Canguaretama do IFRN tem investido esforços para ações de ensino, de pesquisa e de extensão que fomentam a inclusão social e o respeito à diversidade. Exemplo disso é a Licenciatura em Educação do Campo, que foi concebida, planejada e implementada em dinâmica e lógica dos princípios da Pedagogia da Alternância, para atender às especificidades de quem trabalha no campo de maneira mais eficiente e eficaz, nas comunidades e nas pequenas cidades. Entre outros aspectos, enfatiza e preza pela autonomia do trabalho docente e discente, proporcionando maior flexibilidade na abordagem do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do trabalho educacional (Freire, 1999).

Dessa forma, o *Campus* Canguaretama do IFRN vem implementando ações específicas, como a Licenciatura em Educação do Campo (Azevedo et al., 2015), Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade (*Lato*

*Sensu*), o curso de Formação Continuada para Educadores Indígenas, por meio do projeto Saberes Indígenas na Escola (SECADI/MEC), e a criação do Observatório da Diversidade, que agrega inúmeros projetos de pesquisa e de extensão (Lelis & Lima, 2015), além do apoio logístico ao artesanato quilombola e indígena.

### *Análise prévias e resultados parciais*

Em relação à Licenciatura em Educação do Campo, alicerçamo-nos em Azevedo et al. (2015) para contextualizar, situar e fundamentar a escolha do objeto de pesquisa. Retomamos alguns aspectos já mencionados, enfatizando que a formação docente tem a sua base inicial nas ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual se caracteriza em pelo menos três frentes.

A primeira se situa no conjunto das práticas formativas de educadores para atender às necessidades dos projetos de alfabetização e de escolarização de adultos. Essas ações são organizadas em cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda frente está vinculada ao conjunto de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais. Isso é viabilizado por meio de cursos como os de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Pedagogia das Águas. Na terceira e última frente, podemos enfatizar a formação inicial para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Molina & Antunes 2014).

A propósito da referida Licenciatura, convém situar o PROCAMPO como uma iniciativa governamental vinculada à política de formação de educadores, resultado da conquista dos movimentos sociais do campo. A experiência-piloto da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil teve lugar no âmbito de quatro universidades federais, as quais foram convidadas pelo Ministério da Educação: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de

Sergipe. Essas instituições foram indicadas pelos movimentos sociais devido ao histórico de práticas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à educação do campo, naquelas universidades (Molina & Antunes, 2014).

As discussões sobre a implementação da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus Canguaretama*<sup>7</sup> do IFRN iniciaram-se a partir de estudo técnico encomendado pela Direção Acadêmica desse Campus. O estudo foi realizado através de uma pesquisa de demanda conduzida pela coordenação local de pesquisa e inovação, em conjunto com os três municípios mais populosos da jurisdição onde a unidade do IFRN está situada: Canguaretama/RN, Baía Formosa/RN e Goianinha/RN.

Naquela ocasião, os resultados do estudo expuseram que o foco para a formação de professores voltadas para a educação do campo, matemática e sociologia. Nesse contexto, a direção do *Campus* passou a reunir e consultar as comunidades escolares e a comunidade local, com o propósito para a concretização da Licenciatura em Educação do Campo. Esse curso incluiria as habilitações em Matemática, à luz do que orienta a Lei de criação dos Institutos Federais – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – e Ciências Sociais e Humanas, com o objetivo de atender ao que foi indicado pela comunidade local. Essas habilitações também se alinham aos enfoques das Licenciaturas ofertadas pelo PROCAMPO<sup>8</sup>.

A partir de janeiro de 2014, várias reuniões foram realizadas, contando com a presença de gestores públicos, membros das comunidades tradicionais como as indígenas e quilombolas, bem como reuniões técnicas que envolveram professores e pesquisadores de outras universidades, como a Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, que apresenta experiência na oferta da Licenciatura em Educação do Campo.

---

<sup>7</sup> O *Campus* foi inaugurado em outubro de 2013 e na época assumimos a Direção-Geral.

<sup>8</sup> Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Para saber mais, sugerimos Hage et al. (2016).

