

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

Produtos de gestão no formato de dois artigos:

- 1. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-
EDUCADORES PARA O CAMPO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**
- 2. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES**

Jucélia Oliveira Santos

Produtos de gestão no formato de dois artigos:

- 1. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-
EDUCADORES PARA O CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA**
- 2. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Jucélia Oliveira Santos
Graduada em Pedagogia
Universidade do Estado da Bahia, 2009

Produtos apresentados ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

Produtos de gestão no formato de dois artigos:

**1. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-
EDUCADORES PARA O CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA**

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

Comissão Examinadora da Defesa de Produtos de Mestrado
Jucélia Oliveira Santos

Aprovada em: ____ de _____ de _____

Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter permitido a minha entrada e conclusão deste mestrado, me fortalecendo a cada dia para seguir em frente.

À minha família: pais, irmãs, sobrinha e, em especial, a minha amada filha Maria Luísa, que suportou cada momento de ausência da mamãe, às vezes me incentivando a continuar, às vezes pedindo a Deus para o curso chegar logo ao fim.

À querida professora orientadora Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia, pela dedicação e ajuda a mim dedicada, pelas pertinentes exigências e momentos de construção de conhecimento.

Aos meus amigos e amigas, pelo incentivo e palavras de conforto proferidas nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos colegas e professores do mestrado, pela parceria, ensinamentos e troca de saberes.

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração no fornecimento dos dados necessários para a concretização deste estudo.

Aos membros da banca examinadora, por terem aceitado o convite como avaliadores deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

EPÍGRAFE

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire, 1979)

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	5
2. PRIMEIRO ARTIGO	8
2.1 INTRODUÇÃO	8
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO	10
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES-EDUCADORES PARA/DO/NO CAMPO... 13	
2.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	19
2.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS LEDOCS/PROCAMPO DA UFRB	22
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
2.7 REFERÊNCIAS	34
3. SEGUNDO ARTIGO	39
3.1 INTRODUÇÃO	40
3.2 CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	42
3.3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O CAMPO: A LEDOC EM EVIDÊNCIA	46
3.4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DAS LEDOCS/PROCAMPO NA UFRB... 52	
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
3.6 REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE I – Questionário para os docentes	70
APÊNDICE II – Questionário para os estudantes.....	75
APÊNDICE III – Roteiro de entrevista para os coordenadores	81
APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionários (assinatura on-line)	83
APÊNDICE V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinatura manual)	86
ANEXO I – Submissão de artigo à Revista Ensino e Pesquisa	89
ANEXO II – Submissão de artigo à Revista LES	90
ANEXO III – Artigo publicado nos Anais da IV JORNEDUC.....	91
ANEXO IV – Carta de Aceite Revista Brazilian Journal of Development	93

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso integra parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (Mestrado Profissional). Foi desenvolvido no formato de dois artigos, a partir do tema do projeto de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRB, com Parecer nº 3.418.356. Com o título “O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB”, o objetivo principal centrou-se em analisar o processo de implantação e execução do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

No que tange à metodologia empregada, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, configurando-se como um estudo de caso. O levantamento dos dados se deu mediante a análise documental, aplicação de questionários *on-line* (Apêndices I e II), por meio da ferramenta Google Forms, com estudantes e docentes dos três cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOCs) ofertados na UFRB: um 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), nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. O questionário dos estudantes foi composto por 26 questões e o dos docentes por 25, os quais foram elaborados com base no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das LEDOCs, tendo as suas questões orientadas pelas seguintes categorias de análise: objetivos, metodologia, apoio/atendimento ao discente e ao docente, infraestrutura, recursos humanos, efeitos e desafios. Os questionários foram enviados aos estudantes com mais tempo nos cursos (teoricamente, formandos), que obtinham endereço de *e-mail* cadastrado na instituição (94), e aos 34 docentes das LEDOCs. Desse público, responderam o instrumento 57 sujeitos do primeiro grupo e 14 do segundo.

A investigação também contou com realização de entrevista semiestruturada com os coordenadores desses cursos cujo roteiro (Apêndice III) foi elaborado

respeitando as mesmas categorias utilizadas nos questionários. A participação dos sujeitos se deu por adesão voluntária, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices IV e V) 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. Por uma questão ética, não foram divulgados os nomes dos respondentes que compuseram a amostra desta pesquisa.

