

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, n. 3, v.1, 2025.  
ISSN Eletrônico 3085-6248

***Um olhar dos docentes formadores sobre os elementos estruturantes dos  
Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da  
Natureza***

***Título en Times New Roman, fuente 14, centralizado, itálico y en negrita: solo  
con la letra inicial en mayúscula***

Viviane de Almeida Lima<sup>1</sup>  
0000-0002-3824-1913  
José Vicente Lima Robaina<sup>2</sup>  
0000-0002-4604-3597

**RESUMO:** Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LEdoC-CN), tem se caracterizados como espaços-tempos para que docentes-formadores promovam a auto-interformação a partir da compreensão dos pressupostos estruturantes dos cursos. Assim, a autoformação ocorre em um processo contínuo de reelaboração dos saberes iniciais, confrontando-os com as experiências práticas vivenciadas; e a interformação se materializa na relação com outros docentes, discentes e comunidades. Diante do exposto, o presente estudo busca a compreensão dos docentes-formadores sobre os elementos estruturantes dos cursos de LEdoC-CN no Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, analisando como o processo de auto-interformação influencia sua prática e sua formação contínua. A pesquisa se configura como qualitativa a partir de um estudo de caso múltiplo em que se realizou entrevistas semiestruturadas com os docentes-formadores das LEdoC-CN do RS. Destacamos que os elementos estruturantes do curso de LEdoC-CN possibilitam a autoformação e a interformação dos docentes-formadores, nos espaços-tempos vivenciados no curso. Esse processo se deu na efetivação de discussões e reflexões sobre os seus modos de ensinar e aprender dos docentes-formadores

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Auto-interformação, Docentes-formadores

**ABSTRACT:** The Bachelor's Degree in Rural Education - Natural Sciences (LEdoC-CN) courses have been characterized as spaces-times for teacher-trainers to promote self-interformation based on the understanding of the structuring assumptions of the courses. Thus, self-training occurs in a continuous process of reworking initial knowledge, confronting it with practical experiences, and Interformation materializes in the relationship with other teachers, students, and communities. Given the above, this study seeks to understand teacher-trainers about the structuring elements of the LEdoC-CN courses in Rio Grande do Sul, analyzing how the self-interformation process influences their practice and their continuous training. The research is configured as qualitative based on a multiple case study and semi-structured interviews with teacher-trainers of the LEdoC-CN of RS. We emphasize that the structuring elements of the LEdoC-CN course enable self-training and interformation of teacher-trainers, in the spaces-times experienced in the course. This process took place through discussions and reflections on the ways in which teacher trainers teach and learn.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação em Ciências (UFRGS). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Erechim. Email: viviane.lima@uffs.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNISINOS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).E-mail: jose.robaina@ufrgs.br

<sup>3</sup> UFFS, UFRGS – PoA e Litoral Norte, FURG e UNIPAMPA

**KEYWORDS:** Rural Education; Self-interaction, Teacher-trainers

**RESUMEN:** Las carreras de Licenciatura en Educación Rural – Ciencias Naturales (LEdoC-CN) se han caracterizado como espacios-tiempos para que los formadores de docentes promuevan la autointerformación a partir de la comprensión de los supuestos estructurantes de las carreras. Así, la autoeducación se da en un proceso continuo de reelaboración de conocimientos iniciales, comparándolos con experiencias prácticas y la Intereducación se materializa en las relaciones con otros docentes, estudiantes y comunidades. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio busca comprender a los formadores de docentes sobre los elementos estructurantes de los cursos LEdoC-CN en Rio Grande do Sul, analizando cómo el proceso de autointerformación influye en su práctica y formación permanente. La investigación es cualitativa y se basa en un estudio de casos múltiples y entrevistas semiestructuradas con formadores de docentes del LEdoC-CN en RS. Destacamos que los elementos estructurantes del curso LEdoC-CN posibilitan la autoformación e interformación de docentes-formadores, en los espacios-tiempos vividos en el curso. Este proceso se dio en la implementación de discusiones y reflexiones sobre sus formas de enseñar y aprender por parte de los formadores de docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Rural; Autointeracción, Formadores de profesores

## Introdução

A Educação do Campo surge como uma resposta às necessidades e demandas das populações que vivem e moram no campo, propondo uma abordagem pedagógica que valoriza os saberes locais, a contextualização do ensino e a interação entre os conteúdos científicos e as práticas vivenciadas no cotidiano dessas comunidades.

Percebemos que os espaços-tempos que se mostram relevantes no curso LEdoC-CN não somente como fator organizacional do curso, mas como uma oportunidade tanto para discentes quanto para os docentes se apropriarem das questões estruturantes e também para a auto-interformação dos docentes-formadores. Entendemos que a autoformação se dá quando os docentes-formadores se entendem em um processo contínuo de formação em que reelaboram os “saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas” (PIMENTA, 1997, p.11). Para Pimenta (1997, p. 11), é “nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.”