Na segunda metade de 2014, um grupo de professores e de técnicos administrativos do *Campus Canguaretama* deu início a uma nova etapa do processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo. Isso se deu através da participação em eventos, como no IV Seminário Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO, realizado em Belém, no Pará, bem como por meio de visitas técnicas, como a que ocorreu em Sumé, na Paraíba.

No início de 2015, o grupo passou a se reunir internamente a fim de discutir e sistematizar a matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo. Mas também, planejou a participação em eventos acadêmico-científicos e traçou outras ações voltadas para a formulação do projeto do curso em conformidade com os órgãos reguladores do IFRN. Como desdobramento desse processo, é possível afirmar que a Licenciatura em Educação resulta do planejamento sistemático e direcionado às necessidades da microrregião Litoral Sul potiguar, onde se situam comunidades indígenas, pesqueiras, quilombolas e inúmeras escolas multisseriadas. A Licenciatura em Educação é fruto de ações e articulações, conforme afirmam Azevedo et al. (2009), Cavalcanti (2015) e Galvão e Diniz (2022).

No Projeto de Curso de Licenciatura, identifica-se que a sua implementação respeitou alguns critérios. Isso ocorre devido ao fato de o Rio Grande do Norte possuir, por exemplo, o maior número de pequenos municípios na região Nordeste, com população de até 20 mil habitantes, totalizando 86,2%. Além disso, é notável que municípios, caracterizados por essa realidade, refletem a microrregião Litoral Sul, onde se situa o *Campus Canguaretama* do IFRN. Por sua vez, esses possuem características rurais. Como já mencionamos anteriormente, a Licenciatura em Educação do Campo é justificada por vários motivos, isso inclui:

[...] pelo fato de na última década o governo brasileiro, como resultado das lutas históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo, ter implementado políticas, programas e projetos voltados à formação inicial e continuada de professores que

atuam no campo e no contexto geral da diversidade, inclusive com a criação da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) (IFRN, 2016a, p. 8).

Quanto às habilitações, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, as áreas contempladas pela Licenciatura foram definidas com base em uma pesquisa de demanda realizada na região. Esse estudo apontou as áreas de *Ciências Humanas e Sociais* ou *Matemática*, como as que se destacam (IFRN, 2016a; 2016b). O curso apresenta uma proposta curricular inovadora em relação às Licenciaturas já existentes no IFRN, desenvolvendo-se pela Metodologia da Pedagogia da Alternância, que se desdobra em três tempos de formação: 1) Tempo-Espaço-Acadêmico; 2) Tempo-Espaço-Comunidade; 3) Tempo-Espaço-Retorno (IFRN, 2016a; 2016b).

A pesquisa vem focando na análise do trabalho desenvolvido no Tempo-Espaço-Comunidade, com ênfase na sua relação teoria e prática, no cotejamento entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento no Tempo-Espaço-Acadêmico e na sua aplicação e apreensão no Tempo-Espaço-Comunidade. Nessa perspectiva:

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (Teixeira et al., 2008, p. 229).

No percurso da pesquisa, buscaremos analisar se a Licenciatura em Educação do Campo implementada no *Campus* Canguaretama atende aos fundamentos políticos, históricos e culturais da política de educação do campo no Brasil. Também buscamos compreender se a



proposta da Pedagogia da Alternância adotada pela Licenciatura em Educação do Campo promove uma maior articulação e efeitos no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da referida Licenciatura.

Além disso, também é importante identificar e analisar se o Tempo-Espaço-Comunidade configura-se como um espaço inovador para o desenvolvimento da práxis formativa, conforme menciona o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo.

Ainda que seja preliminar, a revisão bibliográfica indica que há uma tendência a considerar-se tudo aquilo que seja ‘inovador’ como automaticamente ‘exitoso’ ou com potencial de transformação. É importante destacar que identificamos que os programas, as políticas e os projetos voltados à educação, ao ensino e mesmo relacionados à formação docente que decorrem de matrizes externas, de agências multilaterais como o Banco Mundial, tendem a imprimir uma visão simplista e superficial da inovação e das reformas educativas.

