

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

JUCÉLIA OLIVEIRA SANTOS

Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (PPGGPPSS) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT)/UFRB. Servidora Técnica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

E-mail: juoli.ufrb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6482-3995>

ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK 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 Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB).

Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT)/UFRB.

E-mail: rose.mubarack@ufrb.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9901-2495>

RESUMO

O artigo analisa o processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com destaque para os seus desafios e potencialidades. A pesquisa é de cunho qualitativo e resulta de levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais, aplicação de questionários com docentes e estudantes e de entrevistas com os gestores dos colegiados dos cursos analisados. A fundamentação teórica foi constituída a partir de trabalhos de autores como Molina (2015; 2017), Hage, Silva e Brito (2016), Secchi (2017) e Bicalho (2018). Como resultados, a investigação evidenciou alguns desafios, sendo os principais deles relacionados à falta de recursos físicos e financeiros, que acaba comprometendo a realização das atividades planejadas, notadamente, as referentes ao tempo comunidade. Entretanto, a formação de educadores nas LEDOCs oferece elementos que contribuem para uma formação diferenciada, crítica, reflexiva, política e emancipatória, capacitando os sujeitos para desenvolverem práticas pedagógicas que viabilizam uma educação contextualizada que abarca não só a escola do campo, mas também a comunidade e demais espaços formativos em seu entorno.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas públicas. Formação de educadores.

FIELD EDUCATION DEGREE COURSE FORMATION POLICY IN UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: CHALLENGES AND POTENTIALITIES

ABSTRACT

The article analyzes the implementation process of the Field Education Degree (LEDOC) courses at Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), highlighting its challenges and potentialities. The research is a qualitative type and results from a bibliographic survey, official documents analyses, questionnaires application with teachers and students and interviews with managers of the collegiate from the analyzed courses. The theoretical foundation was built from works by authors such as Molina (2015; 2017), Hage, Silva and Brito (2016), Secchi (2017) and Bicalho (2018). As result, the investigation pointed some challenges, the main ones being related to the lack of physical and financial resources, which ends up compromising the accomplishment of planed activities, notably those related to the community time. However, the training of educator in LEDOCs offers elements that contribute to a differentiated, critical, reflexive, political and emancipatory formation, enabling the subjected to develop pedagogical practices that provide a contextualized education that includes not only the rural school, but also the community and the formative spaces in its surrounding.

Keywords: Field Education. Public Policy. Educator training.

LA POLÍTICA DE ENSEÑANZA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA *UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA*: DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES

RESUMEN

El artículo analiza el proceso de implementación de los cursos de Licenciatura en Educación del Campo (LEDOC) en la *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), con énfasis en sus desafíos y potencialidades. La investigación es cualitativa y resulta de una revisión bibliográfica, análisis de documentos oficiales, aplicación de cuestionarios con profesores, alumnos y entrevistas con los gestores de los cursos analizados. La base teórica se constituyó a partir de las obras de autores como Molina (2015; 2017), Hage, Silva y Brito (2016), Secchi (2017) y Bicalho (2018). Como resultados, la investigación destacó algunos desafíos, los principales relacionados con la falta de recursos físicos y financieros, lo que termina comprometiendo la realización de las actividades previstas, especialmente, las relacionadas con el tiempo de la comunidad. Sin embargo, la formación de los educadores en los LEDOCs ofrece elementos que contribuyen a una formación diferenciada, crítica, reflexiva, política y emancipadora, permitiendo a los sujetos desarrollar prácticas pedagógicas que posibiliten una educación contextualizada que abarque no sólo la escuela del campo, sino también la comunidad y los demás espacios formativos que la rodean.

Palabras clave: Educación del Campo. Políticas públicas. Formación de educadores.

INTRODUÇÃO

Ao refletir acerca da história da educação destinada aos povos do campo do Brasil se constata que estes foram relegados à invisibilidade, de modo que as suas necessidades educacionais foram silenciadas, fenômeno evidenciado pela ausência de estudos e de investimentos públicos na área. Ao longo do tempo, pouco se pesquisou e produziu sobre essa modalidade de educação, sobretudo a partir da ótica dos que a vivenciam na prática. Pode-se afirmar que até o final da década de 1990 inexistiu um quadro de políticas públicas adequadas ao seu contexto.

Tal situação começa a ganhar outra conotação no início do século XXI, notadamente nos dois primeiros decênios, período em que se tem percebido o empenho e as lutas para a consolidação de uma política nacional de Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais, universidades públicas, instituições religiosas, Organizações Não Governamentais (ONGs) etc. Esse processo vem contribuindo para expandir a produção e a proliferação de conhecimento sobre a área, principalmente pela via da realização de pesquisas científicas.

Tomando o que prega a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre a educação para os povos do campo, movimentos de lutas sociais e sindicais desse espaço têm impulsionado o poder público a reconhecer as especificidades dos povos do campo, incluindo a necessidade de uma educação diferenciada. Atuação que tem sido decisiva para a conquista de uma série de marcos legais (pareceres, resoluções etc.), bem como

para a elaboração e implantação de políticas educacionais, em direção de corrigir ou amenizar as defasagens oriundas da desigualdade histórica vivida pelos camponeses e ainda presentes no contexto do campo. Isso é ratificado pelo Inep (2018), ao apontar que, dentre outras discrepâncias, o analfabetismo no meio rural é três vezes mais alto do que no meio urbano, equivalente a 28,7% da população do campo e 9,5% da urbana. Além do mais, o quantitativo de docentes que atuam na educação básica no campo sem a formação apropriada e/ou habilitados em área diferente da que leciona ainda é muito elevado.

Mediante levantamento preliminar no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como de estudos de pesquisadores da área (BRITO, 2017; MOLINA, 2017), ficou demonstrado que existe carência de estudos brasileiros, especialmente no estado da Bahia, acerca de políticas de formação de professores em nível superior para atuarem nos espaços rurais, embora nas duas últimas décadas tenha havido um avanço considerável no volume de pesquisas realizadas sobre a área da Educação do Campo.

O presente estudo se trata de um recorte de pesquisa de mestrado denominada “O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB”. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o processo de implementação dos cursos de LEDOC na UFRB, com destaque para os seus desafios e potencialidades.

O trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. O cerne dos estudos qualitativos é compreender os fenômenos e aprofundá-los a partir da visão dos sujeitos sobre a sua realidade, de modo a obter vários pontos de vista a respeito do que está sendo investigado. Nesse processo, não existe preocupação com a contagem de participantes (TRIVIÑOS, 2006). Esta pesquisa é de cunho exploratório, que permite ao pesquisador alcançar uma maior aproximação do objeto investigado, tornando-o mais explícito e claro (SILVA; MENEZES, 2005; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para efetuar a investigação, primeiro realizou-se revisão bibliográfica a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses, que forneceram a base para a construção da fundamentação teórica e, posteriormente, para a análise dos dados de campo. Foram selecionados trabalhos de autores que versam sobre Políticas Públicas, Educação do Campo, formação de educadores do campo, Procampo e LEDOC.

Outra técnica utilizada foi a análise documental (PIMENTEL, 2001; SEVERINO, 2007), que incidiu sobre: editais do Ministério da Educação (MEC) referentes ao

Procampo/LEDOCs; editais da UFRB, para ingresso nas licenciaturas; Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das LEDOCs da UFRB; relatórios elaborados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRB; resoluções da UFRB e do MEC e pareceres do MEC.

Também se lançou mão de questionários, compostos por 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. Catorze professores e 57 estudantes responderam ao instrumento. Adicionalmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2006; MARCONI; LAKATOS, 2010) com os coordenadores atuais das LEDOCs/UFRB.

A participação dos sujeitos se deu por adesão voluntária, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma eletrônica, no caso dos respondentes dos questionários, e de forma impressa pelos coordenadores, em duas vias, sendo uma recolhida pelo entrevistador e outra ficando sob a posse destes. Destaca-se que a pesquisa de campo foi realizada nos meses de julho, agosto e setembro de 2019, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, com Parecer nº 3.418.356. Por uma questão ética, não foram divulgados os nomes dos respondentes que compuseram a amostra desta pesquisa. Dessa forma, os estudantes receberam a sigla de E01 a E57, os docentes foram chamados de D01 a D14 e os coordenadores dos cursos foram identificados como C1 e C2.

CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para falar de uma política educacional, materializada em forma de curso de licenciatura, precede compreender o significado de política pública, termo que nas duas últimas décadas tem sido bastante utilizado no cenário brasileiro, seja na produção científica de várias áreas de formação, seja em discursos de políticos que, costumeiramente, lançam promessas de políticas como carro-chefe dos seus programas de governo.

Em âmbito mundial, essa área de estudo ganha notoriedade a partir da década de 1960, na Europa (principalmente na Alemanha) e Estados Unidos. Porém, no Brasil, começa a se destacar no meio científico um pouco mais tarde, basicamente no início dos anos 1980, com grande propagação de estudos nas duas décadas seguintes, ocasião em que,

Multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de “políticas públicas” foram criadas ou inseridas nos programas de graduação; nos programas de pós-graduação, criaram-se linhas de pesquisa especialmente voltadas para esse campo do conhecimento;

agências de fomento à pesquisa criaram linhas especiais de financiamento para as investigações nessa área (ARRETCHE, 2003, p. 7).

Essa expansão das pesquisas e, por conseguinte, maior visibilidade desse campo de estudo tem relação direta com algumas mudanças estruturais na sociedade brasileira no cenário político, econômico e social, como a redemocratização, reforma do Estado (restrição de gastos com suas ações) e ampliação da participação da sociedade civil nas decisões públicas (ARRETCHE, 2003; TREVISAN; BELLEN, 2008; DIAS; MATOS, 2012).

Na teoria produzida sobre políticas públicas não há homogeneidade quanto à sua definição. Segundo alguns estudiosos, como Arretche (2003) e Secchi (2017), há uma multiplicidade (confusa) de conceitos e, em alguns casos, eles se complementam. Celina Souza (2006, p. 24) afirma que “[...] não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública”. Contudo, Secchi (2017, p. 2) sustenta:

Política pública é um conceito abstrato que se materializa por meio de instrumentos variados. [...] precisa de um corpo para tomar vida. Políticas públicas tomam forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com *stakeholders*, entre outros.

Fazendo uma análise a partir de alguns estudos (AZEVEDO, 2004; ARRETCHE 2003; SOUZA, 2006; SCHMIDT, 2008; CAVALCANTI, 2011; DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017), nota-se que estão presentes na maioria das conceituações a ideia de políticas públicas como ações ou inações, decisões tomadas pelo Estado/governo, o que estes fazem ou deixam de fazer e a influência disso na vida das pessoas. Nessa mesma linha de discussão, Souza (2006) aponta que os significados remetem sempre a decisões tomadas pelo poder público, ainda que nem sempre seja ele o implementador destas, considerando que delega essa incumbência também a instâncias não governamentais. Todavia, para Secchi (2017, p. 2), em uma política pública há dois elementos basilares: “[...] intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”.

Souza (2006) sustenta que a conceituação mais conhecida é a de Laswell, empregada na década de 1930 que, por seu turno, teve grande difusão e repercussão nas décadas seguintes, compreendida como “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Posteriormente, em 1984, Dye traz um conceito um pouco diferenciado do de Laswell, que atribui o fato de o Estado não fazer nada também a uma política pública, sintetizando o seu significado a: “[...] o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (DYE, 1984, apud SOUZA, 2006, p. 24). Outro entendimento bastante reproduzido e que veio à tona logo após a ideia de Dye, complementando-a, concebe política pública como o “Estado em ação”, ou seja, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos.

É com base nessas definições que vários autores contemporâneos discutem o tema. A compreensão de Cavalcanti (2011, p. 3), por exemplo, agrega um pouco de cada conceito mencionado. Para a referida autora:

[...] uma política pública é um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intensões que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos.

A política pública sempre se refere a problemas considerados públicos, percebidos coletivamente, que atinge uma dada comunidade, grupo específico ou a sociedade em sua totalidade (DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017). O problema público, segundo Secchi (2017), tem como maiores interessados partidos políticos, agentes políticos e Organizações Não Governamentais que utilizam dessas fraquezas da realidade pública para justificarem e manterem a sua existência. Eles identificam o problema e tentam, através de luta ou de influência, encaixá-lo na agenda pública, nome que se dá à relação de prioridades de trabalho de um determinado governo.

O fato de ser de responsabilidade pública não significa que a política é idealizada e implantada apenas por governantes e gestores públicos, pois elas também podem surgir de demandas e reivindicações sociais. Não é incomum o nascimento de políticas a partir de reivindicações que emanam da população, requerendo os seus direitos básicos de cidadãos, por intermédio da pressão de grupos organizados sobre governos.

Ademais, as políticas públicas são classificadas em tipologias. Na literatura da área, é possível identificar que os tipos mais reproduzidos e divulgados são os de autoria de Theodor Lowi, da década de 1960. Suas ideias gerais aparecem reconstruídas por teóricos com trabalhos

publicados mais recentemente. São os tipos: políticas distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas ou estruturadoras (SCHMIDT, 2008; DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017). Após análise de cada um desses tipos, concluiu-se que a política em análise nesta pesquisa se enquadra no tipo “redistributivas”, uma vez que estas têm como objetivo: “[...] redistribuir recursos financeiro, direitos ou outros benefícios entre os grupos sociais, intervindo na estrutura econômica e social, através da criação de mecanismos que diminuem as desigualdades” (DIAS; MATOS, 2012, p. 18).

Para além dos tipos, toda política percorre várias fases, processo geralmente denominado de “ciclo de políticas públicas” cuja quantidade de nomenclatura das etapas varia entre alguns estudiosos da área. Contudo, três delas são predominantes: formulação, implementação e avaliação. Apesar da diversidade de versões, neste trabalho optou-se pelo modelo de ciclo adotado por Secchi (2017), considerado o que mais se aproxima do entendimento das autoras. Tal teórico define o ciclo em sete fases, consideradas, por ele, como as principais no processo de uma política pública, isto é, na resolução de um problema, a saber: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Conforme o autor, a sequência das fases dificilmente é seguida na prática pelos atores envolvidos, se misturando na maioria das vezes. É o que afirmam também Saraiva (2006), Trevisan e Bellen (2008) e Dias e Matos (2012).

Ainda sobre esse quesito, Secchi (2017) traz uma concepção segundo a qual “[...] não há um ponto de início e um ponto de finalização de uma política pública, [...] o processo de política pública é incerto, e as fronteiras entre as fases não são nítidas” (SECCHI, 2017, p. 44). Isso é notável, principalmente com a fase da “avaliação”, posto que ela pode ser aplicada em várias etapas do ciclo de uma política, inclusive na sua própria. Nesse sentido, segundo Saraiva (2006, p. 35), “[...] a avaliação é a área de política pública que mais se tem desenvolvido nos últimos tempos”, sendo comum encontrar estudos voltados para avaliação das alternativas, da implementação, dos resultados, dos impactos e da própria avaliação (meta-avaliação) de políticas, principalmente em trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses.

As políticas são elaboradas para intervenção em diversas áreas: saúde, educação, segurança, meio ambiente, habitação, emprego e renda, previdência social etc. (DIAS; MATOS, 2012; SECCHI, 2017). No campo da educação, as políticas são arquitetadas no sentido de cumprir um dever do Estado e direito do povo, que se refere à garantia ao acesso a uma educação pública e de qualidade, estabelecida na Constituição Federal de 1988, reafirmada

pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que, por sua vez, não tem sido concretizado de forma efetiva.

De acordo com Azevedo (2004), existem políticas de governo, aquelas que sobrevivem apenas a gestões específicas, e políticas de Estado, as quais têm duração permanente, independente do grupo político que assuma o governo. O primeiro grupo é que tem predominado nas mais diversas áreas, sobretudo na área da educação, o que impede que a situação-problema motivadora da criação da política seja resolvida em sua totalidade ou, até mesmo, parcialmente.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO/NO CAMPO: A LEDOC EM EVIDÊNCIA

Estudos indicam que o interesse das autoridades brasileiras pela educação das populações rurais foi despertado em virtude das ameaças advindas do forte movimento migratório (êxodo rural) para os centros urbanos, devido ao advento da industrialização, o que lotou os espaços urbanos de habitantes e, em decorrência, gerou sérios problemas sociais. Interessadas em resolver tal situação, as elites urbanas apoiaram o então governo no sentido de conter o fenômeno e segurar a população no campo (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999).

