



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

### **A política de formação de professores-educadores para o campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

**Jucélia Oliveira Santos**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (PPGGPPSS) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), [juoli.ufrb@gmail.com](mailto:juoli.ufrb@gmail.com)

**Rosineide Pereira Mubarak Garcia**, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Associada do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação do Campo (UFRB); Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB); Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT), [rose.mubarak@ufrb.edu.br](mailto:rose.mubarak@ufrb.edu.br)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a implementação da política de formação em Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dando ênfase ao modelo da Pedagogia da Alternância. A discussão teórica baseou-se em autores como Arroyo (2004; 2007; 2010; 2012), Antunes-Rocha (2010), Molina (2010; 2015), Bicalho (2018), entre outros. A pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com estudo de caso. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise documental, o questionário com docentes e estudantes e a realização de entrevista com os coordenadores dos cursos de LEDOC ofertados na UFRB. Os principais resultados da investigação indicaram a Pedagogia da Alternância como uma estratégia metodológica de caráter inovador, que tem favorecido o acesso e a permanência de camponeses trabalhadores na universidade, bem como proporcionado experiências magníficas e impactos de caráter individual e, sobretudo, coletivo, envolvendo as comunidades de origem e/ou do local de trabalho dos licenciandos. Nesse conjunto está incluída a modificação de modos de pensar e de fazer acontecer a vida e a produção no campo, enfatizando a dimensão humana necessária à convivência em grupo, ao mesmo tempo em que resgata e mantém vivos hábitos e costumes inerentes à cultura diversificada dos povos do campo, tão importantes quanto a de outros coletivos sociais. Entretanto, por ser uma experiência nova para a universidade, algumas dificuldades têm surgido durante a sua execução, as quais têm levado a equipe envolvida a repensar a forma como as atividades encontram-se organizadas nos projetos dos cursos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Formação de Professor, Pedagogia da Alternância.

#### **The training policy of professors/educators for the countryside in the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

**Abstract:** This article has the goal of analyzing the implementation of the training policy in Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), giving emphasis to the Alternation Pedagogy model. The theoretical discussion is based on authors such as Arroyo (2004; 2007; 2010; 2012), Antunes-Rocha (2010), Molina (2010; 2015), Bicalho (2018), among others. This research was guided by

the qualitative approach, of the exploratory kind, with a case study. As a tool to collect data, a survey of the faculty members and students was analyzed, as well as interviews with the coordinators of the LEDOC courses offered at UFRB. The main results of the investigation indicated the Alternation Pedagogy as a methodological strategy of innovative nature, which has favored the access and the permanence of working farmers at the university, as well as provided magnificent experiences and impacts of individual, but mainly collective, character involving the source and/or working place communities of those licensed. On this set, it is included the modification of ways of thinking and making life happen and the countryside production, emphasizing the necessary human dimension to coexist as a group, while at the same time rescuing and keeping alive habits and costumes inherent to the diversified culture of the countryside people, which are as important as other social collectives. However, due to being a new experiment for the university, some difficulties have appeared during the execution of it, which has led the team involved in it to rethink the way in which the activities are organized in the course projects.

Keywords: Countryside Education, Professor Training, Alternation Pedagogy.

---

Submissão: 2019-11-26/Publicação: 2020-07-27

---

## **Introdução**

O debate sobre a formação de educadores para/do/no campo tem tomado novas proporções nas últimas duas décadas no cenário nacional, mediante a atuação organizada e comprometida dos movimentos de lutas sociais do campo, os quais vêm reivindicando e demandando do poder público, dentre outras melhorias, a garantia do direito à educação escolarizada, em todos os níveis e no próprio campo. Em parceria com as universidades públicas, outros movimentos sociais e sindicais, instituições religiosas, organizações governamentais e não governamentais encabeçam o Movimento de Educação do Campo, trazendo uma nova compreensão de escola do campo.

É fato que a educação do espaço rural brasileiro, em sua trajetória, recebeu pouca atenção dos órgãos governamentais, embora nosso país tenha sido eminentemente agrário e sua economia girasse, prioritariamente, em torno da agricultura até há pouco tempo. As escolas rurais no Brasil, sucessivamente, padeceram de abandono e descaso, propagando a ideia de que a população rural não necessitava de educação escolar para trabalhar com os recursos de que dispunha. Com a propagação desse discurso enraizado, o campo seguiu esquecido sem os elementos mínimos, nas mais diversas áreas, indispensáveis a uma vida digna. No âmbito da educação, faltavam elementos básicos para uma escola funcionar, como a existência do espaço físico, salas, banheiros, materiais didáticos e, principalmente, profissionais com formação adequada.

Com essa visão estigmatizada, equivocada e preconceituosa não é difícil deduzir qual tipo de políticas educacionais tem chegado a esses sujeitos. No âmbito da formação de educadores, as mirradas ações que existiram, segundo estudos da área, se caracterizam como isoladas, efêmeras, compensatórias e, igualmente, descontextualizadas, criadas para compensar

o estado de seres “inferiores”, tal como os camponeses eram – e ainda são – vistos por parte da sociedade brasileira. Tamanho descaso vem refletido nos índices educacionais do meio rural que, em relação ao meio urbano, são bastante diferenciados. É no campo onde se encontra a menor taxa de escolarização, maiores índices de analfabetismo e onde ainda é muito baixa a oferta de educação infantil, ensino médio e superior, com o maior número de docentes atuando sem nível superior e sem a formação atrelada à sua área de trabalho (INEP, 2018).

Em meio às conquistas do movimento da Educação do Campo no que se refere à formação de professores, destaca-se a implantação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2007, como uma política pública cujo objetivo é formar profissionais oriundos do campo, em diferentes áreas de conhecimento, para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, no campo (BRASIL, 2018).

Tal política consiste numa proposta de formação diferenciada e inovadora, articulada com a realidade cultural, social e econômica dos povos do campo, ao passo que adota a Pedagogia da Alternância como estratégia teórico-metodológica, em que os alunos passam um período em regime de internato na universidade, realizando atividades pedagógicas, e outro período nas suas comunidades, momento em que deve desenvolver ações educativas nos ambientes de trabalho, no contexto familiar e de vivência comunitária, ou seja, onde a vida dos camponeses, de fato, acontece. Esse modelo de formação tem suas raízes, no país, na década de 1960, nas Escolas Família Agrícola (EFAs) e, posteriormente, se propaga para as Casas Familiares Rurais (CFRs) e para tantas outras experiências.

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB”. Desse modo, pretende-se aqui discorrer sobre a prática de Alternância Pedagógica concretizada nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) ofertadas pela UFRB, compreendida aqui como modelo de formação contra-hegemônico, visto que ele é fruto de um histórico de lutas que busca transformar o padrão de educação baseado nos parâmetros citadinos, que vigorou na história educacional brasileira. Dito isso, o presente artigo tem como objetivo analisar a implementação da política de formação em Licenciatura em Educação do Campo/Procampo na UFRB, evidenciando o modelo da Pedagogia da Alternância.

Para além desta introdução, neste artigo apresenta-se o percurso metodológico para a concretização da pesquisa. Na sequência, debate-se sobre a política de formação de professores-

educadores para o campo, enfatizando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) apoiados pelo Procampo. Em seguida, discorre-se a respeito da Pedagogia da Alternância como inovação pedagógica nesse processo formativo dos povos do campo. Logo depois, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

### **Percurso metodológico**

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com ênfase na implementação das LEDOCs/Procampo, com o Projeto de Pesquisa apreciado pelo Comitê de Ética com Seres Humanos com parecer nº 3.418.356. A UFRB foi criada há 14 anos pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, mas suas atividades foram iniciadas em 2006, totalizando 13 anos de funcionamento. É sediada no município de Cruz das Almas, onde funciona a Administração Central e se localizam a Reitoria e as sete Pró-Reitorias, a saber: Administração, Gestão de Pessoal, Graduação, Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação, Extensão, Planejamento e Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

Ademais, conta com sete Centros de Ensino em funcionamento, dois deles instalados na sede, em Cruz das Almas, e os demais distribuídos em seis municípios da região do Recôncavo da Bahia e adjacências. São Centros que abrangem variadas áreas de formação: Centro de Artes, Humanidades e Letras (Cachoeira e São Félix); Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Feira de Santana); Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (Cruz das Almas); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Cruz das Almas); Centro de Ciências da Saúde (Santo Antônio de Jesus); Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Santo Amaro); e Centro de Formação de Professores (Amargosa).