O artigo de título “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-EDUCADORES PARA O CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA” traz 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. Para este estudo, considerou-se, excepcionalmente, os dados levantados com os instrumentos referentes à metodologia da Alternância Pedagógica. O trabalho foi submetido à revista *Ensino e pesquisa: revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente*, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Centro de Ciências Humanas e Educação, no dia 26 de novembro de 2019, e encontra-se em processo de avaliação pela Comissão Editorial do periódico (Anexo I).

O próximo texto escrito foi intitulado de “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES” e 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. Assim como o anterior, esse artigo foi enviado para um periódico *Linguagens, Educação e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (Anexo II), no dia 10 de janeiro de 2020.

Considera-se relevante destacar que antes da produção dos dois artigos supramencionados foi gerado outro trabalho com os dados parciais da pesquisa, uma vez que esta se encontrava na fase de revisão bibliográfica, denominado “FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O CAMPO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM

EDUCAÇÃO DO CAMPO”, com o escopo de discutir sobre as políticas de formação de professores-educadores para o campo, com ênfase no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Ele foi apresentado na IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, realizado pela Universidade Federal da Bahia, pela Universidade do Estado da Bahia e pela Universidade Católica do Salvador, em Salvador/BA, no mês de setembro de 2019, e publicado nos anais do mesmo evento (Anexo III). No mês seguinte, as autoras do trabalho receberam convite para publicá-lo na revista *Brazilian Journal of Development*, mediante fornecimento de carta de aceite (Anexo IV).

Pelo fato de já terem sido submetidos ao evento e aos periódicos supracitados, os três trabalhos aqui aludidos encontram-se na formatação correspondente às regras/*template* de cada um deles.

2. PRIMEIRO ARTIGO:

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

Resumo: Este artigo integra uma pesquisa de mestrado e 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 integrates a master's degree research and 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.

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 no 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 meio rural 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, abrangendo os meses de julho, agosto e setembro de 2019. 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 ¹		
	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.

Quando se trata de formação de professores-educadores para atuar no 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 (MOLINA, 2009; SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011).

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

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

desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelas lutas coletivas 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 3 para a segunda.

Para Molina e Sá (2010, p. 370), a apropriação do saber por área de conhecimento constitui-se um dos principais diferenciais da LEDOC, como política de formação para a docência nas escolas do campo, sendo um dos seus escopos “[...] 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”.

Ainda segundo as autoras supracitadas, tal plano de preparar professores-educadores com uma visão ampliada, não mais estudando disciplinas isoladas, representa tanto um desafio para as universidades quanto uma novidade acadêmica para os estudantes e docentes das licenciaturas em tela, tendo em conta o padrão de formação disciplinar obtido por ambos, que sempre predominou nos currículos da educação básica e dos cursos de profissionalização docente.

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 se trate de 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

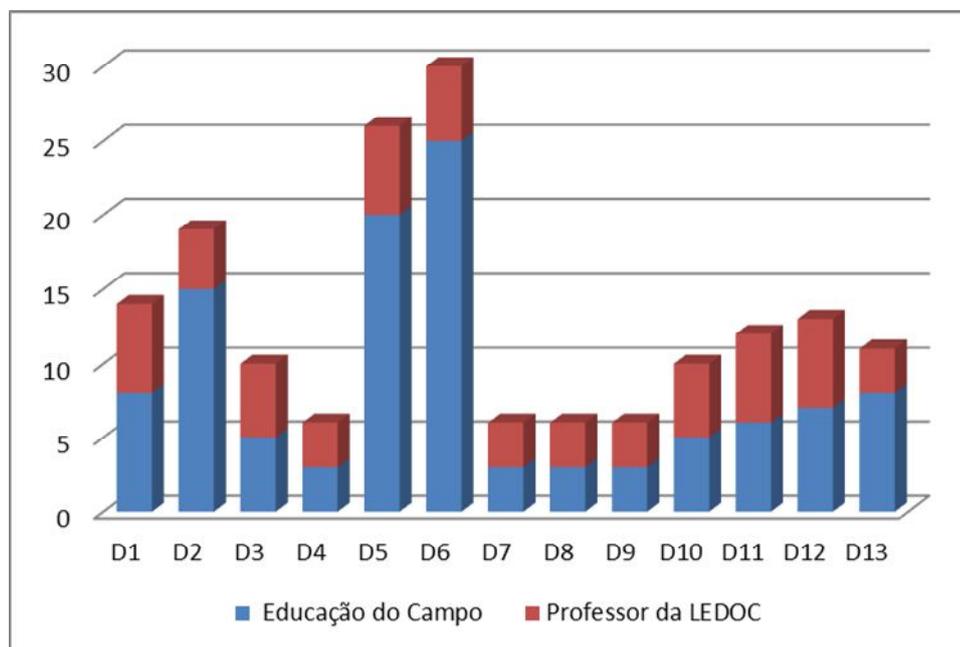
seus resultados serão apresentados por meio do cruzamento dos dados fornecidos pelos participantes, bem como das informações retiradas do PPC dos cursos.