Em tal conjuntura, é formado o movimento do “Ruralismo Pedagógico” cuja pretensão era instituir um modelo de escola rural, regionalista, tentando manter o homem no campo, inculcando-lhe a ideia de que o trabalho com a terra traria tanto o seu enriquecimento como o da nação (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999). Segundo Araújo (2011), esse movimento configura uma das primeiras iniciativas públicas de capacitação de profissionais para atuar na escola rural, ocorrida entre os anos de 1920/1930.

Com o passar dos anos, outros projetos foram testados na tentativa de preparar docentes para atuar no campo, contudo, não houve formação específica para tal realidade. O que ocorreu foi uma formação generalizada cujo objetivo, na maioria dos casos, girava em torno de preparar profissionais para instruir trabalhadores rurais com a mesma perspectiva dos trabalhadores urbanos, de modo a adquirir capacidades técnicas para o mercado industrial em expansão, numa tentativa de “modernizar” a escola do campo. Muitas dessas propostas foram financiadas por organismos internacionais, devido aos inúmeros acordos firmados entre governos brasileiros e norte-americanos no período.

No fim da década de 1970 e início dos anos 1980, o Brasil se encontrava tomado pelo analfabetismo, principalmente nas localidades rurais. Tal situação levou à execução de diversas

ações, incluindo a oferta de cursos de formação de professores, que intensificaram o processo de modernização da educação. Elas se referiam a ações de curto período de tempo para capacitar os docentes leigos, as quais foram avaliadas por estudiosos da área como ineficazes e descontextualizadas, perpetuando o problema da falta de preparação adequada desses profissionais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Após décadas de esquecimento, no final dos anos 1980 a escola rural volta a ser assunto de discussão e entra nos debates sobre as políticas educacionais, em virtude da visibilidade que começa a conquistar, devido à articulação dos movimentos de lutas sociais do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Essas demandas são fortalecidas com as garantias estabelecidas na nova Constituição Federal, promulgada em 1988 e, em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96).

A ação dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST, se acentua por sua importante atuação na construção de um novo paradigma de Educação do Campo (TITTON, 2010; CARVALHO, 2011). A luta tem sido por políticas públicas de educação que assegurem o direito dos camponeses ao acesso a uma educação específica e apropriada ao seu contexto, no lugar onde vivem, pensada e materializada com a sua coautoria, isto é, uma educação **do** campo e **no** campo. A “Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p.261). Nesta concepção, a Educação do/no Campo se constitui como luta social e se volta às necessidades concretas, ao desenvolvimento social, cultural e econômico dos sujeitos que habitam e trabalham no campo, de modo que vivam de forma digna e que se fortaleçam para lutar pelos seus direitos, o que inclui resistir contra a expulsão e a expropriação (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2004).

A defesa de uma política de Educação **do/no** Campo vai de encontro aos ideais do projeto de educação pensado por sujeitos que desconhecem as diferentes realidades presentes nos espaços do campo, cujas práticas educativas estão vinculadas aos moldes urbanos, inspiradas em “compreensões universalizantes, que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, em detrimento dos saberes, e modos de vida do campo” (HAGE, 2006, p.5).

O propósito desses movimentos camponeses se contrapõe a supervalorização do espaço e dos conhecimentos urbanos, bem como a um padrão de currículo organizado com base em categorias urbanocentradas que desconsideram os conhecimentos próprios e identidade cultural dos povos do campo.

Nessa perspectiva, com apoio de outros grupos de lutas sociais, ONGs, UnB e órgãos financeiros internacionais, o MST fez acontecer, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), além de conseguir fazer com que o Governo criasse, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerada a primeira política de formação de professor conquistada a partir das experiências concretas do MST (CARVALHO, 2011). Segundo Marialva (2011) e Molina e Antunes-Rocha (2014), tal Programa foi pioneiro no sentido de possibilitar o acesso de camponeses a formação em nível superior e, ao mesmo tempo, “[...] celeiro das primeiras experiências de formação de educadores do campo no âmbito da educação superior com os cursos de Pedagogia da Terra” (MOLINA, 2017, p. 590).

Essa articulação política também foi responsável pelas primeiras conquistas legais que tratam a Educação do Campo na sua especificidade. Em 2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 036/2001 que, em consonância com artigo 28 da LDB em vigor, recomenda a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o que se efetiva através da Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002. Considerada uma das maiores conquistas na área de Educação do Campo, tais diretrizes propõem a criação de políticas públicas para o campo, incluindo formação inicial e continuada de docentes e medidas de adequação da escola à vida do campo, de forma que contemple a diversidade e especificidades dessa população em todas as suas dimensões.

Logo após a aprovação das Diretrizes e, em decorrência da realização dos vários seminários nas unidades da federação, aconteceu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo cujas reivindicações foram sintetizadas na Declaração Final do evento. Dentre elas, se destaca a demanda para “[...] implantar um programa de formação para todos os educadores do campo de nível médio e superior, através de convênios/parcerias entre secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e organizações do campo” (CARVALHO, 2011, p. 89). Entretanto, o clamor por uma política de formação de educadores adequada à realidade dos camponeses foi fervoroso na II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (II CNEC), em Luziânia/GO, em 2004, gerido pelos movimentos sociais do campo (TITTON, 2010; CARVALHO, 2011; MOLINA, 2017).

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na estrutura do MEC, no ano de 2004, foi de fundamental importância para as conquistas na modalidade Educação do Campo. Vinculada a ela, criou-se no mesmo ano a

Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). Essa Coordenação, juntamente com o PRONERA, realizou, em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, espaço em que ocorreram discussões de diversos temas da área por estudiosos de vários locais do Brasil, com destaque para a necessidade de criação de cursos de graduação e linhas de pesquisa na área de Educação do Campo, em universidades públicas.

Vieram outras conquistas, como o Parecer CEB/CNE nº 01/2006, que reconhece a Pedagogia da Alternância como uma metodologia apropriada às áreas rurais cujo assunto se refere a “[...] Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. E, ainda, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, acolhendo as teses defendidas pelos movimentos sociais do campo quanto à construção de uma política nacional adequada às especificidades de tal realidade. Tal resolução aponta no artigo 7º algumas recomendações sobre o trabalho docente, a saber:

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação (BRASIL, 2008, s/p).

Nessa perspectiva, foram organizados de forma recorrente por universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e movimentos sociais e sindicais do campo eventos de formação continuada de professores, com vistas a promover discussões e proposições de políticas públicas para a Educação do Campo que contemplem tamanha diversidade presente nos territórios rurais brasileiros.

Em termos de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes-educadores para atuar no campo, mais recentes, vale destacar os programas: Pronera (Graduação e Pós-Graduação); Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa (curso de aperfeiçoamento); Projovem Campo Saberes da Terra (Pós-Graduação *lato sensu*); o Procampo (Graduação); o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, que concede bolsas para alunos ativos nas Licenciaturas para a Educação do Campo (HAGE; SILVA; BRITO, 2016); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que, embora não seja específico para educadores do campo, também atinge os professores em exercício nas escolas rurais públicas estaduais e municipais da educação básica, sem a formação adequada, mediante a oferta de licenciatura e orientação pedagógica.

Entre essas, há que se frisar a LEDOC implantada em 2007 por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Como desdobramento das lutas dos movimentos camponeses em reivindicação a uma política de formação específica de educadores do campo (para atuar no campo), após a realização da II CNEC o Governo Federal, representado pelo MEC, implanta tal política pública voltada à preparação adequada de profissionais para atuar no contexto do campo (MOLINA, 2015; MOLINA, 2017), com o escopo de “[...] suprir a enorme lacuna nos patamares de formação de educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores” (MOLINA, 2015, p. 155-156).