Além disso, o processo de interformação dos docentes-formadores no curso de LEdoC-CN se dá pela relação com o outro—outros colegas, discentes, comunidades—onde o trabalho coletivo propicia trocas e aprendizados constantes que enriquecem a formação profissional. Essa dinâmica não apenas fortalece a construção do conhecimento, mas também promove um

ambiente de apoio e colaboração, essencial para o desenvolvimento de uma prática docente crítica e reflexiva. Assim, a interformação se torna um elemento chave na formação contínua dos educadores, possibilitando a evolução constante de suas abordagens pedagógicas, que (re)significam a prática pedagógica.

Diante do exposto, temos o objetivo neste texto de discutirmos as compreensões que os/as docentes-formadores/as têm sobre os elementos estruturas dos cursos de LEdoC-CN do RS num processo de auto-interformação dos docentes-formadores.

### **Elementos estruturantes dos cursos de LEdoC: auto-interformação dos docentes formadores**

Os cursos de LEdoC apresentam alguns elementos estruturantes, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento do processo formativo, a saber: formação por área de conhecimento, a docência interdisciplinar e a formação em regime de alternância.

Concebemos que a interdisciplinaridade se constituirá nos processos de ensino e aprendizagem à medida em que conseguir provocar uma atitude de busca sobre a ação, como modo de pensar, como organização curricular e como elemento orientador da prática docente, tanto no âmbito da Educação Básica quanto do ensino superior. Acreditamos que o conhecimento necessita partir do simples para o complexo e do abstrato para o concreto, dessa forma a prática interdisciplinar oportuniza trabalharmos a partir de temáticas que desencadeiam os mais diversos enfoques, potencializando e explorando cada ciência (FAZENDA, 2011).

A prática docente, pela perspectiva da interdisciplinaridade, dá-se por meio de uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender” (FAZENDA, 2001, p. 21). Assim, a prática docente interdisciplinar segue cinco princípios, conforme destacado por Fazenda (2001): humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Além disso a autora aponta que a prática nesse viés deve estar pautada na ação em relação ao conhecimento, na atitude de troca e nas permutas intersubjetivas.

Haas (2001, p. 148) enuncia que a prática interdisciplinar emerge sempre do compromisso de atender objetivos sociais e políticos, ou seja, “compromisso político, muitas vezes não expresso em palavras, mas claramente identificado nas ações” . Assim, para autora, a prática pedagógica influenciada pela concepção da interdisciplinaridade carrega em si uma intencionalidade de “propiciar o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato

pedagógico, do ato de ser professor” (HAAS, 2001, p. 160).

Outra categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares, apontada por Fazenda (2012) é a parceria. Concordamos com a relevância dessa categoria no desenvolvimento das práticas docentes interdisciplinares, pois, como a própria autora esclarece,

quer queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros dos nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado (FAZENDA, 2012, p. 85).

Entendemos, assim, que as práticas docentes podem contribuir à autoformação dos sujeitos, no sentido de reelaborar os saberes iniciais em confronto com as experiências empíricas (PIMENTA, 1999). Dessa maneira, para exercermos práticas docentes interdisciplinares, Fazenda (2011) nos apresenta quatro competências que o docente interdisciplinar deve apresentar, a saber: competência intuitiva, competência intelectual, competência prática e competência emocional.

A competência intuitiva tem como principal atributo a ousadia e não se satisfaz em apenas executar o planejamento, vai além disso, pois tem como característica mote o comprometimento com o trabalho de qualidade e a pesquisa. Ou seja, com tal competência o “sujeito vê além de seu tempo e de seu espaço” (FAZENDA, 1998, p. 15). Por sua vez, o docente que apresenta a competência intelectual tem a reflexão como principal hábito, ou seja, é “analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo” (FAZENDA, 1998, p. 15). A competência prática, a seu tempo, tem como atributo principal a organização espaço-temporal, ou seja, tudo é bem planejado e organizado em rotina. Por fim, o professor que tem a competência emocional é aquele que “trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento” (FAZENDA, 1998, p. 16) e leva em consideração o afeto, ou seja, mostra sentimento na exposição de suas ideias tendo a inovação como máxima.

Apreendemos que o “docente interdisciplinar aprende a ser pesquisador da própria prática” (FAZENDA, 2013, p. 21), por meio do diálogo com e nos diferentes espaços, seja com os seus pares no cotidiano, no diálogo empreendido na academia e ou na dúvida de sua própria prática. Dessa maneira, o professor pesquisador põe em xeque as

teorias sobre educação existentes [...] no sentido de percebê-las imperfeitas e incompletas, de duvidar que elas possam explicitar, da forma como estão elaboradas, suas intercorrências práticas decorrentes de uma dúvida maior – a de que algo de sua

prática vivida possa estar contribuindo para a explicitação das imperfeitas teorias sobre educação já construídas bem como da beleza das que se tornaram clássicas (FAZENDA, 2013, p. 21).