Registros oficiais da instituição apontam que, no final do ano de 2018, a UFRB ofertava 65 cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas, tecnólogos e cursos do PARFOR) e 32 cursos de pós-graduação, englobando especializações, residências, mestrados e doutorados; atendia cerca de 12.140 estudantes e contava com um quadro de 1.614 servidores, dos quais 704 eram técnicos-administrativos e 910 docentes (UFRB, 2018). Para efeito deste artigo foram estudados os três cursos de Licenciatura em Educação do Campo (vinculados ao Procampo): um em funcionamento no Centro de Formação de Professores (CFP), com habilitação em Ciências Agrárias, e dois no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), com habilitação em Ciências da Natureza e em Matemática – Centros da UFRB

localizados nos municípios baianos de Amargosa e Feira de Santana, respectivamente (UFRB, 2018).

Esta pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, configurando-se num estudo de caso (TRIVIÑOS, 2006). Em estudos qualitativos é possível o contato direto do pesquisador com o ambiente em estudo. A sua finalidade não se centra na contagem de participantes, pois há uma preocupação maior com o processo do que com o produto, intentando-se retratar a visão dos sujeitos acerca do que está sendo pesquisado e obter vários pontos de vista sobre uma mesma questão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 2006; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Com relação ao seu objetivo, este estudo é classificado como exploratório, com a finalidade de gerar maior proximidade com o objeto na fase preliminar da pesquisa, no intuito de colher mais informações, de modo a torná-lo mais explícito e claro (SILVA; MENEZES, 2005; PRODANOV; FREITAS, 2013). Não obstante, para concretizar esta investigação, inicialmente realizou-se levantamento bibliográfico, em que foram utilizados, principalmente, livros, artigos científicos, dissertações e teses, que forneceram a base para construir o referencial teórico e, posteriormente, analisar os dados de campo. Foram selecionados trabalhos de autores que versam sobre Educação do Campo, formação de educadores para o campo, Procampo, LEDOC e Pedagogia da Alternância.

Também se fez uso da técnica de análise documental (PIMENTEL, 2001; SEVERINO, 2007), que recaiu sobre: editais do Ministério da Educação (MEC) referentes ao Procampo/LEDOCs; edital da UFRB, para ingresso nas Licenciaturas; Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das LEDOCs da UFRB; relatórios elaborados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRB; relatórios emitidos pelo Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas da UFRB (SIGAA); e a Portaria da UFRB nº 275, de 14 de março de 2016, que estabelece normas para o Programa de Permanência Alternância (PPA). Esses documentos passaram por leitura e análise minuciosa de seu conteúdo.

Outro instrumento utilizado foi o questionário. Contendo perguntas abertas e fechadas (MARCONI; LAKATOS, 2010), foram aplicados com os estudantes e professores dos cursos da LEDOC da UFRB, por meio da ferramenta Google Forms, mediante o envio do *link* para acesso ao questionário, via correio eletrônico. O instrumento ficou disponível para preenchimento por um período de 79 dias corridos. Nessa ocasião, dos 34 docentes que compunham os cursos, e que foram convidados para colaborar com a pesquisa, 26 se encontravam em efetivo exercício, enquanto os demais estavam afastados das suas atividades,

seja para realizar capacitação, seja para tratamento de saúde (UFRB, 2019). Quanto aos estudantes, optou-se por trabalhar apenas com os mais antigos nos cursos, com matrícula ativa, nesse caso, os que ingressaram no semestre letivo 2014.2, por considerar que eles já haviam passado pelo percurso formativo previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em quase sua integralidade. A participação dos sujeitos se deu por adesão voluntária, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, 14 professores e 57 alunos responderam ao instrumento.

Faz-se necessário ressaltar o fato de que alguns endereços de *e-mails* dos alunos, registrados no banco de dados disponibilizado pela UFRB foram detectados como inválidos. Outros alunos não possuíam *e-mail* cadastrado na mesma fonte. Por conseguinte, só foi possível convidar 94 estudantes para participarem, sendo este um fator limitante da pesquisa.

Com vistas a complementar os dados obtidos por intermédio da análise documental e dos questionários, também se lançou mão de entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2006; MARCONI; LAKATOS, 2010) com os coordenadores atuais das LEDOCs/UFRB que, por estarem à frente da gestão dos cursos, acreditou-se que teriam os requisitos e experiências necessários para fornecer as informações buscadas nesta investigação.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responderem o instrumento. No caso dos estudantes e professores, esse procedimento se deu de forma eletrônica; já os coordenadores, assinaram o termo impresso, em duas vias, sendo uma recolhida pelo entrevistador e outra ficando sob a posse destes. Após consentimento dos coordenadores, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, de modo a facilitar a análise das falas.

Com vistas a garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme previsto no TCLE, a identificação se deu por meio de siglas, de acordo com a categoria da qual fazem parte. Dessa forma, os estudantes foram nomeados de E01 a E57, os docentes receberam a sigla de D01 a D14 e os coordenadores dos cursos foram chamados de C01 e C02.

### **Formação de professores-educadores para/do/no campo**

Na história da formação de professor para a educação rural, no Brasil, se constata que não houve interesse do Estado em incluir essa temática em sua agenda de prioridades. Nesse sentido, pode-se afirmar que, até pouco tempo, inexistiram propostas de formação adequadas

ao contexto dos camponeses. À vista disso, “[...] não teve sentido qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo” (ARROYO, 2007, p. 159).

O sentido de “Educação do Campo/Escola do Campo” e “Educação Rural/Escola Rural” tratado aqui é divergente, visto que, assim como Arroyo (2004) e Carvalho (2011), compreende-se que esses termos pertencem a conjunturas diferentes e são caracterizados por princípios e objetivos que não dialogam. Para Carvalho (2011, p. 70), “[...] ambas coexistem na realidade agrária e estão vinculadas a contextos políticos distintos da história do Brasil, expressam propostas antagônicas de educação e escolarização para as populações do meio rural (campo)”. O termo “Educação do Campo” assume uma dimensão de crítica ao tipo de educação que foi destinada aos povos do campo no decorrer da história (Educação Rural), propondo um novo debate pedagógico e político focado nas políticas públicas, protagonizado pelos movimentos sociais, principais responsáveis pelos avanços mais significativos da Educação do Campo.

Nessa lógica, cada vez mais se enfatiza a necessidade de formação específica de professores-educadores para atuar nesses espaços. Conforme Arroyo (2012, p. 360), essa formação específica, defendida pelos movimentos, ultrapassa a visão reducionista de um currículo unificado ou que passam por adaptações genéricas. Esses coletivos “[...] superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em outro projeto de campo”.

Nos currículos dos cursos de habilitação para a docência no campo é corriqueira a ênfase e a supervalorização do espaço e dos conhecimentos urbanos. Os profissionais do campo, geralmente, recebem a mesma formação dos profissionais das escolas urbanas e são instruídos a repassar os mesmos conteúdos, da mesma forma, para os estudantes das duas realidades, já que os currículos escolares são generalistas e pensados para atender a todo o sistema educacional brasileiro. Isso porque o campo ainda é visto como um quintal da cidade, lugar de atraso, rudimentar e de culturas arcaicas.

Antunes-Rocha (2010) e Arroyo (2007; 2010; 2012) apontam o quão comum é a prática de enviar professores da cidade para atuarem nas escolas rurais, com uma formação única, que privilegia a visão urbana do ser e do fazer. Esses sujeitos geralmente não conhecem nem se identificam com os valores, os saberes, o modo de produção e de sociabilidade das populações camponesas e, por esses motivos, além de tantos outros, permanecem por pouco tempo e não criam vínculos com a comunidade onde a escola está inserida.

Com igual frequência, os gestores educacionais têm alocado, na zona rural, professores com nível de formação mais baixo e/ou professores para ministrarem matérias sem qualquer

tipo de relação com a sua área de formação. Embora os estudos evidenciem o aumento gradativo do número desses profissionais em exercício no campo com nível superior, ainda assim há muito a avançar, conforme se observa no quadro abaixo.