A proposta do Procampo foi construída por um grupo de trabalho instituído pelo MEC e avaliada pela SECADI antes da sua aprovação definitiva por esse ministério. Teve início em 2007, por meio de experiências realizadas por quatro universidades federais: da Bahia (UFBA), de Brasília (UnB), de Minas Gerais (UFMG) e de Sergipe (UFS). Nos dois anos subsequentes, o governo lançou mais dois editais, por meio dos quais foi possível a adesão de outras Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) ao programa, mas ainda para a formação de turmas únicas. Entretanto, no ano de 2012, essa política atinge seu ápice, por conta da abertura do Edital do MEC nº 02/2012 que convocou as IPES para implantação ou ampliação da LEDOC, desta vez com oferta permanente, mediante o envio de projeto pedagógico (MOLINA; HAGE, 2015; MOLINA, 2017; BICALHO, 2018).

De acordo com Brito (2017, p. 25), o programa só se tornou uma política pública em novembro de 2010 devido à aprovação do Decreto nº 7.352/2010, por este ter impulsionado a abertura do supracitado edital de 2012 “[...] resultando na criação dos 42 (quarenta e dois) cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que estão presentes hoje em 20 estados da federação brasileira”. Dessa forma, os cursos de LEDOC passaram a ser ofertados em todas as regiões do país e quase todos os seus estados contam com uma ou mais instituição executando a política. Nesse sentido, o estado do Rio Grande do Sul se destaca, visto que nele há cinco universidades e um instituto federal oferecendo cursos da LEDOC (V SEMINÁRIO NACIONAL DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015).

Segundo o propósito da licenciatura em discussão, os acadêmicos devem receber formação para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, para gestão de processos educacionais escolares e comunitários. Para tanto, os currículos dos cursos precisam ser compostos por componentes organizados em uma das seguintes grandes áreas de conhecimento: Artes, Literatura e

Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. A ideia é romper com a clássica prática de apropriação do conhecimento de modo fragmentado que domina a organização curricular dos cursos de graduação. Para tanto, adota-se como metodologia a Pedagogia da Alternância, compreendida pelos sujeitos e movimentos sociais do campo como estratégia inerente à Educação do Campo (MOLINA; HAGE, 2015; MOLINA, 2017; BICALHO, 2018).

A estrutura curricular oportuniza aos discentes a vivência da pesquisa como princípio educativo e a produção de conhecimentos ancorada no diálogo entre os saberes acadêmico-científicos e os saberes da cultura vivida pelos sujeitos do campo, as quais circulam em suas comunidades, em movimentos sociais, fóruns, associações e sindicatos em que se inserem (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 163).

Os ideais formativos da proposta da licenciatura em tela dialoga com as proposições do renomado pensador brasileiro Paulo Freire, segundo o qual o ensino deve ter como base inicial as experiências adquiridas no cotidiano do educando, do local para o universal, do micro para o macro, de modo que a escola e a aprendizagem possam ter sentido para ele (CIGALES, 2013). “Desse modo, a proposta da licenciatura do campo alia-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 394).

Segundo Molina (2015), a expansão da LEDOC/Procampo representa um avanço obtido pelo triunfo dos movimentos sociais, porém a sua institucionalização, fruto da ampliação da oferta, gera vários desafios que põem em risco a efetivação do seu propósito original, nos moldes dos ideais defendidos pelo Movimento da Educação do Campo, o que implica na descaracterização da política. Além do mais, isso permitiu que universidades sem qualquer tipo de experiência e/ou de articulação com os povos do campo e seus movimentos passassem a ter responsabilidade pela formação de parte deles, fato que pode comprometer a qualidade da formação idealizada com a LEDOC. Contudo, no mesmo estudo a autora também aponta alguns quesitos que devem ser percebidos como potencialidades dessa ampliação da oferta, a saber: “a. Consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento (...) b. Espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas (...) c. Ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo” (p. 160-162).

Em virtude de tal expansão da LEDOC Brasil afora, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) sugeriu a instituição de um Grupo de Trabalho para acompanhar o andamento

do Procampo (GT – Procampo), o qual foi criado pela Portaria nº 01 de 2 de janeiro de 2014, com as seguintes atribuições:

Monitorar a implementação dos cursos relacionados na Portaria no 72 de 21/12/2012; dialogar com o Conselho Nacional de Educação, com vistas à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso; propor adequações dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, a partir dos critérios de avaliação do MEC e do Edital SESu/Secadi/SETEC no 2/2012 (BRASIL, 2012), para fins de reconhecimento dos cursos; e propor iniciativas de ensino, pesquisa e extensão pertinentes à educação do campo e à educação quilombola (BRASIL, 2014, s/p, apud HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 157).

Ainda segundo os autores, no mesmo ano em que foi criado, o GT – Procampo já apontava dificuldades pelas quais o programa, materializado nos cursos de licenciatura, estava passando no interior das instituições para adquirir reconhecimento social.

A implementação da política em tela também tem sido acompanhada por intermédio de realização periódica de seminários nacionais das LEDOCs, ação esta concretizada pelas universidades e trabalhadores rurais. O primeiro deles foi realizado no ano de 2008, com a intenção de apoiar o programa e de orientar as 27 instituições que ofertavam as LEDOCs naquele ano, as quais marcaram presença em massa no evento. O segundo e o terceiro seminários tiveram uma abordagem diferenciada cujo espaço foi utilizado para a divulgação de trabalhos e de experiências desenvolvidas nas licenciaturas em curso no período.

Os encontros seguintes serviram como momentos de debates e resistência, colocando em pauta os desafios e possibilidades de consolidação da política em análise (V SEMINÁRIO NACIONAL DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015), tornando-se cenários de debates sobre a situação de retrocesso da Educação do Campo no Brasil, em virtude de algumas ações instituídas pelo então Governo Federal, com destaque para o congelamento dos investimentos em políticas públicas sociais. Isso compromete intensamente o funcionamento das LEDOCs, exatamente quando a política completa uma década de implantação, o que impacta diretamente nos seus resultados. Em virtude disso, as universidades públicas se esforçam para manter os cursos em funcionamento e continuar garantindo o acesso e a permanência dos estudantes.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS LEDOCS/PROCAMPO NA UFRB

Com o objetivo de analisar o processo de implementação dos cursos de LEDOC na UFRB, apoiados pelo Procampo, com destaque para os seus desafios e potencialidades, realizou-se o estudo contemplando a visão dos vários 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 dos PPCs dos cursos.

Participaram da pesquisa estudantes dos três 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. Com relação à renda mensal, dos 57 respondentes, nove (15,8%) não possuem renda, 36 (63,2%) recebem valores menores que um salário mínimo, 11 (19,3%) ganham entre um a dois salários mínimos e um (1,8%) ganha entre dois a três salários mínimos.

No que concerne aos professores dos cursos, 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.

A UFRB aderiu ao Procampo por meio do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, já mencionado na seção anterior e, com isso, passa a ofertar três cursos de LEDOC: Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Agrárias (no Centro de Formação de Professores - CFP), Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática (no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade - CETENS), aprovadas no âmbito da UFRB pelas Resoluções do Conselho Acadêmico (CONAC) nº 09/2013 e nº 16/2013, respectivamente. À vista disso, o objetivo geral do curso com habilitação em Ciências Agrárias consiste em:

Contribuir na construção de uma escola coerente com um projeto histórico pautado numa matriz formativa sustentadora de iniciativas de transformação da sociedade e da escola. Por conseguinte, entendemos que a formação pedagógica do professor deve vir acompanhada de conteúdos sócio-formativos capazes de ajudar a construir uma nova base societária e produtiva, daí propormos o debate da Questão Agrária, particularmente da Agroecologia e da Cooperação, no núcleo formador integrador (FREITAS; RIOS; LIMA, 2014, p. 38).

Já as LEDOCs com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática têm como escopo:

Contribuir na formação de profissionais da educação no contexto do semiárido brasileiro, voltado para a construção de estratégias interdisciplinares de desenvolvimento rural de base popular, a partir das áreas do conhecimento das Ciências da Natureza e da Matemática. Nesta perspectiva, tem-se como fundamento a formação de profissionais da educação capazes de contribuir com a construção de outros modelos de desenvolvimento rural pautado no debate da Questão Agrária e da Convivência com o Semiárido [...] (VELLOSO et al., 2014, p. 40-41).