A formação docente interdisciplinar parte dos saberes da experiência, como denomina Tardif (2002), que se dão na subjetividade e no seu tempo certo, ou seja, no “tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional” (TARDIF, 2002, p. 108). Os saberes docentes são plurais e emergem da história de vida, da sociedade, do ambiente escolar, do encontro com os outros atores educativos e dos lugares de formação, constituindo os diferentes saberes provenientes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial (TARDIF, 2002). Pretendemos discutir essas concepções de saberes docente, presentes na prática pedagógica, na seção subsequente em que trataremos da formação de professores.

Compreendemos, aqui, que as práticas docentes interdisciplinares podem contribuir e aproximar a realidade social do contexto educativo, possibilitando também novas leituras das dimensões políticas, sociais e culturais das comunidades humanas (TRINDADE, 2008).

Desta forma, acreditamos que as práticas pedagógicas interdisciplinares nos cursos de LEdoC-CN, além de potencializarem o encontro com o outro – os/as docentes-formadores/as, os discentes e a comunidades - nos dão a possibilidade de pensar a formação a partir do encontro com os diferentes espaços-tempos vivenciados no curso.

Frente a isso, um dos desafios apontados para a materialização dos cursos de LEdoC por área do conhecimento, pela perspectiva da interdisciplinaridade e por meio da organização pela Pedagogia da Alternância<sup>4</sup>, recai sobre a figura do docente-formador (MOLINA, 2014). Dessa forma, a referida autora argumenta que os/as docentes-formadores/as são, na sua maioria, “oriundos de processos formativos extremamente fragmentados, com pouco ou quase nenhum diálogo entre as disciplinas de uma mesma área em sua própria formação” (MOLINA, 2014, p.14). Ainda afirma que apresentam, em grande parte das vezes, pouca ou nenhuma experiência e participação em processos formativos efetuadas com os sujeitos do campo.

Desse modo, intuímos que o processo formativo do docente-formador pode acontecer

---

<sup>4</sup>Pedagogia produzida pelas experiências das Escolas-Família Agrícola (EFAs) que vem sendo trabalhadas há 30 anos no Brasil, tendo como finalidade a integração da escola com a família e a comunidade do educando. Ou seja, “permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento” (CALDART, 2011b, p. 105).

nos vínculos estabelecidos no cotidiano entre os docentes e nas trocas de experiências em diferentes espaços formativos, como congressos, palestras, cursos, com professores experientes ou mais jovens. Ainda, e principalmente, pensando nos cursos de LEdoC, nas relações com os sujeitos do campo e os diversos saberes, lutas, espaços e tempos que a comunidade no e do campo pode propiciar à construção e mobilização dos saberes da docência.

Compreendemos que os docentes-formadores nas LEdoC-CN, ancorados pela perspectiva da interdisciplinaridade, têm a possibilidade de formarem a si próprios através de um processo reflexivo, que se dá no confronto de seu percurso pessoal e profissional, ou seja, pela autoformação docente. Assim, entendemos a autoformação docente como um “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo” (INEP/RIES, 2006, p. 351).

Consideramos, também, que o docente-formador pode formar-se na relação que estabelece com os outros a partir de um processo de aprendizagem conjunta. Desse modo, os cursos de LEdoC-CN podem configurar-se como espaço também de aprendizagem do docente-formador. Isso, por meio das relações que estabelece com o outro - discente, outros/as docentes-formadores/as e a comunidade -, processo que entendemos como *interformação* docente (INEP/RIES, 2006). A interformação se apresenta como um meio em que professores se constituem por meio de atividades interpessoais e pela “aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais, subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação” (INEP/RIES, 2006, p. 352).

Os cursos de LEdoC-CN que têm a centralidade do seu saber-fazer nas práticas pedagógicas docentes, pela perspectiva da interdisciplinaridade, possibilitam a autoformação e a interformação dos/as docentes-formadores/as. Isso, pois ofertam um tempo e um espaço permanente e efetivo de formação do docente-formador, possibilitando a reflexão sobre os seus modos de ensinar e aprender. Assim sendo, é possível afirmar que os cursos LEdoC-CN têm potencial de tornarem-se um movimento contra hegemônico para a superação de modelos tradicionais e conservadores da formação docente. De mesmo modo, podem ser campo da luta por “melhores condições de trabalho e qualificação profissional, [...] modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Diante do exposto, entendemos a importância de discutirmos as compreensões dos

docentes-formadores sobre os elementos estruturantes dos cursos de LedoC-CN no Rio Grande do Sul, analisando como o processo de auto-interformação influencia sua prática e sua formação contínua. Ainda, é premente se compreender como materializam no coletivo esse processo formativo.

## Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativa se desenvolveu a partir de um estudo de caso múltiplo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da Natureza do Rio Grande do Sul<sup>5</sup> - LedoC-CN do RS. Entendemos que o estudo de caso possibilita que o investigador esteja voltado para compreender os processos sociais que acontecem em um determinado contexto e se “destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Neste trabalho, realizamos 21 entrevistas semiestruturada com os docentes-formadores dos cursos LedoC-CN do RS, que tivessem formação na área de Ciências da Natureza, ou seja, licenciatura em Química, Física, Biologia. As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022, conforme agendamento com os docentes-formadores. Diante do cenário da pandemia de covid-19, as recomendações de isolamento e o distanciamento social, realizamos as entrevistas de modo online, com auxílio de um programa específico, Google Meet. As entrevistas foram gravadas e transcritas mediante o consentimento dos sujeitos da leitura do termo de consentimento livre e esclarecido logia e/ou Ciências da Natureza, e posteriormente, realizamos a análise textual discursiva.

A Análise Textual Discursiva - ATD - se configura como um método de análise de pesquisa qualitativa que caracterizado como um “processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12). De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD principia com a desconstrução dos textos, formando unidades de significado a partir de um corpus de análise. A fragmentação em unidades de significados possibilita ao investigador “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores [sendo] o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

---

<sup>5</sup> UFFS, UFRGS – PoA e Litoral Norte, FURG e UNIPAMPA

*Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 31-49, 2025

No processo de análise das entrevistas, inicialmente fizemos uma aproximação das perguntas realizadas nos seguintes eixos estruturantes: i) relação dos docentes-formadores com os elementos estruturantes da LEdoC-CN; ii) relação dos docentes-formadores com sua prática pedagógica no Curso de LEdoC-CN e iii) relação dos docentes-formadores com a perspectiva interdisciplinar.

A partir destas aproximações, realizamos o primeiro movimento de análise das informações, que se deu por meio da Análise Textual Discursiva -ATD. Esta consiste em um “processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45). A ATD principia com a desconstrução dos textos, formando unidades de significado a partir do corpus de análise (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), dando-se origem inicialmente a 166 unidades de significado. Posteriormente, chegamos a 21 categorias iniciais, na qual emergiram dez categorias intermediárias finalizando com três categorias finais. Para este texto apresentamos a discussão de uma das categorias, a saber: **Compreensão dos elementos estruturantes do curso de LEdoC-CN: Auto-interformação dos docentes-formadores**. Ressaltamos que os docentes-formadores (DF) dos cursos de LEdoC-CN foram identificados de forma aleatória e numerados de 1 a 21.

### **Compreensão dos elementos estruturantes do curso de LEdoC-CN: Auto-interformação dos docentes-formadores.**

A apropriação destes elementos pelos docentes-formadores se torna essencial para a materialização desta Licenciatura. No entanto, muitos estudiosos (MOLINA, 2014; MOLINA; SÁ, 2011, ALVES; FALEIRO, 2019) têm apontado, dentre os desafios para a materialização dos cursos de LEdoC nas IES, a própria formação desses docentes-formadores. Autores como Molina (2014) afirma que esses docentes-formadores são oriundos de processos formativos específicos, disciplinares e fragmentados, modelos que pouco dialogam com a área de Ciências da Natureza. Ou seja, são profissionais com “rara ou mínima experiência e participação anterior em atividades formativas executadas com o protagonismo dos sujeitos camponeses em luta” (MOLINA, 2014, p. 18).

Diante do exposto, voltamos nosso olhar para os docentes-formadores no sentido de

compreender como eles têm se apropriado destes elementos estruturantes dos cursos de LEdoC-CN. Com base nas análises realizadas, depreendemos que os docentes-formadores se apropriam desses pressupostos em diversos momentos vivenciados ao longo das suas atuações no curso em um processo de auto-interformação.

Em uma análise inicial, percebemos que muitos dos docentes-formadores tiveram seu primeiro contato com a LEdoC-CN durante o processo de preparação para o concurso público. Tal aproximação se deu ao lerem o Projeto Pedagógico do Curso, momento em que se apropriaram de questões estruturantes como: a Pedagogia da Alternância, a formação por área de conhecimento e a formação pela perspectiva da interdisciplinaridade. Desses, chama-nos a atenção o depoimento de DF 9 sobre uma busca que realizou com o propósito de compreender o regime de alternância e a Educação do Campo, durante a preparação para o concurso docente, em que diz ter-se apropriado das questões do curso de LEdoC-CN.