**Quadro 1.** Percentual de funções docentes com curso superior/ professores com formação adequada – 2018

ETAPAS/ MODALIDADES	DOCENTES COM FORMAÇÃO SUPERIOR			PROFESSORES COM FORMAÇÃO ADEQUADA <sup>1</sup>		
	Brasil	Urbano	Rural	Brasil	Urbano	Rural
Educação Infantil	70,0	71,5	56,9	49,9	50,7	40,8
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	79,3	81,8	64,3	63,1	65,5	49,2
Ensino Fundamental- Anos Finais	87,9	92,1	70,5	51,7	59,4	23,9
Ensino Médio	94,3	94,7	89,1	61,9	62,6	51,1

**Fonte:** Elaboração das autoras, a partir dos dados do Censo Escolar/Inep de 2018.

Observa-se que, a maior quantidade de docentes atuando sem nível superior nas escolas do campo se concentra na educação infantil e, na sequência, nos anos iniciais do ensino fundamental. Mais agravante que isso é a quantidade professores ministrando aulas em área diferente da que recebeu formação (bem mais da metade). A defasagem de formação é mais ampla nas séries finais do ensino fundamental e na educação infantil. As duas regiões brasileiras que mais apresentam esses casos registrados são Nordeste e Centro-Oeste (INEP, 2018).

Fica notório que o problema não reside somente na falta de formação em nível superior, mas especialmente na carência de preparação adequada e específica dos professores que atuam no campo, ratificando a premissa defendida por Alencar (2010) de que esses sujeitos não detêm a preparação devida para trabalhar com o público camponês, nos moldes do que preconiza o Movimento de Educação do Campo.

De acordo com Molina (2009) e Sá, Molina e Barbosa (2011), quando se trata de formação de educadores para o campo, faz-se necessário pensar num projeto político-pedagógico que contemple uma nova matriz científico-tecnológica e em um modelo de educação em conformidade com a lógica da socioeconomia familiar, para o trabalho no campo coerente com a agricultura camponesa sustentável.

O perfil desses profissionais, demandado pela Educação do Campo, inclui obter uma percepção mais ampla da sua função, bem como a compreensão da “[...] educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelas lutas coletivas

<sup>1</sup> Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área que leciona.



de sujeitos do campo” (MOLINA; SÁ, 2010, p. 374). A escola do campo exige professores-educadores com conhecimentos que possibilitem a articulação das informações produzidas pela ciência com os diferentes saberes adquiridos no contexto das práticas cotidianas dos camponeses e que incentivem a articulação, resistência e luta pelos seus direitos enquanto cidadãos.

De acordo com Arroyo (2012), faz-se necessária uma formação diferenciada para profissionais da Educação do Campo, baseada nas experiências de autoria dos movimentos sociais cujos currículos preveem ações que vão além da docência e do trabalho limitado ao espaço interno da escola e que pretendem formar educadores do campo com a capacidade de influenciar na formulação e implantação de políticas para a educação.

A respeito disso, Bicalho (2018, p. 232) argumenta:

[...] é essencial formar educadores comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses, para atuação prioritária nas escolas do campo; para promover a gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo; para comprometer-se com a educação pública e gratuita atenta aos problemas estruturais que afetam tais escolas; para atentar às questões educacionais oriundas do campo, seus movimentos e projetos educativos, com base nos princípios agroecológicos, visando a sustentabilidade.

Nessa perspectiva, é de extrema importância que os cursos de formação específica – de nível médio, graduação ou pós-graduação – aconteçam no próprio campo, haja vista que os camponeses não podem ser obrigados a sair da sua comunidade para tal fim. Do mesmo modo, nos cursos de formação de professores em nível de graduação, a academia não pode ignorar a bagagem cultural dos camponeses e os conhecimentos dos docentes adquiridos com a prática na sala de aula e em convívio com as comunidades camponesas (MOLINA, 2009). Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 361) defende uma proposta de formação de profissionais para o campo e para toda a educação básica em que se deve “[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos”.

Como já mencionado anteriormente, o debate sobre uma proposta contextualizada de formação de professores-educadores para o campo entrou na agenda do Estado muito tardiamente. De acordo com Carvalho (2011), essa reivindicação ao poder público se inicia no interior dos movimentos sociais do campo no final da década de 1990, na ocasião da Primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (I CNEC). No mesmo ano, foi criado o PRONERA, a primeira política que incluiu no grupo das suas ações projetos de cursos de formação específica, porém apenas para o contexto do MST.

Ainda permanecendo grande carência de profissionais da Educação do Campo com a devida preparação, os movimentos levaram a pauta para a Segunda Conferência Nacional (II CNEC), em 2004. Com base nas suas reivindicações foi instituído, em 2007, o Procampo, com o objetivo de oferecer apoio às Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, para implantação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

A gestação dessa política se deu por meio de um Grupo de Trabalho-GT (2005-2006), instituído pelo Ministério da Educação, com a atribuição de elaborar uma proposta de política de formação específica de educadores do campo. Depois de concluída, ela passou pela avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, em seguida, foi aprovada pelo Ministério da Educação (MOLINA; HAGE, 2015; HAGE; SILVA; BRITO, 2016). Segundo Molina (2015), a elaboração do referido documento se deu de forma articulada com as representações dos movimentos do campo.

O Governo Federal não demorou a implantar tal política, visto que, no ano seguinte da sua criação, o MEC lançou um edital convidando sete universidades públicas federais, indicadas por movimentos sociais do campo, por já virem desenvolvendo trabalhos e trocando experiências com esse público, a fazerem uma espécie de teste do Programa. Quatro delas aceitaram o desafio: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MOLINA; HAGE, 2015; BICALHO 2018), as quais passaram a ofertar cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo, que propunha um modelo inovador de formação de educadores e educadoras para o campo, em nível superior, como nenhuma outra iniciativa existente até então.

Segundo o seu propósito, os licenciandos devem receber formação para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para tanto, os currículos dos cursos precisam ser organizados por área de conhecimento, rompendo com o tradicional modelo disciplinar que fragmenta os saberes. São quatro as áreas compreendidas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias. Ademais:

Os cursos de licenciatura em educação no campo do programa Procampo têm um modelo básico, definido pelo Ministério da Educação. Tempo de duração, currículo e regime de alternância são pontos a serem seguidos pelas instituições de educação superior que oferecem os cursos. O modelo prevê cursos de quatro anos, com etapas presenciais (tempo-escola), em regime de internato, num período de 40 a 60 dias por semestre, e fases em que os estudantes combinam teoria e prática, desenvolvem

pesquisas ou mobilizam a comunidade onde residem ou trabalham (tempo-comunidade) (BRASIL, 2018, s/p).

Antes de findar a primeira experiência, e devido à imensa demanda por docente com formação específica para as escolas do campo, os movimentos de lutas sociais continuaram pressionando o Governo e, então, o MEC publicou mais dois editais, um em 2008 e outro em 2009, dando oportunidade para outras Instituições Públicas de Ensino Superior aderirem ao Programa. Contudo, os cursos ainda seriam em caráter temporário, com formação de turma única, o que gerou inquietação dos movimentos, dada a enorme carência de pessoal com qualificação voltada para as necessidades do campo. Nessas seleções, 32 universidades federais lograram aprovação de seus projetos pedagógicos, passando a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/Procampo) (MOLINA, 2015; MOLINA; HAGE, 2015; BICALHO 2018).

A instituição Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), pela Presidência da República (Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013), com vistas a colocar em prática as ações para as populações do campo previstas no Decreto nº 7.352/2010, foi crucial para a expansão do LEDOC/Procampo. Assim, “Esse programa cobra a adesão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender às escolas rurais e quilombolas” (HAGE; SILVA; BRITO, 2016). Entre os seus eixos, se destaca o de formação de professores, em que foram estabelecidas as metas de formação inicial de 45 mil docentes e formação continuada para 100 mil desses profissionais, entre o período 2012-2014. Uma das ações propostas pelo Pronacampo para alcançar esses resultados centrou-se na ampliação da oferta de Licenciaturas em Educação do Campo.

Nessa perspectiva, ainda no ano de 2012 foi publicado mais um Edital do Procampo (Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012), convocando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) a apresentarem projetos pedagógicos para a criação das LEDOCs do Procampo, na modalidade presencial. Tal edital visou “[...] estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, [...] mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES” (BRASIL, 2012, p. 1) para a implantação de cursos novos e ampliação dos existentes, por meio da abertura de novas turmas do Procampo. Nesse momento, o governo federal liberou códigos de vagas de concurso para

docentes de nível superior e técnicos-administrativos: 18 vagas para cada instituição, sendo 15 para a primeira categoria e três para a segunda.

Para Molina e Sá (2010, p. 370), a formação por área de conhecimento é uma das principais características da LEDOC, enquanto política de habilitação de professores do campo, e uma das suas intenções consiste em “[...] ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudar em suas localidades de origem”.