Os currículos das LEDOCs/UFRB foram organizados para serem cumpridos num período de quatro anos (oito semestres) cujas atividades encontram-se organizadas por fases presenciais em todos os semestres, alternando entre espaços e tempos distintos: no Tempo Universidade (TU) e no Tempo Comunidade (TC), momento em que são desenvolvidas ações acadêmicas nas comunidades de origem dos estudantes. Além disso, há a exigência de participação em seminários e em atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na própria universidade, computadas como Atividades Complementares dos Cursos (ACC). Todos os componentes curriculares preveem carga horária teórica e prática e são separados por núcleos formativos, gerais e específicos de cada área.

A UFRB publicou a abertura do primeiro processo seletivo para preenchimento de vagas nos cursos de Educação do Campo em julho de 2013, o qual foi regido pelo Edital nº 016/2013. A seleção se deu de forma diferenciada da executada nos demais cursos de graduação da universidade, sendo supervisionado por uma comissão nomeada para garantir a aplicação do processo seletivo especial e realizado pela Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico – Fundação CEFET/BAHIA. No tocante às vagas ofertadas, foi determinado no referido edital: “[...] destinar-se-ão a professores e profissionais em exercício nas escolas do campo sem formação inicial, professores que não possuem formação específica nas áreas de atuação dos cursos deste edital e estudantes de comunidades rurais com o ensino médio concluído” (UFRB, 2013, p. 1).

Molina (2015), ao elencar algumas questões centrais que precisam ser observadas no percurso de expansão da LEDOC, aponta como um dos desafios a manutenção dessa forma diferenciada de entrada dos povos do campo nos cursos em tela. Esta é uma forma justa de garantir o acesso desses sujeitos à educação superior, considerando a histórica situação de abandono das escolas rurais, o que tem comprometido a qualidade do processo de aprendizagem do seu público. Segundo a autora, existe uma pressão na comunidade interna das universidades para modificar a forma especial de seleção desses alunos para vestibular padronizado.

A implantação da LEDOC na UFRB enquanto política institucional, “[...] corrobora com o cumprimento de seu papel na formação da massa crítica necessária, que além de representar a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil [...] propiciará a formação de profissionais em educação do campo” (UFRB, 2018, s/p).

Em entrevista concedida, os coordenadores dos cursos avaliaram que a implantação dessa política de formação docente na instituição, além de significar uma vitória dos movimentos sociais, veio para quebrar paradigmas tradicionais no ambiente acadêmico. Segundo eles:

[...] todos esses elementos que compõem a Educação do Campo, cada um deles já são, por si mesmos, meio que revolucionários do ambiente universitário acadêmico e formativo brasileiro. Então, claro, a Educação do Campo também tem impacto na vida desses estudantes, nas comunidades (C1, 2019, comunicação oral).

[...] quando você recebe aluno com a diversidade socioterritorial muito grande, você professor se sente desafiado, se você não estiver ali na caixinha presa, olhar para o sujeito e pensar: como é que eu dou aula pra um aluno quilombola? O que é que é importante dentro da minha disciplina para uma aluna marisqueira entender? [...] Então isso trouxe uma modificação do ponto de vista do ensino e do ponto de vista da pesquisa. [...] Então, isso modifica a cara da universidade, não é? O fato de eles estarem aqui e o que eles estão pautando enquanto elementos. (C2, 2019, comunicação oral).

Tal assertiva coaduna com a defesa de Arroyo (2007) de que não cabe mais a tradição de formar um único modelo de profissional para atuar em toda a educação básica e acabar com a ideia de que todo professor deve adquirir os mesmos conhecimentos e usar os mesmos métodos no desenvolvimento de sua prática educativa, desconsiderando as particularidades dos coletivos humanos.

Os dados levantados com a investigação levam a crer que a formação realizada nas LEDOCs da UFRB atende a essa premissa, ao passo que 55 estudantes afirmaram que durante o processo formativo é enfatizado o comprometimento com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses e estratégias de desenvolvimento rural de

base popular. Ademais, dos 57 respondentes, 53 (96,4%) consideram que os conteúdos/conhecimentos trabalhados no curso são compatíveis com a diversidade presente na realidade rural. Quanto aos docentes dos cursos, essa afirmativa corresponde a 85,7% (12) das respostas. Os três públicos participantes apontaram efeitos positivos oriundos das LEDOCs/UFRB traduzidos em impactos gerados pela formação oferecida nesses cursos, conforme segue evidenciado nas palavras dos gestores:

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 etc., 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 (C1, 2019, comunicação oral).

[...] a gente começa a ter uma dinâmica modificada numa comunidade por conta desse princípio do curso que é essa vinculação do aluno com a sua comunidade, com os povos do campo. [...] e as escolas em que os estudantes estão fazendo atividade da residência, começa a dizer: – Olha quando você concluir você vai ser contratado pela escola ou pela associação. Então, a gente, de fato, começa a perceber esse impacto diferente. Por exemplo, nós temos três alunos que são secretários municipais de agricultura. [...] Alunos que são egressos que são hoje monitores das EFAs, como eles chamam os professores das EFAs (C2, 2019, comunicação oral).

Em adição aos resultados da formação recebida na LEDOC, os acadêmicos e docentes dos cursos destacaram em suas respostas a ocorrência de mudanças de comportamentos e o empoderamento do camponês, na medida em que proporciona também uma formação política, crítica e que conscientiza tanto para questões ambientais como para questões socioeconômicas, capaz de mudar a realidade na qual os estudantes estão inseridos. Assim, os docentes destacaram os seguintes efeitos: “Desenvolvimento e organização política do campo brasileiro” (D1); “Uma educação comprometida com a práxis, com a efetiva transformação social, profunda integração entre atividades de ensino e extensão. Uma integração entre formação política e ética para a ação social” (D9); “Mudanças de paradigmas, formação específica e política de educadores para o campo e Pedagogia da Alternância como inovação pedagógica” (D14); “O que a Educação do Campo traz é essa dimensão do reconhecimento: – Nós somos do campo! Inclusive, de como alguns servidores que sejam docentes ou técnicos (que lidam) com isso. Aulas que a gente sempre tem mística. [...] Então, isso modifica a cara da UFRB” (C2).

De modo análogo, os estudantes apontaram: “[...] é intensa a mudança de comportamento no tocante ao cuidado com a diversidade ecológica, bem como nos impulsiona a nos comprometermos mais com o nosso povo camponês” (E11); “Consegui com este curso ser uma formadora de opinião, aprendi a ser empoderada” (E31); “Ao longo desses 4 anos pude conhecer a diversidade cultural que nos envolve, além de aprender, e, sobretudo, compreender o mundo através de outra perspectiva” (E24); “Além da formação acadêmica temos também política, onde passamos a entender nossas culturas e as outras com respeito, contando que ela não seja mantida em cima de algum tipo de exploração de vidas. Nos entendemos como seres sociais, culturais e pertencente que existe e resiste” (E39); “É uma formação que não forma apenas para ser mão de obra para o mercado, mas para ser pessoas críticas que buscam o desenvolvimento da sociedade, além de ter uma formação política que contribui bastante para o desenvolvimento pessoal” (E35); “Estamos nos libertando, LEDOC é de fato um curso revolucionário” (E32). Ratificando tais pontos de vista, C1 e E28 asseguram:

Olha, primeiro eu acho que ajudou a melhorar a tomada de consciência da classe trabalhadora. [...] É... Então, eu vejo melhorias e foram assim, cidades como Iraquara que estavam fechando escolas e os alunos se mobilizaram e a prefeitura voltou atrás no fechamento dessas escolas, propostas de modificação de políticas públicas, na Secretaria de Educação, quanto à Educação do Campo, ajudar a criação de cooperativas. É... ajudar a revitalizar a associação da comunidade, enfim, eu relacionaria a isso, desde de uma tomada maior de consciência desses alunos [...] (C1, 2019, comunicação oral).