*Fui dissecando [refere-se aos pontos de concurso] e fazendo uma pesquisa imensa, [...] fui falar com o prefeito da cidade, porque ele veio do movimento sindical dos Agricultores e ele foi diretor da Federação Estadual de trabalhadores para Agricultura” (DF 9).*

A fala do participante denota preocupação com o Curso, respeito pelos sujeitos do campo e humildade em querer aprender. Ou seja, ser humilde “é estar aberto para o outro [...] ouvir e escutar o que emerge das diversas manifestações da expressão/comunicação do outro” (ALVES, 2001, p. 63).

Por outro lado, outros dois docentes-formadores se mostraram bem familiarizados com o projeto de Educação do Campo em razão das suas trajetórias formativas anteriores. DF 18 afirma que, antes da sua entrada no Curso de LEdoC-CN envolveu-se com um projeto de curso médio integrado ao Técnico em Agroecologia em um convênio com o Pronera, em que trabalhava no “[...] processo pedagógico dentro de um circuito de extensão rural, de cooperativismo”. Para esse docente-formador o desafio no momento é “*pensar a questão da **formação de professores**, que ainda estou me apropriando [...] e também essa questão por área [do conhecimento], para mim é um grande campo a ser mais elucidado*” (DF 18).

O DF 16 ressalta que sua primeira experiência com a escola do campo e todas as discussões que envolvem o Movimento dos Sem Terra se deu quando trabalhou no “*ITERRA*”<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), localizado em Veranópolis (RS), completou 27 anos de funcionamento em janeiro de 2022. O ITERRA realiza suas atividades no Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC. (TORRES, FERNANDES, 2017).

*em Veranópolis, o Instituto de Educação Josué de Castro [IEJC] que é uma escola ligada ao MST [...] eu tive o primeiro contato com a escola do campo e todas as questões sociais”* (DF 16). E ainda, relembra que quando lecionou no IEJC estavam,

*[...] construindo o curso de Licenciatura em Pedagogia [Curso de Pedagogia da Terra] com o ITERRA em parceria com a UNB, hoje que eu percebo que eu estava na construção [faz referência as primeiras discussões sobre o movimento da Educação do Campo], ajudei a construir alguns textos, participei de algumas reuniões* (DF 16).

O ITERRA está vinculado ao projeto pedagógico do MST e os discentes são oriundos dos acampamentos ou assentamentos de todo o Brasil vinculados à Via Campesina. No ano de 2002, conforme Torres e Fernandes (2017), houve o início dos cursos de Pedagogia da Terra em parceria com universidades públicas, formando duas turmas entre 2002 e 2007. O relato do docente-formador DF 16 evidencia o que Molina e Rocha (2014) explicitam sobre as experiências acumuladas na execução dos cursos de Pedagogia da Terra, com o apoio do Pronera, que contribuíram para a elaboração das Diretrizes do Procampo, visto que a partir do

acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 236).

A partir dessas experiências, surgem os projetos pilotos, nos anos de 2006 das quatro universidades federais brasileira, UNB, UFMG, UFS e UFBA, dos cursos de LEdoC. Outros/as docentes-formadores/as que vieram por processos de redistribuição acrescentam que mesmo se apropriando previamente das questões estruturantes a partir do PPC entendem que a prática pedagógica desenvolvida ao longo do curso é que permitiu compreender os elementos estruturantes do curso da LEdoC-CN.

*O PPC em si ele também não contemplava 100% das informações [...] mas na **prática** mesmo que **a gente foi se apropriando dessas coisas** [pedagogia da alternância, formação por área e as práticas/ações interdisciplinares] em termos mais teórico e prático* (DF.14).

*Não entendi muito bem aquela organização, a partir da leitura do PPC[...] então foi algo que eu fui **aprendendo** com **a caminhada**, fui aprendendo também com **os estudantes e os colegas*** (DF.13).

Entendemos que os cursos de LEdoC constituem-se em uma modalidade de formação docente relativamente nova, muitas vezes desconhecida aos docentes-formadores. Da mesma

forma, e principalmente, por ser um campo de pesquisa recente, torna-se compreensível o fato de os/as docentes-formadores/as se apropriarem das questões estruturantes ao longo de suas atuações.

Nesta perspectiva, toma-se como necessária a organização de espaços-tempos que promovam a formação dos próprios docentes-formadores no que diz respeito à compreensão das questões referentes ao campo brasileiro (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Ainda, e de modo especial, em relação aos pressupostos que dão materialidade ao processo formativo dos cursos de LEdoC. Dessa maneira, os docentes-formadores consideram como importante os espaços e momentos vivenciados na docência do curso de LEdoC-CN. Salientam, nessa direção, que no coletivo discutem, refletem e se apropriam das questões estruturantes da licenciatura, perspectivas que entendemos como uma formação permanente. Esta consiste em construir conhecimentos sobre a prática pedagógica, a partir da reflexão crítica. Imbernón (2011, p. 48) argumenta que a formação permanente “alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente”. O autor complementa:

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2011 p. 48-49).