Essa tática de formar professores-educadores de forma ampliada, não mais estudando disciplinas isoladas, constitui um desafio para as universidades, ao mesmo tempo em que se torna uma novidade acadêmica, tanto para os alunos quanto para o corpo docente das LEDOCs, considerando o modelo de formação disciplinar obtido por ambos, que sempre predominou nos currículos da educação básica e dos cursos de profissionalização docente (MOLINA; SÁ, 2010).

Torna-se imperioso ressaltar a relevância da política em destaque para a expansão do ensino superior no Brasil (MOLINA; HAGE, 2015; HAGE; SILVA; BRITO, 2016), bem como para a ampliação do acesso dos sujeitos do campo à universidade pública, experimentando uma metodologia de ensino diferenciada, conforme defendido pelo movimento da Educação do Campo (BRITO, 2013), tendo em vista que uma das ações propostas pelo programa centra-se em: “[...] promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente” (BRASIL, 2018, s/p). Essa realidade, por muito tempo, mostrou-se estar bem distante do alcance das populações camponesas.

## **A Pedagogia da Alternância**

Não é novidade a utilização da Pedagogia da Alternância na organização curricular de curso destinado a atender as populações camponesas. Essa estratégia é experimentada desde a década de 1930, quando foi criado o primeiro estabelecimento educacional, desvinculado do ensino regular, e nasce caracterizada como uma modalidade para profissionalizar jovens no ramo agrícola, em nível técnico, com alternância dos tempos e lugares de formação.

De acordo com Ribeiro (2008), o modelo de formação em tela partiu das próprias práticas sociais de agricultores franceses cujos filhos, jovens do sexo masculino, não se viam

atraídos a frequentar um sistema escolar generalista, sem nenhuma relação com o modo de viver e de trabalhar do homem do campo. Era preferível ficar sem instrução a ter que abrir mão do trabalho agrícola e deixar de ajudar os pais nessa atividade de sustento da família.

Buscando conciliar o trabalho com os estudos dos filhos, esses pais conseguiram apoio junto ao líder religioso da comunidade e, pensando em conjunto, encontraram a solução num modelo de ensino em que “[...] os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficariam reunidos durante uma semana por mês, estudando na casa paroquial” (RIBEIRO, 2008, p. 31).

No Brasil, o método pedagógico da alternância chega com as Escolas Família Agrícola (EFAs), no estado do Espírito Santo, na década de 1960. Expande-se com a instalação das Casas Familiares Rurais (CFRs), no Nordeste, nos anos 1980. Ambas proliferaram pelo país e, em 2010, já totalizavam mais de 270 estabelecimentos, a maioria deles instalados na região do Nordeste. Tais experiências foram se ampliando, mostrando-se positivas e evidenciando o seu potencial no que concerne à educação dos camponeses, o que levou a alternativa a ser amplamente acolhida pelos movimentos sociais do campo, bem como utilizada em outras propostas de formação, inclusive criadas pelo poder público, a exemplo do Projovem Campo – Saberes da Terra do Programa Residência Agrária (SILVA, 2010) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). A Pedagogia da Alternância “[...] articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado” (RIBEIRO, 2008, p. 30).

Corroborando o que defende Silva (2010), consideramos a alternância como uma estratégia pedagógica com potencial de materializar o projeto de Educação do Campo, visto que a sua prática permite uma aproximação entre a educação escolarizada e a vida real dos alunos, dando possibilidades aos jovens de permanecerem ligados aos seus familiares e à sua comunidade rural, além de ser um forte indutor de redução do abandono das aulas e da retenção dos alunos e de valorizar os saberes construídos nas práticas sociais, principalmente a experiência do trabalho.

Nessa perspectiva, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo adotam esse modelo de organização curricular diferenciado, em que a formação se dá em regime de alternância (ANTUNES-ROCHA, 2010; MOLINA; SÁ, 2010; SANTOS; SILVA, 2016; BICALHO, 2018) e “[...] prevê etapas presenciais, ofertadas em alternância, entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), com intensa articulação entre os aspectos educacionais

e a realidade específica das populações camponesas” (BICALHO, 2018, p. 229). Esse exercício de alternar os tempos e os espaços e de não separar a teoria da prática no decorrer do curso coloca a alternância como um método de fundamental importância na formação de professores-educadores para o campo. De acordo com Hage, Silva e Brito (2016, p. 159), tal modelo de ensino é um dos grandes diferenciais da LEDOC, uma vez que:

A alternância se constitui num instrumento que aproxima a universidade dos processos de produção de conhecimento que se efetivam nas contradições reais em que os sujeitos materializam sua vida nos territórios rurais. Ela é compreendida como uma estratégia que provoca mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos, resultante do diálogo entre os conteúdos escolares/acadêmicos e os saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo, articulando saberes de diferentes tradições: do trabalho, da ciência e da cultura, avançando na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade ao incorporar os saberes dos camponeses na escola.

Essa forma de organizar o currículo foi adotada tanto no intuito de evitar a evasão dos licenciandos, pensando na questão do acesso e permanência de professores-educadores que já trabalham no campo, como de prevenir que o ingresso ao ensino superior traga como consequência o êxodo dos estudantes do campo para a cidade, tendo em vista a dificuldade de deslocamento frequente que teriam para participarem das atividades na universidade (MOLINA, 2015; BICALHO, 2018).

A organização das atividades pedagógicas da LEDOC em alternância dos tempos e espaços não significa que se trata de um curso a distância ou semipresencial. Os dias nos quais os licenciandos estão em atividades fora da instituição são contabilizados como dias letivos, o que se encontra legalmente amparado pelo Parecer CNE/CEB nº 01/2006 (MOLINA; SÁ, 2010), que se refere a “[...] dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)” e que reconhece e recomenda a Pedagogia da Alternância como uma metodologia apropriada às áreas rurais (BRASIL, 2006).

É importante ressaltar que, na política de formação em tela, desenvolvida no âmbito das universidades, a prática da alternância esbarra em alguns empecilhos, em face da dinâmica diferenciada de funcionamento dessa instituição e das características específicas do público que atende, considerando que se trata de um método projetado, originalmente, para aplicação na educação básica. Nesse sentido, Molina (2015), além de destacar a alternância como uma possibilidade, aponta um risco dessa estratégia de formação notado em alguns cursos de graduação com essa organização do currículo, que diz respeito a não efetivação das atividades no Tempo Comunidade, fazendo com que o processo de formação dos camponeses aconteça de forma fragmentada, sendo reduzido apenas ao Tempo Universidade.

## **Resultados e discussão: a Pedagogia da Alternância nas LEDOCs/Procampo da UFRB**

A criação da UFRB, por meio da política de interiorização e expansão do ensino superior, possibilitou o diálogo e a adesão a projetos e programas sociais como o Procampo. A referida universidade entra na lista das instituições que aderiram ao Procampo por meio do Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC nº 02/2012, de 5 de setembro de 2012, já mencionado na seção anterior, logrando aprovação de dois projetos para a implantação dos cursos de LEDOC. Tais cursos funcionam em Centros de Ensino com áreas de formação distintas e localizados em territórios com especificidades também diferentes, um na região do Vale do Jiquiriçá e outro no Semiárido, Portal do Sertão. A implantação desses cursos “[...] representou uma conquista dos movimentos sociais do campo no ambiente da comunidade acadêmica da UFRB” (UFRB, 2018, s/p).

O CFP/UFRB propôs o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências Agrárias, e o CETENS/UFRB a Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza ou Matemática. Em relação a esta LEDOC, vale ressaltar que, embora pareça se referir a dois cursos distintos, há apenas um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que contempla as duas habilitações, sendo somente permitido optar por uma delas, escolha que deve ser feita no momento da inscrição para realizar a seleção (UFRB/CETENS/PPC, 2013).

O primeiro processo de seleção de estudantes aconteceu em 2013, o qual foi regido pelo Edital nº 16/2013. Destarte, a universidade disponibilizou 240 vagas no total, sendo 60 para Ciências da Natureza, 60 para Matemática e 120 para Ciências Agrárias, para curso na modalidade presencial, com duração de quatro anos. Segundo dados do Relatório da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), nessa seleção registrou-se a quantidade de 1062 candidatos inscritos e dezenas de municípios da Bahia foram representados pela origem dos discentes nessa fase inicial da implantação da política (UFRB, 2014).