As experiências vivenciadas neste curso de Educação do Campo dentro dos espaços formais e não formais, têm resultados muito importantes na formação do sujeito como educador. A Educação do Campo resgata valores da resistência camponesa em nosso espaço, me sinto confiante na defesa de minhas origens. Quanto ao conhecimento a respeito da iniciação à docência, sinto-me satisfeita, com a consciência de que não aprendi tudo, mas certa de que levo comigo uma bagagem enorme de conhecimentos pessoais e profissionais, e intelectual orgânico que irão me ajudar ao longo da vida (E28, 2019, comunicação escrita).

Tais narrativas nos remetem a Freire (1996) quando sustenta que a escola, apesar de ter o papel de legitimadora da cultura e interesses dos grupos dominantes, também é um espaço em que podem ser produzidos conhecimentos que levem à emancipação, ou seja, a educação é considerada por tal teórico como um caminho para o alcance da liberdade. Nesse sentido, Bicalho (2018, p. 229) afirma que a política em discussão favorece o “[...] acúmulo de forças e as experiências de recuperação e ampliação das práticas cotidianas de formação sóciohistórica e emancipadora, desse modo sendo capaz de anunciar a formação de novas gerações de sujeitos individuais e coletivos, numa perspectiva humanística e crítica”.

Os estudantes, docentes e gestores das LEDOCs analisadas assinalaram inúmeros pontos positivos dos cursos, como quantidade significativa de professores oriundos da Educação do Campo, qualidade da formação oferecida, específica para o campo, oportunidade de acesso dos camponeses ao ensino superior público, a estratégia da Pedagogia da Alternância, que proporciona uma formação contínua, com aproximação da realidade dos acadêmicos e diálogo com o campo, numa conexão constante da teoria com a prática, segundo destaca Molina e Hage (2015).

Nessa direção, os participantes do estudo descrevem: “São muitos (os pontos positivos). O principal deles é o fato de poder levar aos alunos aquilo que realmente interessa para eles, pois é a sua vivência, sua realidade... Assim, penso que a aprendizagem acontece de forma muito mais prazerosa e significativa” (E52); “Concepção do contexto com a realidade, melhora do autoconhecimento em relação com a ciência e a prática do trabalho” (E14); “A formação de profissionais para darem conta das especificidades das escolas e da educação do campo” (D10); “Oportunizar aos filhos de trabalhadores rurais o acesso à Universidade, e sobretudo mostrar que é possível estudar e morar no campo e permanecer no campo desenvolvendo-o e ajudando a sua comunidade com mais conhecimento! (E11)”; “Inclusão social de segmentos historicamente excluídos do ensino superior (D2)”.

O Edital do Procampo de nº 02/2012 tornou as LEDOCs cursos regulares de graduação. Seguindo esse preceito, o PPC de cada uma das LEDOCs da UFRB determina a oferta de 120 vagas anuais, o que é ratificado nas Resoluções do CONAC/UFRB que aprovaram tais cursos (supracitadas). Contudo, a universidade não tem conseguido atender a essa determinação legal, conforme é mostrado na tabela que segue.

QUADRO 1 – Vagas ofertadas para as LEDOCs/Procampo da UFRB

EDITAL/ANO	LEDOC/CIÊNCIAS AGRÁRIAS	LEDOC/CIÊNCIAS DA NATUREZA(CN) E MATEMÁTICA(M)	
		CN	M
Nº 016/2013	120	60	60
Nº 007/2014	120	60	60
Nº 031/2016	60	-	-
Nº 029/2017	-	40	40
Nº 016/2018	80	-	-
Nº 045/2018	80	40	40

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de dados disponíveis no site oficial da UFRB, 2019. (<https://www.ufrb.edu.br/proplan/ufrb-em-numeros/category/31-ufrb-em-numeros-2018>)

Observa-se que apenas nas duas primeiras seleções foi mantida a oferta da quantidade de vagas prevista nos PPCs. Também não aconteceu a abertura de editais anualmente para ingresso nos três cursos, com destaque para o fato de que em 2015 não houve processo seletivo para nenhum deles. A partir da terceira seleção, somente uma parte das vagas foram ofertadas, sendo que em 2016 e 2018 não houve abertura de edital para as LEDOC/Ciências da Natureza e Matemática e, em 2017, o mesmo aconteceu com o curso com habilitação em Ciências Agrárias.

Segundo um dos coordenadores entrevistados (C2), nos primeiros anos de funcionamento dos cursos foi possível seguir esse planejamento, porém, com aumento do número de alunos, mudança de cenário financeiro e político, quantidade reduzida de docentes para ministrar os componentes e fazer o acompanhamento das atividades de campo (no TC), infraestrutura inadequada e a própria experiência do curso, isso se tornou inatingível:

[...] nós não temos hoje como manter 120 alunos entrando a cada semestre, que vai impactar residência, ou seja, você não tem hoje 120 lugares na residência, você não tem! [...] a gente chega o momento que, ao final do curso, você começa a ter aquilo que não tinha no princípio, que é retenção, é aluno que tranca o curso, que retorna e que precisa cursar a disciplina. Então, isso começa a causar impacto também no oferecimento da disciplina [...]. Então, como é que a gente faz isso com o quantitativo de quinze professores? (C2, 2019, comunicação oral).

No início da implantação da política, os estudantes, em sua maioria, passavam a receber bolsa de estudo pouco tempo após ingressarem nos cursos, o que favorecia a sua permanência. Quando indagados sobre o recebimento de assistência, a maior parte dos estudantes que respondeu ao questionário (64,3%) informou receber um ou mais de um tipo de auxílio financeiro, que corresponde à bolsa permanência, bolsa permanência quilombola, bolsa Residência Pedagógica e auxílio transporte. Todos esses beneficiários afirmaram que o valor recebido não era suficiente para cobrir todas as despesas com o curso. Além de tais recursos pecuniários, a universidade disponibiliza residência universitária, onde os licenciandos em Educação do Campo ficam hospedados durante o TU. Entretanto, uma das dificuldades enfrentadas para a continuação dos acadêmicos nos cursos se refere ao corte dessas bolsas, como fica evidenciado na fala de um dos gestores:

[...] nos últimos dois anos e meio, a UFRB tem bancado, por exemplo, a residência aqui e os estudantes têm feito uns arranjos em grupos ou individuais para permanecer no curso. [...] hoje tem poucos alunos com bolsa! Então, para todo mundo que vem do campo dificulta esse olhar. Durante praticamente os

três anos, quase quatro anos [...] chegou ao ponto de que todo aluno que entrava no curso tinha bolsa, porque a essência também desse PIBID/diversidade foi uma demanda do Procampo, essa vinculação. Então, ele ajudou, por exemplo, essa permanência qualificada dos estudantes (C2, 2019, comunicação oral).

A necessidade de haver mais articulação entre a universidade e os movimentos de lutas sociais do campo foi outro ponto ressaltado pelos gestores dos cursos. De acordo com Antunes-Rocha (2010), Molina e Hage (2015) e Bicalho (2018), é de fundamental importância a manutenção da presença e envolvimento dos sujeitos coletivos do campo para a melhoria da qualidade e fortalecimento das LEDOCs. Compreende-se que a vivência dos futuros educadores com as lutas sociais e coletivas dos movimentos é condição essencial para obterem a formação diferenciada que caracteriza a política. Sobre essa parceria, destaca C1:

[...] eu estou falando de nós professores, de chegar junto aos movimentos sociais mesmo, de buscar esses movimentos. [...] Tem professor que vai atrás dos movimentos sociais, contata, chama eles aqui para oferecer palestras, diz o que a gente pode oferecer pra eles, cria curso de especialização pensando neles. Mas, tem professor que não tem aquela preocupação [...]. Então, assim, se a universidade não fizer esse movimento em direção a eles e ficar só esperando o movimento deles também, eu acho que, enfim, a coisa vai continuar sendo aquém do que poderia ser (C1, 2019, comunicação oral).