Participaram da pesquisa estudantes dos 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.

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. 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.

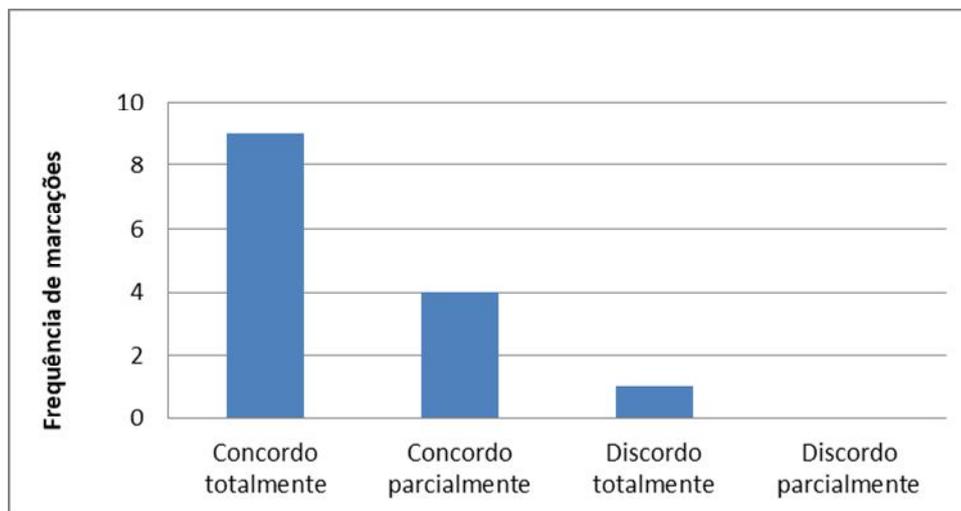
Com relação aos coordenadores entrevistados, C1 está na função de gestor do curso há dois anos e exerce o cargo de docente da LEDOC há três anos. Quanto a C2, este assumiu a coordenação no mês de junho de 2018 e faz parte do quadro de professores desde agosto de 2017. Sobre a formação acadêmica, ambos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

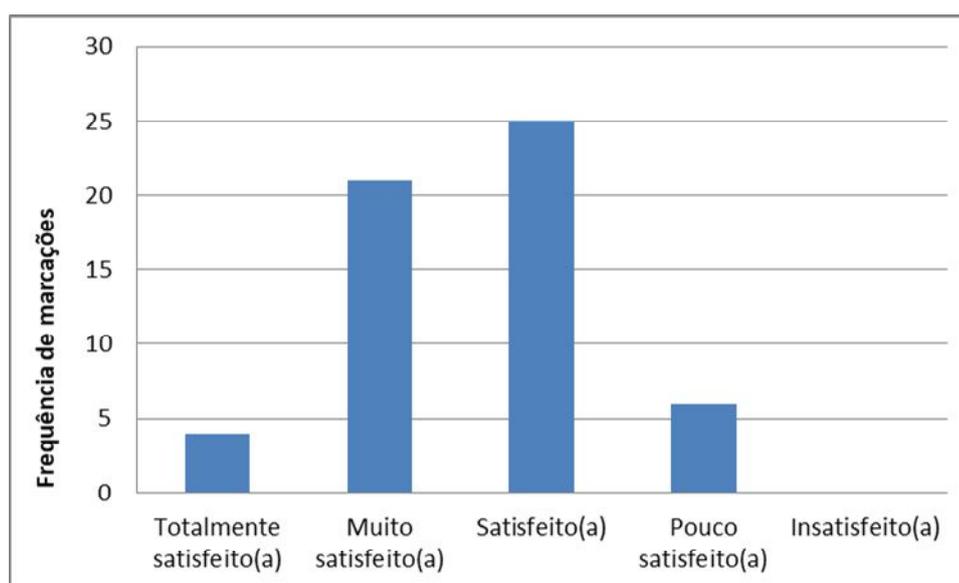
Na visão da maioria dos respondentes envolvidos na pesquisa, a estratégia em discussão tem gerado experiências magníficas e enriquecedoras. Um dos seus efeitos percebidos refere-se à motivação que a alternância gera no estudante de identificar os problemas vivenciados no contexto do campo, no trabalho, 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.