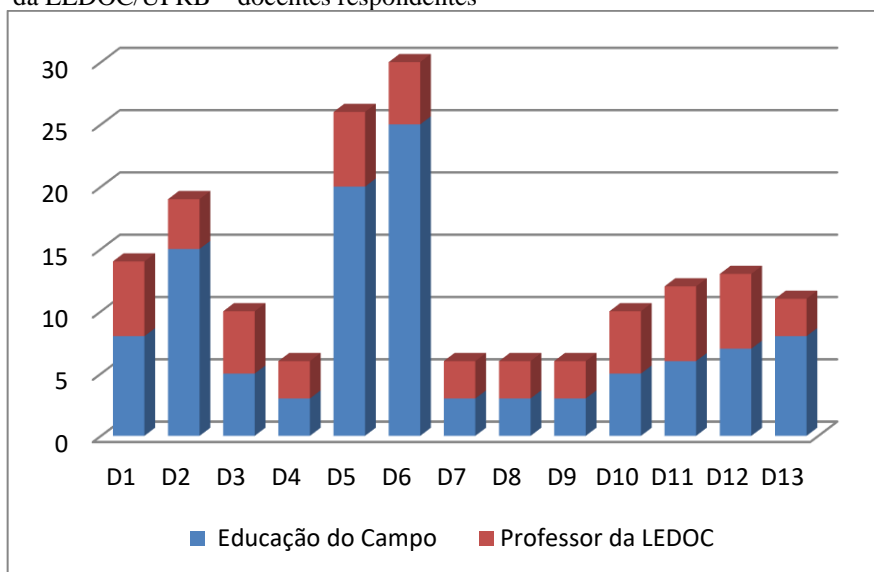
Com vistas a analisar como têm sido desenvolvidas as experiências formativas desenvolvidas nas LEDOCs da UFRB, que consiste em mesclar estudos em ambientes e tempos distintos, realizou-se o estudo contemplando a visão dos sujeitos envolvidos diretamente no processo: estudantes, docentes e coordenadores dos cursos. Desta feita, os seus resultados serão apresentados por meio do cruzamento dos dados fornecidos pelos participantes, bem como das informações retiradas do PPC dos cursos.

Participaram da pesquisa estudantes dos dois cursos de LEDOC, em sua maioria, moradores de comunidades rurais (88%) pertencentes a 21 municípios baianos cujos territórios divergem nos aspectos culturais, socioeconômicos, ambientais, dentre outros. Esse grupo é composto por 15 (32,6%) professores de escola do campo, três (6,5%) gestores de processos educativos comunitários e, ainda, 28 (60,9%) que não atuam na Educação do Campo.

No que concerne aos professores do curso, estes informaram residência em três municípios: Amargosa, Feira de Santana e Salvador, o que retrata a realidade da UFRB desde os seus primeiros passos, em que seus professores moram ou na cidade onde o curso está instalado ou na capital do estado. São profissionais com áreas de formação acadêmica bastante diversificada, que contempla Educação, Geografia, Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas etc.

Com relação ao nível de escolaridade dessa categoria, todos os respondentes informaram possuir mestrado, 13 deles possuem doutorado concluído e um se encontra cursando o doutorado. Sobre a relação dos professores com a Educação do Campo, a maioria declarou vínculo apenas como professor da LEDOC. Alguns, além de docentes, também participaram da elaboração do projeto de implantação, outros já fizeram parte da coordenação do seu curso e também há aqueles que conviveram com os povos e com as escolas do campo desde a infância. O Gráfico 1 evidencia o tempo de vínculo profissional desses sujeitos com a Educação do Campo.

**Gráfico 1.** Tempo (em anos) de trabalho com a Educação do Campo e como professor da LEDOC/UFRB – docentes respondentes



**Fonte:** Elaboração das autoras, 2019.

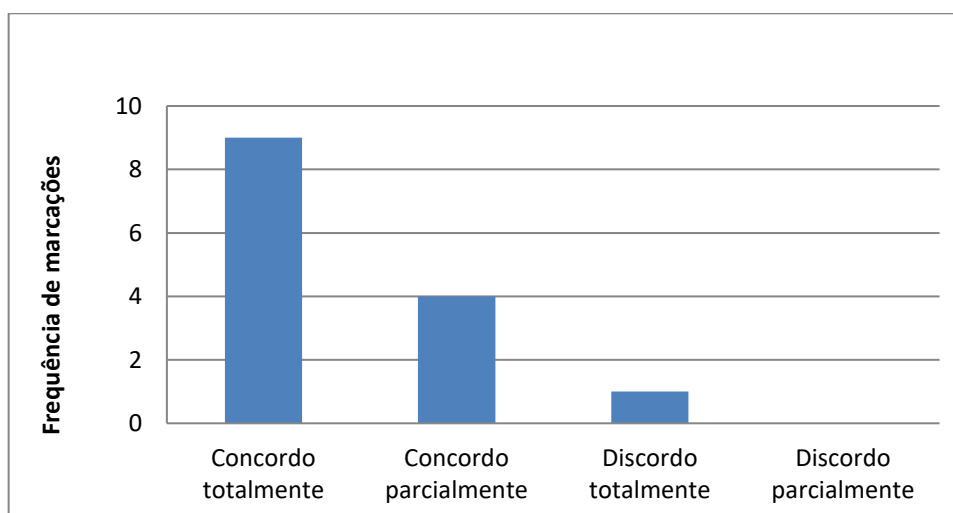


Com relação aos coordenadores entrevistados, C1 está na função de gestor do curso há dois anos e exerce o cargo de docente da LEDOC há três anos. Quanto a C2, este assumiu a coordenação no mês de junho de 2018 e faz parte do quadro de professores desde agosto de 2017. Sobre a formação acadêmica, ambos possuem o título de doutor.

Embora os cursos estudados sejam relativamente novos, com poucas turmas concluídas, os seus projetos pedagógicos recentemente passaram por uma reformulação, porém as propostas ainda não foram avaliadas no âmbito da UFRB. Sendo assim, é importante mencionar que a versão analisada neste estudo refere-se aos projetos de implantação, aprovados no ano de 2013 e ainda em vigor.

Conforme apontado nesses documentos, os cursos ocorrem no período mínimo de quatro anos e são organizados baseados nos princípios da Alternância Pedagógica, em que são realizados trabalhos pedagógicos, relacionados à realidade dos alunos, de forma presencial e em período integral (Tempo Universidade/TU), e atividades articulando os conhecimentos teóricos com a prática nas localidades onde os estudantes residem ou trabalham (Tempo Comunidade/TC). Sendo indagados sobre essa estratégia metodológica de ensino executada no curso do qual faz parte, os docentes e estudantes participantes da pesquisa demonstraram estar de acordo com a forma como ela vem sendo colocada em prática, ao passo que a avaliaram de forma positiva, o que pode ser notado claramente nos Gráficos 2 e 3.

**Gráfico 2.** Percepção dos docentes em relação à Pedagogia da Alternância materializada nas LEDOC/UFRB



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Para D10, “Não há Educação do Campo sem Pedagogia da Alternância”. Essa afirmação representa a compreensão de grande parte dos respondentes da categoria com relação à modalidade de organização curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados na UFRB. Acrescenta-se a essa questão as seguintes narrativas:

Mesmo considerando a dificuldade estrutural na execução da Pedagogia da Alternância, seja na estrutura de seu desenvolvimento, bem como da estrutura da própria universidade, tem se conquistado e construído estratégias de garantia da Pedagogia da Alternância nas Licenciaturas da Educação do Campo (D5, 2019, comunicação escrita).

Tem acontecido como previsto no PPC e sofrendo os ajustes necessários de acordo com as experiências vividas, visto que, não tínhamos nada parecido (a não ser as Escolas Famílias Agrícolas de educação básica) antes para que pudéssemos tomar como parâmetro, ou seja, como a Pedagogia da Alternância no Brasil não nasceu nas universidades sua construção dentro delas ainda é algo permanente (D10, 2019, comunicação escrita).

Tais afirmações coadunam com as respostas da maioria dos participantes da pesquisa. Apesar das dificuldades, principalmente estruturais, existe uma luta e um esforço coletivo dos envolvidos para que a formação dos acadêmicos em regime de alternância se concretize. Concordam que ainda há práticas a serem aprimoradas, por ser uma experiência nova para a universidade, mas, no geral, ela tem ocorrido nos cursos e a equipe tem conseguido dar conta do que foi proposto no PPC dos cursos.