Além da questão da falta de articulação dos movimentos, os respondentes da pesquisa expuseram diversos outros desafios de ordem pedagógica, estrutural e financeira, dificuldades provenientes da insuficiência de profissionais para atender as demandas dos cursos e da falta de transporte para realizar e acompanhar atividades externas, notadamente no TC. Sobre esse último aspecto, Hage, Silva e Brito (2016, p. 164) afirma: “A realização do Tempo Comunidade também requer uma logística nem sempre assegurada no orçamento das universidades para o provimento de diárias, transporte, alimentação e aquisição de material para experimentação [...]”. Ainda para os autores, esses desafios põem em risco a qualidade dos processos formativos e a permanência dos licenciandos nos cursos. De acordo com o estudante 13 e o coordenador 2:

As dificuldades são diversas, desde ações afirmativas na universidade (alojamento, alimentação, estrutura para estudo, transporte...), a distância do município residente para a universidade e dessa forma recurso financeiro, falta de condições financeiras para a realização das atividades do Tempo Comunidade, [...] materiais didáticos com assuntos da área, falta de apoio das prefeituras dos municípios que têm estudantes, dentre diversas outras dificuldades mais técnicas (E13, 2019, comunicação escrita).

[...] então, isso inda é um desafio pra a gente. Não só a infraestrutura, que a gente vai brigar, vai articular, [...] a gente também tem tentado criar outros mecanismos de pensar pedagógico. A gente tá muito preocupado com o pedagógico. [...] a gente foi pra fora e esqueceu do dia a dia, do feijão com o arroz, do ensino-aprendizagem. E hoje nós estamos refletindo aqui: como é que a gente fortalece aqui? Como é que a gente forma aqui profissionais muito bons? Porque eles vão mudar a realidade do campo. (C2, 2019, comunicação oral).

Outro desafio identificado com a pesquisa diz respeito à falta de compreensão do significado do Projeto da Licenciatura em Educação do Campo, da dinâmica da Pedagogia da Alternância e das especificidades do curso, no ambiente universitário, inclusive por parte de sujeitos vinculados ao próprio curso, conforme explicitado nas seguintes palavras: “Falta apoio do corpo universitário, além de enfrentamos certo tipo de pré-conceito por se tratar de um processo de formação voltado para as escolas do Campo” (E24); “Dentro do próprio campus, há hierarquização dos cursos” (E25); “[...] devido ao uma unidade maior de compreensão do que é o projeto de Educação do Campo, por parte dos docentes e dos estudantes, eu acho que a dificuldade é muito mais interna do que da administração da universidade” (C1); “A principal dificuldade é a falta de compreensão de alguns docentes do que é a LEDOC e da importância da manutenção da Pedagogia da Alternância” (D10).

Tal falta de entendimento das especificidades e inovação pedagógica que caracterizam as LEDOCs pelas categorias dos sujeitos vinculados a elas, aliada à ausência de reconhecimento institucional e apoio interno, pode se configurar como um entrave para a efetividade da política e, conseqüentemente, para a sua consolidação (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Contudo, as dificuldades mais citadas pelos respondentes se referem ao número reduzido de professores vinculados aos cursos e à falta de recursos materiais e pecuniários para a realização das atividades e manutenção dos alunos. Assim, afirmam alguns participantes: “Se a gente tivesse todos os professores que foram concursados aqui atuando ao mesmo tempo, eu diria para você que estaria atendendo as demandas. Mas eu acho que seria ótimo se a gente tivesse, pelo menos, um pouquinho mais que desse para [...] substituir tranquilamente” (C1); “A maior dificuldade tem sido decorrente das condições físicas e financeiras da universidade, que limitam a atuação do docente no TC e TU” (D8); “Transporte para realizar atividades externas, dificuldade para participar de eventos e realizar eventos com a presença de pesquisadores e líderes dos movimentos sociais de outros Estados” (D9); “Precisamos de recursos financeiros para garantir as condições mínimas para fazer alternância e melhorar a infraestrutura [...]” (D12); “Temos falta de recurso para o deslocamento tanto para fazer atividade de campo quanto para os professores fazer as visitas” (E30); “Falta acompanhamento

dos professores no tempo comunidade; apoio financeiro para o curso quanto para os discentes se manterem na cidade vinculada; Falta material didático; Faltam condições na residência” (E26).

Segundo o coordenador (C2), a UFRB não recebe apoio financeiro do Procampo desde o ano de 2017. A partir de então, as LEDOCs passaram a ser custeadas com recursos próprios da instituição. Na visão de C2, tem sido extremamente difícil manter a realização das atividades, especialmente a alternância, tal como está previsto no PPC, dado o caráter diferenciado de funcionamento do curso e o modelo de ensino que permite o ingresso de alunos de várias regiões da Bahia e de outros estados brasileiros que precisam ser acompanhados pela universidade na sua comunidade. Há casos de estudantes que percorrem cerca de 900 km de sua residência até o município onde frequenta as aulas, o que significa pagar R\$ 450,00 em média, por viagem. Essa é uma preocupação percebida na fala de C2:

[...] o curso foi pensado, ele foi imaginado num período que você previa que as coisas caminhassem, ou seja, a manutenção dos recursos, etc. e tal. Como esses recursos eles não estão vindo, isso tem impacto, por exemplo, no acompanhamento do TC, que é prioritária a articulação do nosso curso. Se nós tivéssemos a estrutura do Procampo passado, nós tínhamos condições de carro, diária, tudo, etc., para acompanhar os alunos, de fato, nas suas escolas. Hoje, a gente já tá dizendo para os alunos: olha a gente não tem como acompanhar, são poucos professores, e a gente vai fechar campo dos estágios. Então, essa dimensão estrutural, ela tem colocado à prova aquela experiência que foi pensada inicial, ou seja, acompanhamento sistemático no TC, uma vinculação maior com a comunidade (C2, 2019, comunicação oral).

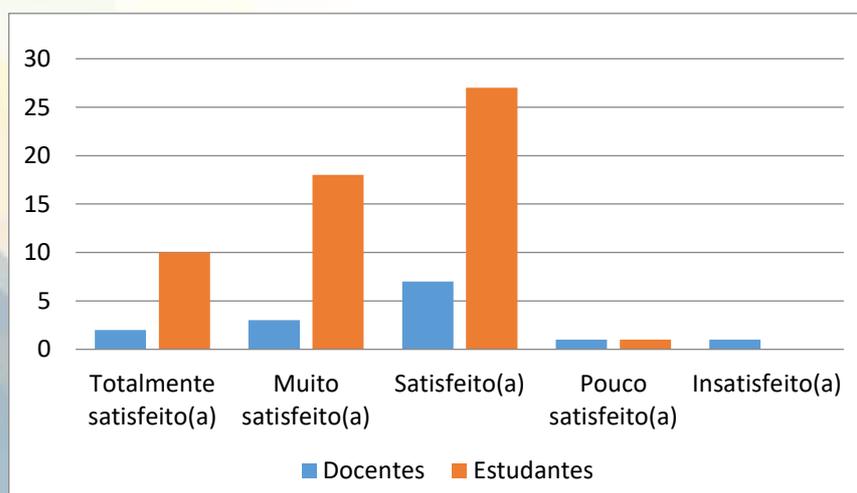
Diante do exposto, foi destacado pelos coordenadores entrevistados (C1 e C2) que, no âmbito da UFRB, as perspectivas com relação às LEDOCs/UFRB são positivas. Segundo C2, isso se dá devido ao fato do gestor atual da universidade ser oriundo da Educação do Campo e de ter composto a equipe que elaborou o projeto de implantação da LEDOC de um dos Centros de Ensino da UFRB. Todavia, com relação ao cenário das políticas nacionais de educação, no período atual, tanto para C1 como para C2, a perspectiva é de “resistência e luta”, conforme as citações abaixo:

A gente tá vivendo um contexto hoje em que o projeto de EC se tornou mais ainda contra-hegemônico do que já era. E a gente está num momento de total luta, conflito. É... e o que a gente espera dessa administração em todos os sentidos, tanto aqui (**no Centro de Ensino**) quanto na universidade, quanto nossos colegas, o que eu particularmente espero como coordenador, como profissional e como cidadão, enfim, professor? É que a gente se plante de forma explícita e direcionada dentro dessa guerra que é resistir e lutar de várias formas possíveis, e enfim, precisamos de apoio um dos outros, em relação a essa luta (C1, 2019, comunicação oral, grifo nosso).