A formação permanente em uma das IES aconteceu a partir de uma obrigatoriedade, da própria instituição, sendo um requisito aos docentes-formadores em estágio probatório. Sobre isso, cita o participante DF.12 “*a gente tinha que fazer obrigatoriamente para completar o estágio probatório e foi oferecido [um] curso que tratava das questões orientadoras do curso da LEdoC*” (DF.12). No entanto, o docente-formador destaca a importância dessa formação permanente para o seu processo de aprendizado, vendo-a como “*fundamental para aprender as questões relacionadas à Educação do Campo, e de como seriam as práticas [se refere as práticas/ações/trabalho interdisciplinar no curso], como seriam o tempo-comunidade e a Pedagogia Alternância*” (DF.12).

Entendemos que outro espaço-tempo que se mostrou importante para a formação permanente, apontado pelos docentes-formadores foram os Seminários de Educação do Campo. Entre os anos de 2012 e 2014 esses foram promovidos Seminários com o apoio da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da Educação. A iniciativa tinha como objetivo de “criar um espaço de socialização de experiências e de reflexões acerca dos principais desafios e dificuldades que os docentes da Licenciatura em Educação do Campo enfrentam para poder materializar a proposta formativa” (MOLINA, 2014, p. 16). Percebemos, pelo relato do DF 16 que esse espaço-tempo possibilitou o encontro com docentes-formadores de outras IES e de diversas regiões, propiciando

*“conhecer essas experiências [refere-se à participação no Seminário de Educação do Campo], tu participa do debate, tu conversa com outras pessoas, com outros colegas de outras instituições e que tu troca ideias, referenciais, tu procura saber como que eles trabalham toda essa questão da área de Ciências da Natureza” (DF 16).*

Ressaltamos, assim, a importância de promover-se, nos cursos de LEdoC-CN do RS, espaços permanentes de troca e articulação com outros cursos no sentido de propiciar “não só a troca de experiências entre as diferentes estratégias pedagógicas promovidas por cada curso, mas também nos processos de produção de conhecimento” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 201, p. 248). O anseio por este espaço é evidenciado na fala do entrevistado DF.13: “[...] *um desafio a ser retomado pelo curso, no sentido de qualificar a nossa formação no **diálogo entre nós** [docentes-formadores da IES] e em **diálogo com os outros** cursos, com os outros colegas, principalmente do RS*” (DF.13, grifos nossos).

Compreendemos também, como outro espaço-tempo oportunizado no curso de LEdoC-CN, os momentos de trabalho coletivo entre os/as docentes-formadores/as. Molina (2011) explicita a importância do trabalho coletivo dos docentes-formadores para a materialização dos cursos de LEdoC. Nesse sentido entende que o “trabalho coletivo desencadeia mudanças nas práticas dos docentes das universidades com ele envolvido” (MOLINA, 2011, p. 351). Percebemos essa perspectiva claramente na fala do DF.4, do docente-formador, quando diz que

*o trabalho coletivo com certeza é um avanço [...] acho que isso é um avanço muito bom para minha atuação docente, porque também é um **espaço de formação**, estar atuando com outros colegas, com outros conhecimentos e outras trajetórias” (DF.4).*

Esse direcionamento é evidenciado por Felício e Schiabel (2018, p. 147), quando expressam que o espaço coletivo propicia aos sujeitos se verem “diante da oportunidade de construir e problematizar os seus saberes, lógicas e dúvidas, abrindo, assim, lugar para a formação” da mesma forma que possibilita a autoformação docente. O trabalho coletivo se configura também a partir do momento de (re)elaboração do PPC, pois nesse espaço-tempo

os/as docentes-formadores discutem os avanços, as dificuldades e possíveis modificações que possam contribuir para a consolidação do curso, conforme percebemos no relato que segue

*A própria reformulação do PPC nos levou a estudar alguns elementos, a debater mais. Eu acho que isso foi um momento dentro do grupo docente que me levou a estudar, a participar de mais debates e ampliar as minhas compreensões sobre o curso” (DF.4).*

Salientamos que a importância da **formação permanente** para os docentes-formadores dos cursos de LEdoC-CN perpassa tanto em relação a questão de se apropriarem dos elementos estruturantes do curso no coletivo de professores quanto no sentido de qualificar a prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar. No entanto, percebemos que a formação permanente acontece a partir de movimentos de iniciativa dos próprios docentes-formadores e, por isso, caracteriza-se pela inconstância de uma dinâmica de estudo devido a outras demandas exigidas da docência no Ensino Superior,

Outro espaço-tempo apontado pelos/as docentes-formadores/as que, aos poucos foram se apropriando, e que tem se configurado como um desafio formativo é o regime de alternância. Ou seja, em Tempo Universidade -TU e Tempo Comunidade - TC, na qual tenciona-se “superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar de aplicação/transformação” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 25).