A oferta de um curso de graduação que adota a Pedagogia da Alternância como princípio teórico-metodológico requer, antes de tudo, a compreensão, por parte da equipe executora, do significado do projeto de Educação do Campo protagonizado pelos movimentos de lutas sociais. Exige uma preparação diferenciada dos docentes formadores e a adoção de novas práticas pedagógicas, o que implica em desconstruir velhos hábitos de ensino. É preciso haver disposição para aprender e buscar sempre aprimorar os instrumentos didáticos com as experiências testadas. Trata-se de uma proposta com especificidades peculiares como, por exemplo, a necessidade de planejamento das atividades com bastante antecedência, sobretudo aquelas realizadas durante o TC, haja vista a dinâmica de funcionamento da logística da universidade pública, bem como a necessidade de preparação das comunidades ou de outros espaços de práticas da LEDOC, para recebimento dos seus alunos e professores.

Como destaca Sartori, Silva e Pagliarin (2019), é de suma importância que se planeje as atividades em conjunto e que se avalie a todo tempo o seu desenvolvimento, tendo um cuidado especial no TC, de modo a evitar cair no equívoco ao qual Molina (2015) faz alusão, que se

refere ao fato de não existir a formação dos acadêmicos nesse tempo em alguns cursos de graduação que adotam esse modelo. Sobre essa importância do TC no processo de desenvolvimento do professor-educador para o campo um discente sustenta: “O Tempo Universidade ajuda, mas o Tempo Comunidade contribui para que multipliquemos/resgatemos essas práticas adormecidas em muitas comunidades, de forma a cumprir uma das funções sociais do curso” (E8).

Na visão da maioria dos respondentes envolvidos na pesquisa, a estratégia em discussão tem gerado experiências magníficas e enriquecedoras. Um dos seus efeitos percebidos refere-se à motivação que a alternância gera no estudante de identificar os problemas vivenciados no contexto do campo, no trabalho, nas escolas ou em outros tipos de experiências que envolvem o seu grupo, conforme apontam Hage, Silva e Brito (2016). Isso é possível devido às atividades que compõem o currículo dos cursos, como evidenciado no Projeto Pedagógico de cada curso em análise e ratificado nas narrativas seguintes.

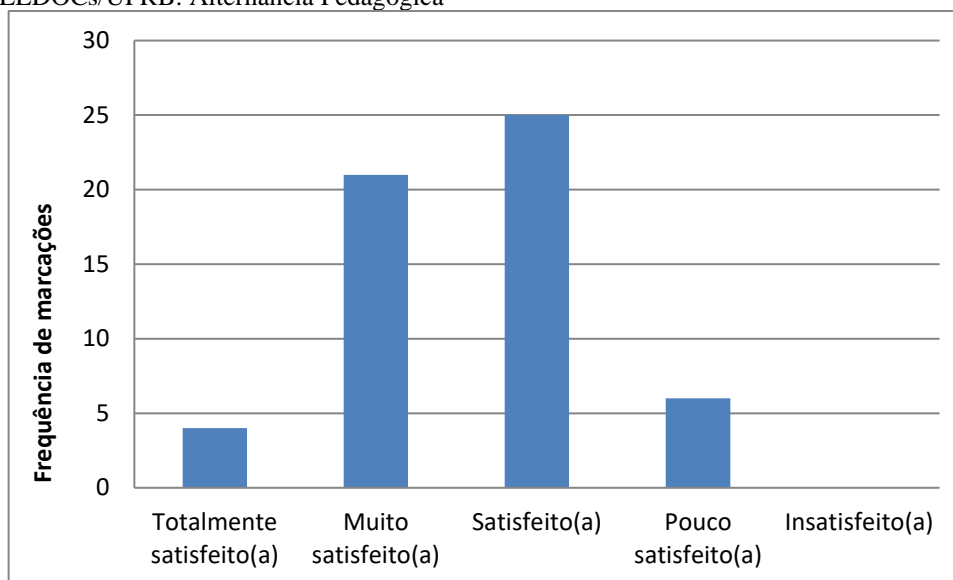
Existe a organização do trabalho pedagógico dos dois tempos formativos, e em especial do tempo comunidade a partir do Caderno da Realidade. Desde a primeira etapa do curso, os discentes trabalham de maneira participativa com os seus grupos de interesse (comunidade, escola, associação, movimento, cooperativa, entre outros) com o Diagnóstico Rural Participativo que é base para a construção de um projeto de intervenção/ extensão que será desenvolvido ao longo do seu curso na relação com o seu grupo de interesse. Este projeto é articulado com as atividades de ensino e de pesquisa no desenvolver das etapas do curso, com ações interdisciplinares. (D5, 2019, comunicação escrita).

Assim como os docentes, os estudantes também avaliam positivamente essa formação por alternância de tempos e espaços desenvolvida nas LEDOCs da UFRB (Gráfico 3), ao passo que permite conciliar atividades da vida pessoal, profissional ou de militância desenvolvidas em seus territórios com a realização um curso de nível superior na universidade, sem precisar abandonar nem o campo nem o seu trabalho (SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019), fato que não seria possível em nenhuma outra graduação que adota um modelo de currículo estruturado da forma tradicional, com disciplinas isoladas.

Com base nos dados apresentados é possível afirmar que a totalidade dos licenciandos respondentes é favorável à estrutura da Pedagogia da Alternância, mostrando-se satisfeitos com as experiências vividas no seu itinerário formativo. Uma das potencialidades da modalidade centra-se na questão de proporcionar a valorização e reconhecimento dos conhecimentos produzidos e adquiridos no campo, ou seja, acontece a indissociação entre o conhecimento técnico e científico ensinado na academia com os saberes populares tradicionais presentes nos

diferentes contextos rurais de onde se originam o corpo discente. Esse diálogo é defendido por Molina e Sá (2010) como primordial para uma formação mais ampliada do professor do campo.

**Gráfico 3.** Nível de satisfação dos estudantes em relação ao modelo de formação das LEDOCs/UFRB: Alternância Pedagógica



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Esse ponto é enfatizado por um grupo de estudantes que participou do estudo, conforme as frações textuais retiradas dos questionários: “Esse regime de alternância permite que o aluno volte para comunidade e coloque em prática os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade, dando assim oportunidade de levar a universidade para perto da comunidade” (E35); “Quando desenvolvemos as atividades do TE no TU, é manter esse retorno para o lugar onde habitamos descodificando aquilo que aprendemos na academia” (E11); “É levar o teórico à unidade do saber popular! Demonstrar que também no campo existem saberes e que, a todo o momento, as ciências através da química, biologia, física se repetem em ações diárias na atividade do homem do campo” (E11); “É neste momento que sentimos a valoração desta formação, você ter a oportunidade de socializar com sua comunidade seu aprendizado na Universidade, ou seja, diálogo entre o empírico e o científico” (E44).

As colocações acima nos remetem a pensar no compromisso que a universidade deve assumir enquanto promotora da LEDOC, de reconhecimento e acolhimento das experiências, saberes e culturas que acompanha esse novo público que chega aos espaços acadêmicos. Em

lugar de se sobrepor ou de se colocar como detentora e produtora renomada do conhecimento, ela deve se despir de toda e qualquer credence do tipo para receber tais estudantes.

Os alunos pesquisados demonstraram uma vinculação tamanha com as suas realidades. Na posição de formandos, se percebem como agentes capacitados adequadamente e, por conseguinte, com os artefatos necessários para fazer intervenção em seus espaços de convivência, trabalho ou militância, bem como fortalecer os modos de produção e sustento dos seus pares e da sua comunidade. Os saberes presentes na diversidade dos territórios camponeses são apresentados à academia por intermédio desses licenciandos e vice-versa, fenômeno que só se torna possível devido à possibilidade de alternar os espaços e tempos de estudos. Nessa questão, se destacam as considerações indicadas a seguir:

[...] a gente tem tido experiências de vinculação que eu desafio. Nenhum outro curso da universidade coloca! Uma preocupação desses estudantes com as suas realidades, em que, por exemplo, seus TCCs, seus trabalhos científicos, eles estejam diretamente vinculados à comunidade, coisa que para a gente começa a emergir situações que, se nós tivéssemos uma universidade que não tivesse essa vinculação do TU com o TC, não sairia. Grande parte de nossos alunos é preocupado em fazer trabalho vinculado as suas comunidades. Então isso é um ganho. Segundo, é que esses alunos começam a, nesse processo formativo, terem contato não só com a sua comunidade, mas com diversas outras. Então [...] você força, mesmo aqueles que não tenham uma lógica de militância, a ter pelo menos uma relação com a sua comunidade. Então, olhar para a sua comunidade de maneira diferente, comprometida e cientificamente qualificada. Então, [...] tem surgido coisas novas e interessantes nesse processo da alternância para a gente. E a gente não pode abrir mão dela. Ela é a base do nosso curso, [...] essa vinculação da preocupação do estudante com a sua comunidade tem sido fundamental (C2, 2019, comunicação oral).