A situação do ponto de vista estrutural é difícil. Mas, quer queira quer não, a gente tem apontado no sentido de resistência, porque a gente acredita no projeto da Educação do Campo [...]. Então, se do ponto de vista político desse cenário que nós estamos vivendo as perspectivas são extremamente ruins, a gente recupera aquilo que sempre foi resistência camponesa, de que há outros mecanismos para avançar (C2, 2019, comunicação oral).

No que concerne ao nível de contentamento dos docentes e estudantes com relação ao seu curso, os respondentes, em sua maioria, afirmaram estar satisfeito(a), pois, segundo eles, as LEDOCs têm atendido às suas expectativas, mesmo cabendo algumas melhorias para superar as dificuldades que são típicas de qualquer curso de graduação com pouco tempo de funcionamento e mais acentuadas nas LEDOCs, por possuírem um modelo formativo inovador, desafiador e diferenciado das graduações convencionais, conforme aponta o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Nível de satisfação com o seu curso



Fonte: Elaboração das autoras (2019)

Sobre a questão exposta no gráfico, alguns participantes justificaram as suas respostas com as seguintes palavras: “Sou satisfeito em atuar neste curso” (D2); “Eu amo meu curso, pois ele possibilita o contato dos conhecimentos científicos e empíricos, possibilitando um olhar diferente para o Eu e o viver em comunidade como forma de reafirmar minha identidade que a sociedade marginaliza” (E8); “Nós da LEDOC somos sementinhas de esperança espalhadas por todos ou quase todos, os territórios da Bahia” (E8); “Adentrar neste curso e saber que nos sentimos representada, não tem preço, uma das satisfações é saber que podemos incentivar sempre mais um a fazer o mesmo, como foi o caso do meu sobrinho Gabriel que entrou no curso após a mim” (E44); “Poderia trazer diversos pontos... No entanto, destaco: a LEDOC é o melhor curso do Brasil” (E32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto discorreu-se acerca de políticas de formação para a docência no meio rural, evidenciando a LEDOC enquanto uma política pública de Estado que visa à formação de educadores para atuar nos diversos espaços formativos que constituem o campo brasileiro, seja como professores, seja como gestores. O fato de ter sido implantada recentemente traz a necessidade de estudos e investigações sobre a efetivação de tal política. Pautada nessa questão, compreendendo a sua importância para aprimorar e consolidar cada vez mais a política, eis que surge o objeto de investigação deste trabalho cujo objetivo é analisar o processo de implementação das Licenciaturas em Educação do Campo na UFRB, com destaque para os seus desafios e potencialidades.

A institucionalidade da LEDOC, dada a partir da sua expansão com o Edital nº 02/2012, em que 42 instituições passaram a ofertá-la, compromete de algum modo a legitimidade e os princípios que nortearam a proposta da política em sua gênese, uma vez que grande parte das universidades ou não estava preparada para lidar com as particularidades da licenciatura ou não possuía nenhum tipo de ligação com a Educação do Campo, tampouco diálogo com os movimentos sociais desse espaço, principais atores responsáveis pela conquista dessa política. O não alinhamento da compreensão das especificidades dos cursos, em especial da dinâmica de funcionamento diferenciada que requer a Alternância Pedagógica, entre a universidade como um todo, docentes, estudantes e gestão das LEDOCs, de certa forma também termina dificultando e comprometendo o bom andamento das programações.

A partir da pesquisa de campo foi possível identificar desafios para a efetivação da política, a saber: infraestrutura insuficiente, logística inadequada, não continuidade de financiamento pelo governo federal, o que prejudica a permanência dos estudantes, poucos docentes para acompanhamento dos estudantes em formação no desenvolvimento das atividades durante o tempo comunidade, dificuldades financeiras para a concretização dos cursos e para o atendimento aos discentes (incluindo o fornecimento de bolsas e auxílios), falta de diálogo entre os movimentos sociais do campo e universidades ofertantes das LEDOCs.

Todavia, apesar dos desafios, a investigação também desvelou potencialidades oriundas do modelo diferenciado de organização curricular que caracteriza as LEDOCs/UFRB, dentre as quais se destacam a ampliação da formação de professores, numa lógica que vislumbra a emancipação humana, e do acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público, uma vez que traz como um diferencial o fato de ser destinada ao professor/sujeito do meio rural. Ademais, ficou evidenciado que a Pedagogia da Alternância, como inovação pedagógica que

consiste em formação contínua em diferentes tempos e espaços e prioriza a aproximação dos acadêmicos e universidade com a realidade dos territórios rurais, provoca mudanças na forma de pensar e de agir de alguns estudantes, ao passo que favorece uma formação crítica, política e humanística para além da docência, capaz de trazer melhorias no âmbito educacional, da produção da vida cultural e material para as comunidades e demais sujeitos coletivos existentes nos espaços rurais, aos quais os educadores em formação se encontram vinculados.

Considerando a conjuntura política e econômica do país, principalmente nas duas primeiras décadas do século corrente, infere-se que o fortalecimento do diálogo e articulação entre universidade, movimentos sociais, Estado e territórios de identidades camponesas é condição precípua para a solidificação e a manutenção da política em tela, nos moldes dos fundamentos defendidos pelos sujeitos coletivos que a idealizaram. Na falta de orçamento próprio das LEDOCs, a universidade vem assumindo o compromisso institucional e estabelece parcerias com municípios de origem dos acadêmicos na tentativa de garantir a continuidade dessas licenciaturas, atitude que ratifica a importância do regime de colaboração entre união, estados e municípios.

Para encerrar esta reflexão, numa perspectiva da continuidade da pesquisa, destaca-se como relevante a necessidade de aprofundamentos futuros sobre a frutificação da política em discussão, ou seja, investigações sobre os desdobramentos da formação de educadores do campo por meio da LEDOC, o que inclui o seu acesso à formação continuada.

REFERÊNCIAS

- 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.
- ARAÚJO, F. M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia-MG, v. 10, n. 2, jul./dez. p. 237-255, 2011.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10. 2003.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- AZEVEDO, J. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

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. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

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. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. 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. Acesso em: 7 mar. 2018.

BRITO, M. M. B. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALAZANS, M. J. C. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (orgs). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Educação 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. 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.

CAVALCANTI, P. A. O Estudo da Política Pública de Educação: alguns aportes teóricos. In: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2011, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011, p. 1-10.

CIGALES, M. P. Paulo Freire: crítico da educação ou reprodutor da crítica? In: Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.). **Sociologia da Educação**: debates clássicos na formação de professores. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 113-135.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

V SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
CADERNO DE ESTUDO. Laranjeiras do Sul, 2015.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. M. C.; RIOS, K. A. N.; LIMA, S. L. da S. Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias na UFRB: resultado da articulação entre Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e o Poder Público. In: **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**, Belém, 2014.

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.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **29ª Reunião Anual da Anped**. Out. 2006, Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

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

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIALVA, M. E. A. **PRONERA**: a política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; 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.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017.

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.

SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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. Acesso em: 17 jul. 2019.

SCHMIDT, J. P.. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (org.). **Direitos Sociais e Políticas Públicas**. Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 2307-2333.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

TITTON, M. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529- 550, 2008.

TRIVIÑOS, 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Centro de Formação de Professores (CFP). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura (Plena) em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias**. Amargosa, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Conselho Acadêmico. **Resolução nº 09/2013, de 21 de maio de 2013**. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico, 2013. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-09-13-conac1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Conselho Acadêmico. **Resolução nº 16/2013, de 10 de junho de 2013**. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. Cruz das Almas: Conselho Acadêmico, 2013. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-16-13-conac1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **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/chronoforms5/?chronoform=ver-prosel&id=1010>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). O **curso**. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/quickstart>. Acesso em: 20 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). 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.

VELLOSO, T. R. et al. A Licenciatura Em Educação do Campo – Matemática e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB: Uma Proposta com Ênfase

de Convivência com o Semiárido. In: **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**, Belém, 2014.

Recebido em: 01/10/2020

Aceito em: 16/02/2021