A Pedagogia da Alternância estabelecida conforme o Parecer CNE/CP Nº: 22/2020, em que instituiu as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. A partir deste documento reconhece-se que

[...]diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e contribuem para a formação dos educandos. Isso repercute em mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, no planejamento curricular, no calendário escolar e nos processos de produção do conhecimento. Esse modo de organizar os processos educativos tem potencial de ampliar o território formativo, visto que facilita a interlocução entre tempo, espaço, conhecimento e culturas específicas (BRASIL, 2020a, p. 11)

O TU é considerado o período designado para as atividades de formação que acontecem na universidade com o intuito de preparar os estudantes para o trabalho educativo. O TC implica no desenvolvimento de atividade de pesquisa, estudo, leitura, escrita, organização e preparação de materiais didáticos, preferencialmente desenvolvido no local de origem dos discentes e intercalado com o TU.

Na relação entre TU e TC é imprescindível a mediação do docente-formador na

articulação e organização dos conteúdos entre esses dois tempos, no sentido de formar futuros professores-pesquisadores que venham contribuir para a

construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p.25).

Entendemos que a Pedagogia da Alternância possibilita aos alunos/professores em formação nas LEdoC reconhecerem a “intrínseca relação entre o contexto socioeconômico e territorial da questão camponesa e os processos de formação do educador do campo” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 44). Tal condição tem o intuito de aproximar as necessidades das realidades vividas nas comunidades.

Diante do exposto, a Pedagogia na Alternância nos cursos de LEdoC-CN do RS é apontada como “*algo fundamental dentro do curso, porque permite esses **movimentos dialéticos entre a Universidade e a Comunidade** e não só do ponto de vista dos estudantes, mas do ponto de vista dos professores* [referindo-se aos/às docente-formadores/as]” (DF.13, grifos nossos). Na Pedagogia da Alternância se estabelece o tempo-comunidade, momento de contato entre docente-formador e estudante no ambiente em que são praticadas as aprendizagens. Para os docentes-formadores “*o ápice do curso de Educação do Campo é o tempo-comunidade quando o professor [docente-formador] vai conhecer a realidade do estudante*” (DF 16). Na mesma direção, DF 18 entende que

[...] não é possível desenvolver uma **perspectiva interdisciplinar**, uma perspectiva **contextualizada** com qualidade sem pensar a inserção no contexto, uma inserção na realidade. Eu acho que a pedagogia da alternância, ela, por excelência, viabiliza isso, materializa isso numa dimensão curricular, numa dimensão pedagógica, numa dimensão espaço-temporal, digamos que exige que isso seja concebido, que isso seja debatido pelo conjunto dos profissionais [docentes-formadores] e da comunidade estudantil discente

Salientamos que a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada para viabilizar os cursos de LEdoC-CN, é apontada pelos entrevistados como uma potencialidade da formação inicial na área de Ciências da Natureza na perspectiva interdisciplinar. Direcionamento ratificado por Ghedini, Onçay e Debortoli (2014, p. 88) quando afirmam que a “existência de tempos-espacos e sujeitos imbricados possibilita que os conceitos que vão sendo trabalhados no Tempo-Universidade ganhem movimento penetrando na realidade, de forma a explicá-la, ou melhor, interpretá-la”.

Constatamos que, ao longo de suas formações acadêmicas, no geral, os depoentes não tiveram contato com a temática Educação do Campo. Contudo, percebemos o grande envolvimento desses docentes, que atuam nas LEdoC-CN do RS, em debruçar-se sobre essas temáticas após sua inserção no Curso, tanto no sentido de compreender os pressupostos envolvidos, quanto em querer se aperfeiçoar. Vemos, ainda, que alguns docentes formadores concentraram esforços em seus processos de doutoramento sobre a temática Educação do Campo e outros assim o fizeram a partir dos seus projetos de pesquisas e/ou extensão e produções acadêmica. É notável o grande envolvimento desses docentes-formadores com o curso pois, ao mesmo tempo que estão implantando e trabalhando estão aperfeiçoando-se. Esse movimento de autoformação, que se mostra presente no relato dos docentes-formadores, possibilita

criar nos professores hábitos de **reflexão e autorreflexão** que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 1992, p. 165-166, grifo nosso).