Não obstante, partindo de organismos internacionais como Banco Mundial, essa tendência ganha um perfil diferente ao transformar a inovação numa ferramenta a mais de um *marketing* que ‘vende’ pacotes e propostas prontas para serem aplicadas na esfera internacional, cujo mercado direto é o mundo em desenvolvimento (Torres, 2003). Daí o fato de que a inovação não representa efetivamente uma transformação, visto que fatores básicos, mas essenciais e indispensáveis como:

[...] falta de tempo curricular para as atividades de preparação dos professores, a ausência de situações que incentivem a cooperação entre os professores e pouco apoio institucional, podem entrar sua disposição inicial para renovar sua ação profissional. São várias ‘as pedras no meio do caminho’ para que o professor desenvolva adequadamente seu trabalho no contexto das inovações (Farias, 2006, p. 131-132).

Assim sendo, quando analisamos a metodologia da alternância como proposta inovadora, podemos observar o potencial de sua aplicação na perspectiva de valorizar e contemplar a autonomia do trabalho docente e discente, como maior flexibilidade na abordagem do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do trabalho docente e discente, como explicitam Freire, (1999) e Teixeira et al., (2008).

Ademais, do ponto de vista da sua gênese, a metodologia da alternância recebeu críticas e notadamente sofreu alterações sob diferentes perspectivas, tanto nas concepções quanto nos aspectos históricos, políticos e mesmo curricular, conforme explicitam Nosella, (2012) e Lomba e Cardoso, (2020).

### Conclusão

Nas análises prévias dos projetos de cursos das Licenciaturas<sup>9</sup> ofertadas no âmbito do IFRN, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo do *Campus* Canguaretama é o único a adotar a Alternância como opção metodológica, organizada em tempos-espacos-formativos diversificados, valorizando e diversificando os ambientes e oportunidades formativas, fundamentadas na articulação da teoria com as vivências e as práticas nas comunidades onde os estudantes vivem, moram e/ou trabalham.

Em que pese ser uma metodologia adotada pela Licenciatura em Educação do Campo do IFRN e de outras universidades, a aplicação metodológica da alternância pode variar entre os cursos, conforme identificamos ao analisarmos os projetos de cursos da Licenciatura em Educação do Campo do IFRN e da Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, na região Oeste do Rio Grande do Norte, conforme mostra o projeto de curso (UFERSA, 2013).

Previamente também identificamos que das Licenciaturas ofertadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, a Licenciatura

---

<sup>9</sup> Além da Licenciatura em Educação do Campo, o IFRN oferta as Licenciaturas em Biologia, Física, Geografia, Informática, Letras – Espanhol, Matemática e Química.

em Educação do Campo é a única que trabalha com o currículo voltado à formação com ênfase na metodologia da Alternância, o que certamente é inovador por um lado, mas por outro, também deve apresentar desafios particulares, o que o devir da pesquisa deve mostrar.

### Referências

- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.
- Azevedo, M. A. de. (2006). *Descompassos nas políticas educacionais: a (re) organização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006)*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Repositório UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14601/1/MarcioAA.pdf>
- Azevedo, M. A. (2024). Diálogos decoloniais: mística e formação docente na licenciatura em educação do campo no IFRN/Brasil. *Siwô*, 17(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/siwo.17-1.3>
- Azevedo, M. A. de, Queiroz, M. A. de, & Souza, A. L. L. de. (2009). *Direito à terra e à educação: trajetória política dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo no Brasil* (meados do século XX e anos iniciais do século XXI). I Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade. Brasília, Distrito Federal.
- Azevedo, M. A. de, Andrade, C. S. de, & Cavalcanti, I. R. de M. (2015). *Políticas e formação docente: a Licenciatura em Educação do Campo e as primeiras sementes no IFRN – Campus Canguaretama*. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo, São Carlos, São Paulo.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora

- Calzadilla, I. M., Figueredo, P. A. L., & Tauler, L. L. M. (2022). La formación investigativa: contextos y prioridades. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 13(3), 359-378. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1469>
- Cavalcanti, I. R. de M. (2015). *A Licenciatura em Educação do Campo como possibilidade para consolidação do processo de expansão e interiorização dos Institutos Federais*. [Projeto de pesquisa – Mestrado Acadêmico em Educação Profissional], Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
- Chalmers, A. F. (2006). *O que é a Ciência, afinal?* (Filker, R. Trad.). Brasiliense.
- Farias, I. M. S. de. (2006). *Inovação, mudança e cultura docente*. Liber Livro.
- Fernandes, F. das C. de M., & Tabosa, W. F. (2018). *Instituto federal: uma organização composta por organizações*. Editora IFRN.
- Fourez, G. (1995). *A construção das Ciências: introdução à Filosofia e à Ética das Ciências* (Rouanet, L. P. Trad.). UNESP.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (12.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina: balance de una década. *OPREAL*, 15.
- Galvão, A. K. de L., & Diniz, M. R. M. (ed.). (2022). *A Licenciatura em Educação do IFRN – Campus Canguaretama: trajetórias, vivências e diálogos com a comunidade*. Cancioneiro.
- Hage, S. A. M., Silva, H. do S. de A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, 32(4), 147-174. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2012). *Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. IFRN

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

(2016a). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo – Área de aprofundamento: Ciências Humanas e Sociais*. IFRN.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

(2016b). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo – Área de aprofundamento: Matemática*. IFRN.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. EDUEMG.

Lelis, C. R. da S., & Lima, F. do N. (2015). Sustentabilidade e identidade indígena: um roteiro pela trilha do Catu. *I Congresso Internacional de Educação e Inclusão*. Campina Grande, Paraíba.

Lomba, R. M., & Cardoso, J. P. (2020). Educação do campo e pedagogia da alternância: uma análise das Escolas Família Agrícola do Amapá. *Revista NERA*, 23(53), 361-384. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1996). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU.

Ministério da Educação (MEC). (2002). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. MEC/SECAD.

Ministério da Educação (MEC). (2004). *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. MEC/SECAD.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-252. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

Nosella, P. (2012). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Edufes.

- Passador, C. S. (2006). *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná*. Annablume.
- Perez, J. R. (1998). *Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas*. In E. M. Rico (ed.) *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate* (pp. 65-74). Cortez.
- Pinheiro, L. R. (2020). Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. *Pro-Posições*, 31. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1998). *Implementación: como grandes expectativas concebidas en Washington se frustan en Oakland*. Fondo de Cultura Económica.
- Queiroz, M. A. (1998). Educação Rural: influências de orientação externa ao país: o exemplo da Região Nordeste. *Réseau EDUCALE (Education Amérique et Europe)*, (4), 8-13.
- Quirino, G. D., & Lima Neto, A. A. de. (2021). O Programa Mulheres Mil no Campus Canguaretama do IFRN: análise socioeconômica e educativa. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 30(63), 270-289. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p270-289>
- Sacristán, J. G., & Gómez Pérez, A. I. (2002). *Comprender e Transformar o Ensino* (4.<sup>a</sup> ed.). Artmed.
- Santos, S. R. (2019). *Ligando campos: Estado, avaliação e educação profissional do campo*. Editora IFRN.
- Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). (2005). *Carta do Rio Grande do Norte para a educação do campo*. MEC/SECAD.
- Souza, L. M. de. (2006). A agenda e as agendas no Brasil. *Cronos*, 7(1), 79-101. <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3190/2580>

- Teixeira, E. S., Bernartt, M. de L., & Trindade, G. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>
- Torres, R. M. (2003). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial (M. Corullón, Trad.). In L. Tommasi, J. M. Warde, & S. Haddad. (eds.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* (4.<sup>a</sup> ed.). Cortez. pp. 125-186.
- Universidade Federal do Semiárido (UFERSA). (2013). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo*. UFERSA.
- Xavier, M. E., Ribeiro, M. L., & Noronha, O. M. (1994). *História da Educação: a escola no Brasil*. FTD.