Essa alternância permite que sejamos as pontes entre comunidade e Universidade, possibilitando que haja trocas mútuas de conhecimento principalmente com as atividades do tempo comunidade além de projetos de extensão e programas. Dando esperança a aquele que jamais pensou de ver seu parente, amigo, filho num espaço de 'privilégio' que antes era apenas o filho do rico que poderia ser graduado (E8, 2019, comunicação escrita).

Nos fragmentos acima também é abordada a questão do acesso do homem do campo ao ensino superior, tal como evidenciada por Brito (2013). Acesso este que não implica sair do campo e ir morar na cidade, tampouco se afastar da família. Ademais, além da entrada, a estrutura da Pedagogia da Alternância favorece a continuidade do acadêmico no curso (MOLINA, 2015; BICALHO, 2018). É o que afirma E32: “Fazer essa troca do saber científico com o saber popular e tradicional, destacando também o trabalho que é uma forma de permanecer e poder chegar até este semestre sem bolsa”. Em complemento a essa questão, dois estudantes relatam:

[...] Portanto esse é um curso para quem quer e se pretende mudar a realidade de sua comunidade ou escola do campo está inserido no curso certo, e eu sou essa pessoa. Sou filha de agricultores e sou agricultora, ajudo meus pais no tempo comunidade, tenho dois filhos e sou mãe solteira, e no mesmo cito que dessa forma em alternância os povos camponeses podem está no curso dessa forma também. Pois assim é possível entrar na graduação, porque tem essa ligação com a região e realidade das vivências das pessoas (E28, 2019, comunicação escrita).

É a forma de possibilitar que jovens camponeses, trabalhadores, possam frequentar a universidade, sem abandonar suas atividades produtivas no campo ou a militância realizada em organizações diversas. Também, qualifica sobremaneira a formação ao proporcionar uma profunda articulação teoria-prática no curso (D2, 2019, comunicação escrita).

A partir desses comentários, pode-se destacar mais uma possibilidade ocasionada pela Alternância Pedagógica: promover uma formação de profissionais comprometidos não só com as causas da escola do campo, mas também dos demais espaços que compõem esse ambiente, o que corrobora a proposta de Arroyo (2012). Tal quesito é evidenciado na resposta do E45, a saber: “[...] estudamos não só conteúdos que podem ser trabalhados em escolas, mas também com grupos produtivos e movimentos sociais, melhorando assim o bem estar da comunidade”.

Tal assertiva indica características de uma formação diferenciada que, conforme apontado por Arroyo (2012), não se restringe aos assuntos existentes no espaço interno da escola, mas que extrapola as suas paredes/muros. A LEDOC se destaca como um curso não meramente conteudista e teórico, mas que lança mão de recursos didáticos que dialogam com a concepção de Educação e de Escola do Campo, dotando-os de capacidades técnicas e humanas, de forma a expandir a visão do professor-educador em habilitação. Paralelamente, incita um posicionamento crítico e político, que fornece instrumentos capazes de provocar inquietude e mobilização de seus grupos para reivindicar direitos que, historicamente, lhes foram e ainda são negados. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa elencaram alguns impactos provenientes da realização de estudos com essa organização:

[...] também tem impacto na vida desses estudantes, nas comunidades, até porque com a Pedagogia da Alternância, com a ideia da ação no in locus, no lugar, atrelado a essa tal práxis, então não deixa de impactar a comunidade, impacta a vida do estudante que está vindo para a universidade (C1, 2019). A gente vê impactos na vida dos alunos, nas comunidades aqui. Existem alunos que a vida é antes e depois do LEDOC. A gente já teve impactos em relação às políticas públicas de municípios em relação a nossos alunos e os projetos que eles levam para lá, em relação a cooperativas... ou seja, um dos principais objetivos desse curso é impactar a realidade social do campo e isso a gente já tem feito e já tem alcançado. E eu posso dar vários exemplos disso, do ponto de vista dos indivíduos e do ponto de vista do coletivo. Agora, poderia ser mais, sem dúvida poderia ser mais (C1, 2019, comunicação oral).

Uma aluna chegou aqui calada, assim, ela tem quase uns 50 anos, chegou aqui calada e tal. Não tinha vinculação nenhuma com o movimento, pagava sua associação como

todo o associado e tal. No final do semestre, ela chega assim na sala: - professor, eu agora vou ser presidente da minha associação. Pra quem não falava nada na sala de aula! Pra quem nunca tinha participado! Então, a alternância causa um incômodo e causa uma dimensão de ativismo muito importante (C2, 2019, comunicação oral).

Todos os componentes curriculares dos cursos em discussão compreendem carga horária teórica e prática. No curso com a habilitação em Ciências Agrárias, 2.153 horas/aula são destinadas ao Tempo Universidade e 700 horas/aula ao Tempo Comunidade (UFRB/CFP, PPC, 2013). Já nas licenciaturas com habilitação em Ciências da Natureza ou em Matemática, a carga horária é dividida da seguinte forma: 2.426 horas para o TU e 770 horas para o TC (UFRB/CETENS, PPC, 2013).

Os participantes da pesquisa também foram questionados sobre a existência ou não de conexão da teoria abordada com os assuntos da prática cotidiana dos discentes, no desenvolvimento das atividades do curso. Assim, 98,2% dos alunos e 92,9% dos docentes marcaram a opção “sim”, apontando que, na maioria das vezes, há o diálogo entre as atividades desenvolvidas nos dois tempos, TC e TU.

Em complementação a essa questão, os respondentes destacaram que os conteúdos abordados durante o curso são trabalhados em consonância com a realidade do campo, de modo que se consegue abarcar a sua diversidade cultural, segundo evidenciado nos seguintes fragmentos: “Os assuntos tem relação com nossa vida do campo como agricultores familiares e aprendemos as teorias na Universidade e conseguimos desenvolver as práticas em nossa comunidade” (E7); “A teoria e a prática do tempo universidade está sempre em concordância com a teoria e a pratica do tempo comunidade!” (E39); “Após as leituras propostas pelos docentes para o TC, faz-se uma avaliação da realidade do campo de pesquisa, buscando sempre a junção entre os temas proposto (E44)”; “Temos conectado através de alguns instrumentos de aprendizagem como o plano de estudo do tempo comunidade, as visitas de orientação dos docentes, entre outros projetos de ensino, pesquisa e extensão” (D10).

Ademais, foi possível perceber que os processos formativos efetivados nos cursos fornecem elementos que possibilitam desenvolver a percepção nos alunos de que, quando se trata de Educação do Campo, não é possível desvincular a teoria da prática. Isso porque, de acordo com Caldart (2012), ela nasceu por meio de atividades práticas e permanece com desafios de mesma natureza para se materializar. A teoria brota como consequência desse processo.

Ainda foram apontadas pelos respondentes dificuldades e desafios vivenciados na execução da Pedagogia da Alternância, também aludidos por Antunes-Rocha (2010) e Molina

e Sá (2010), que podem ser melhores compreendidos por meio das suas próprias narrativas: “A alternância ainda é desafio para o ensino superior. Precisamos assumir uma perspectiva diferenciada de Alternância que tem suas particularidades diferentes das utilizadas nas Efas” (D11); “A Pedagogia da Alternância, historicamente, foi realizada nas EFAs, e com o Procampo, que é algo relativamente recente, isso foi transposto para a universidade e, não é a mesma coisa, não é o espelho, pegar exatamente o que se faz nas EFAs e vamos jogar aqui na universidade” (C1).

Questões que impactam diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem no processo formativo preocupam bastante alguns docentes, estudantes e gestores das LEDOCs/UFRB, conforme as seguintes colocações: “A estrutura dos ciclos formativos dificulta a aprendizagem dos estudantes, que passam os quase dois meses de tempo universidade sobrecarregados com aulas em dois ou três turnos, não ocorrendo momentos para leitura, reflexão, realização de atividades, etc.” (D8); “Do ponto de vista ensino-aprendizagem, dos alunos estarem aqui dois meses com aulas de manhã e de tarde, isso é difícil pros alunos! Antes eles ficavam 45 dias!” (C2); “Precisaríamos de profissionais das áreas diversas com experiências e os que não tivessem precisariam estar comprometido com o projeto” (D4); “Alguns (professores) ainda estão se encontrando na formação” (E4); “[...] está faltando mais um poucos das interligações das atividades entre os professores para levar para o Tempo Comunidade e, no entanto, como está entrando muitas turmas não tem a quantidade de professores para fazer o acompanhamento no Tempo Comunidade” (E28); “Por diversos fatores não ocorre a devida orientação no tempo comunidade. Esse é um ponto que precisa de atenção” (E35).