Desta maneira, ressaltamos a importância da formação permanente dos docentes-formadores e entendemos que essa é potencializada nos cursos de LEdoC-CN do RS por meio do **trabalho coletivo** e da integração teoria/prática a partir de pesquisas e reflexão sobre a práxis pedagógica.

A grande preocupação na efetivação dos cursos de LEdoC-CN, desde os projetos-pilotos, era a figura do docente-formador, visto que a formação inicial desses profissionais possivelmente ocorreu de modo disciplinar e fragmentada. Por esse motivo pensava-se na dificuldade a ser enfrentada por esse profissional em materializar a formação inicial dos acadêmicos em outra perspectiva. Entretanto, percebemos que boa parte dos docentes-formadores se dedicaram a compreender os pressupostos da Educação do Campo e das questões estruturantes do curso de LEdoC-CN ao longo do processo formativo. Desse modo, esses profissionais estabeleceram espaços-tempos no curso junto a seus pares para estudarem e criarem possibilidades de materializar a formação.

Diante do exposto, evidenciamos nos docentes-formadores a vontade em materializar o curso de LEdoC-CN demonstrando o gosto por conhecer e pesquisar. Ou seja, os referidos profissionais são “alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos [...] que luta por uma educação melhor” (FAZENDA, 2012, p. 31). Neste sentido, apontam

a importância dos espaços de formação em suas IES, para se apropriarem dos elementos estruturantes que organizam os cursos e, também, ressignificarem suas práticas pedagógicas na perspectiva interdisciplinar almejada. Assim, na próxima subseção trazemos a categoria em que os docentes-formadores argumentam como o curso de LEdoC-CN tem ressignificado suas práticas pedagógicas.

## **Considerações finais**

No processo investigativo de entrevistas com os docentes-formadores dos cursos de LEdoC-CN do RS, inferimos que a maioria iniciou sua carreira no Ensino Superior no curso LEdoC-CN e a partir disso foram se apropriando dos elementos estruturantes – Pedagogia da Alternância, a formação por área do conhecimento e a formação na perspectiva da interdisciplinaridade.

Destacamos que os elementos estruturantes do curso como - a pedagogia da alternância e a formação por área de conhecimento - de LEdoC-CN possibilitam a autoformação e a interformação dos docentes-formadores, nos espaços-tempos vivenciados no curso. Desta forma, ressalta-se a importância de promover-se, nos cursos de LEdoC-CN do RS, espaços permanentes de troca e articulação com outros cursos de LEdoC do estado no sentido de propiciar troca de experiências tanto nas estratégias pedagógicas quanto nos processos de produção de conhecimento.

Os docentes-formadores ressaltam a importância da formação permanente que se potencializa pela perspectiva de fomentar a formação pela e para a interdisciplinaridade. E, principalmente, pela pedagogia da alternância que leva os docentes-formadores a compartilhar experiência nas comunidades dos discentes e que se potencializa através do trabalho coletivo e da integração teoria/prática a partir de pesquisas e reflexão sobre a práxis pedagógica.

Ficando evidenciado nestes profissionais a vontade em materializar o curso de LEdoC-CN a partir de discussões e reflexões sobre os seus modos de ensinar e aprender dos docentes-formadores, levando-os à apropriando dos pressupostos interdisciplinares nos diversos momentos vivenciados em suas atuações ao longo do curso.

## Referências

- ALVES, M. Z.; FALEIRO, W. Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender. *Rev. Bras. Educ. Camp*, Tocantinópolis, v. 4, e5368, 2019.
- ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-64
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP Nº: 22/2020*, de 8 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de março de 2022.
- CALDART, R. S. Licenciaturas em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.95-121.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v.01, n.01, p.34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. *Formação de docentes interdisciplinares*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 29-33.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2021.
- Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 31-49, 2025

- GHEDINI, C. M., ONÇAY, S. T., & DEBORTOLI, S. F. (2014). *Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano*: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In Molina, M. C. (Org.). In: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* (p. 83-109). Brasília: MDA.
- HAAS, Celia Maria. *Prática*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 146-150.
- INEP/RIES. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário, v.2. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 2 fev. 2020.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em educação do campo e o Ensino de Ciências s naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate, 23).
- MOLINA, M. C. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.11-21.
- MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. 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*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul./dez. 2014.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.
- NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações, 1992. Dom Quixote.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Julio Cesar; FERNANDES, Silvia Ap. de Sousa. Apontamento sobre a Formação de Educadores do MST. In: ANAIS ELETRÔNICOS DO IX CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. *Anais eletrônicos...*João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/277/dd156870f974243dbc7c80e750290295.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

TRINDADE, D. F.; Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

*Recebido em: 26 mar. 2025.*

*Aprovado em: 02 ago. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores*

*Revisor(a) de língua inglesa:os autores*

*Revisor(a) de língua espanhola: os autores*