Contudo, visando melhorias tanto na estrutura como no desenvolvimento das Práticas da Alternância no contexto dos cursos em destaque, os participantes da pesquisa sugeriram as mudanças elencadas abaixo (dentre outras), separadas por grupo de respondentes.

- Docentes: “1) Uma maior integração dos docentes na organização e acompanhamento das atividades; 2) A concentração de atividades do Tempo Comunidade em espaços que consigam congregam maior número de estudantes, evitando a dispersão geográfica, que dificulta o acompanhamento” (D2); “Acrescentar a discussão de outros espaços e comunidades tradicionais que compõem o campo brasileiro e baiano” (D3); “A necessidade de acompanhamento de TC coletivo” (D4); “A utilização de mais recursos tecnológicos e informáticos em alguns casos” (D7); “A universidade precisa garantir as



condições mínimas necessárias para que o curso funcione e para garantir a interiorização da universidade” (D12);

- Estudantes: “Em relação a horários serem modificados depois da matrícula e ser um curso 90% de militância e não direcionado a licenciatura” (E10); “Diminuir o período do TU, pois são extensivos”(E11); “Os professores dessem mais atenção durante o período que os estudantes vão para as suas comunidades” (E22); “A questão do cronograma , o tempo ou intervalo no TU para TC, seja mais organizado” (E25); “Recurso para que nossos professores possam nos acompanhar” (E32); “Todos professores qualificados na e para a educação do campo, acompanhamento presencial dos docentes ao tempo alternância” (E40); “Acredito que TU e TC deveriam ser dispersos ao longo do semestre, em tempos formativos semanais ou quinzenais” (D8).

Nessa sequência, destaque-se a proposta de alteração do formato atual da metodologia de formação por alternância de um dos coordenadores entrevistados, a saber: “Eleger dentro das nossas comunidades [...] uma comunidade, e nossos estudantes, durante esse período de TC, com a gente fazer um período de intervenção que vinculasse nós professores e todos os semestres ter uma semana de imersão nessa comunidade” (C2); “Mas que, esse suporte maior seja dado quando está aqui no TU, que a gente vincule e consiga, por exemplo, perceber qual ao impacto da universidade, num trabalho contínuo em um determinado território, em uma determinada região” (C2). Na sua visão, esta pode ser uma forma possível de superar a dificuldade de acompanhamento no TC enfrentada nos últimos semestres, em virtude, especialmente, de questões estruturais e do número reduzido de professores vinculados ao curso.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como escopo analisar a implementação da política de formação em Licenciatura em Educação do Campo/Procampo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dando ênfase ao modelo da Pedagogia da Alternância.

Um ponto que merece destaque diz respeito à vinculação dos estudantes das LEDOCs da UFRB com o seu lugar de origem, o sentimento de pertencimento, tendo em vista a preocupação que demonstram não apenas com a sua formação e o seu crescimento individual ou profissional, mas que, quase sempre, incide em levar resultados para o seu ambiente de

trabalho e/ou seu grupo de convivência. Esse ativismo tem sido responsável pela geração de mudanças significativas na realidade de territórios rurais.

Há que se enaltecer a iniciativa da UFRB de enfrentar o desafio posto pelo MEC, Edital nº 02/2012, de implantar tal política de formação de professores-educadores, o Procampo, em que apresentou duas propostas para a oferta de dois cursos de LEDOC, em dois Centros de Ensino totalmente distintos, ponderando que, à época, tratava-se de uma instituição ainda em fase de consolidação, com apenas seis anos de funcionamento. Tal mérito, certamente, é fruto de um trabalho que se iniciou nos primeiros anos de existência da universidade, por iniciativa de um grupo de docentes engajados com a luta em favor do Movimento de Educação do Campo e que já desenvolviam atividades com esse público em outros contextos formativos.

Por se tratar de uma experiência relativamente nova, que se apresenta à UFRB juntamente com a Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2013, nota-se que há algumas questões a serem aprimoradas, partindo do pressuposto de que a dinâmica de funcionamento e características próprias dessa instituição não coaduna com a realidade da escola de educação básica, para a qual a proposta foi projetada. Sendo assim, torna-se um desafio para a universidade implantar, executar e gestar um curso de graduação com formato teórico-metodológico com as características apresentadas ao longo do texto.

Dado o exposto, as dificuldades de ordem pedagógica, estrutural, financeira e de insuficiência de recursos humanos apresentadas aqui demandam um empenho coletivo, com planejamento das atividades em conjunto, envolvendo os sujeitos diretamente envolvidos com o curso e a gestão da universidade. É permanente a necessidade de a comunidade acadêmica compreender as especificidades da LEDOC e envidar esforços no sentido de consolidação da metodologia que orienta a organização curricular constada no seu PPC.

Ressalta-se uma questão que surgiu durante a realização desta pesquisa e que se coloca como sugestão para estudo futuro, a qual se refere ao impacto da formação no curso de LEDOC para a inserção e atuação profissional dos alunos egressos, tanto na docência como gerindo processos educacionais em espaços escolares e não escolares.

## **Referências**

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

- ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG: *In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 389-406.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. *In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- \_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- \_\_\_\_\_. Educação do campo: movimentos sociais e Formação docente. *In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.
- \_\_\_\_\_. Formação de educadores do campo. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 221-236. jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7783>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL, **Parecer CNE/CEB Nº 01, de 1º de fevereiro de 2006**. Assunto: dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf). Acesso em: 22 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital\\_%2002\\_31082012.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf). Acesso em: 7 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Cursos têm etapas em sala de aula e prática na comunidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32257>. Acesso em: 10 maio 2018.
- BRITO, M. M. B. **O Acesso à Educação Superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- ALDART, R. S. Educação do Campo. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.
- CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- I CONFERENCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CNEC: Compromissos e desafios. 1998, Luziânia. (Declaração final). Disponível em: <file:///C:/Users/Juci/Downloads/Conferencia%20Nacional%20Por%20Uma%20Educacao>

- %20Basica%20do%20Campo%20-%201998%20-%20Compromissos%20e%20desafios.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.
- II CONFERENCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CNEC: Por Uma Política Pública de Educação do Campo. 2004, Luziânia. Disponível em: <file:///C:/Users/Juci/Downloads/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 5 jun. 2019
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso em: 5 jun. 2019.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** – 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOLINA, M. C. Gênese do Programa Residência Agrária. In: MOLINA, M. C.; ESMERALDO, Gema Galgani S. L.; NEUMANN, P. S.; BERGAMASCO, Sonia Maria P. P. (Orgs). **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência**. Brasília: MDA, 2009, p. 17-28.
- \_\_\_\_\_.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir Da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio *et al.*(Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-388.
- \_\_\_\_\_.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios No Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Proneiro e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- \_\_\_\_\_.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: **Cadernos de pesquisa**. Seu uso numa pesquisa historiográfica, n. 114, nov., p. 179-195, 2001.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

- RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na Educação Rural/do Campo: projetos em disputa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.
- SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. M.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, 2011.
- SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.
- SARTORI, J.; SILVA, D.; PAGLIARIN, L. L. P. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n. 1, p. 41-52, mar. 2019.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, L. H. Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: a Alternância Pedagógica em foco. *In*: SOARES, Leôncio *et al.*(Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 425-440.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf). Acesso em: 17 jul. 2019.
- RIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA- UFRB. Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática**. Feira de Santana, 2013.
- \_\_\_\_\_. Centro de Formação de Professores (CFP). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura (Plena) em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias**. Amargosa, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Edital nº 016/2013**. Processo seletivo para preenchimento de vagas nos cursos de Educação do Campo e Tecnólogo em Agroecologia. 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/component/chronofoms5/?chronofom=ver-prosel&id=1010>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Gestão Setorial do Exercício de 2014**. Cruz das Almas, 2015. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **O curso**. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/quickstart>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Assessoria de Comunicação. **UFRB em números**. Cruz das Almas: UFRB, 2018.
- \_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Planejamento. **UFRB em números**, 2018. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros/category/31-ufrb-em-numeros-2018>. Acesso em: 20 fev. 2019.