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



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

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.

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, decodificando 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 congregiar 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 três 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 N° 01, de 1° 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.

_____. 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.

_____. **Portaria N° 86, de 1° 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. 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.

CALDART, 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%2>

0Basica%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.

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_tecnic_o_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 Pronera 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. Acesso em: 17 jul. 2019.

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.

_____. 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/chronoforms5/?chronoform=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.

3. SEGUNDO ARTIGO:

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

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 para o 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 (ARRETCHE 2003; AZEVEDO, 2004; 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 PARA O 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 o 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).

Para Titton (2010) e Carvalho (2011), foi através das práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se originou o novo paradigma da Educação do Campo, que nasce em oposição ao tipo de ensino e de escola tradicionalmente destinadas às populações rurais e enfrentando essas concepções educacionais. A luta de tal movimento não se restringia apenas à reforma agrária. Se estendia a outras questões, como a educação, reivindicando “[...] políticas públicas e ações efetivas, para a correção da histórica desigualdade de escolaridade no campo, e a atual dificuldade do seu acesso à educação básica, à situação das escolas do campo e de formação de seus profissionais” (CARVALHO, 2011, p. 21).

Com apoio de outros grupos de lutas sociais, ONGs, UnB, 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 o campo, mais recentes, vale destacar os programas: Pronera (Graduação e Pós-Graduação); Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa (curso de aperfeiçoamento); 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 da exigência dos trabalhadores camponeses na 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, e 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 últimos encontros 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 e dos demais documentos analisados.

Participaram da pesquisa estudantes dos três cursos de LEDOC, em sua maioria, moradores de comunidades rurais (88%) pertencentes a 21 municípios baianos cujos territórios diferem 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 internos, em atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pela própria universidade ou por outras instituições, 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, o que não se confirma na UFRB, conforme os dados obtidos com a pesquisa.

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
Total	460	200	200

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 do cenário político e do financiamento público, 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 alguns desses quesitos, 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 ainda 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).

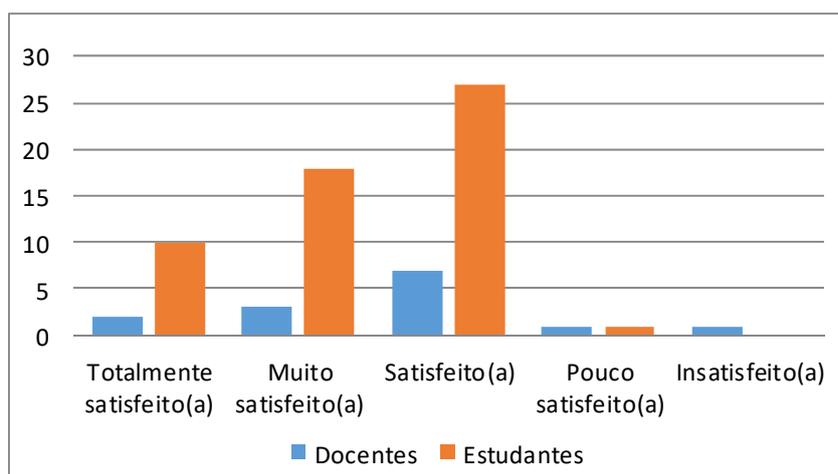
Diante do exposto, foi destacado pelos coordenadores entrevistados (C1 e C2) que, no âmbito da UFRB, as perspectivas com relação às LEDOCs/UFRB são positivas. Segundo C2, isso se dá devido ao fato do gestor atual da universidade ser oriundo da Educação do Campo e de ter composto a equipe que elaborou 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), 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 e poucos docentes para acompanhamento dos licenciandos no desenvolvimento das atividades durante o tempo comunidade, ponderando que alguns desses docentes também colaboram com outros cursos de graduação e de pós-graduação na área de Educação do Campo ofertados na UFRB, além dos casos de afastamentos para tratamento de saúde e para capacitação docente.

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 para o 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.

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.

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.

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.

APÊNDICE I
QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

CATEGORIA 01: OBJETIVOS DO CURSO

01- Em qual município você reside?

02- Qual a sua área de formação?

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

03- Qual a sua relação com a Educação do Campo?

04- Há quanto tempo trabalha na área de Educação do Campo?

05- Há quanto tempo é professor da LEDOC/UFRB?

06- Em qual Licenciatura você leciona?

() Ciências Agrárias

() Ciências da Natureza

() Matemática

07- Você participou da elaboração do projeto de implantação dessa Licenciatura?

() Sim

() Não

08- Os conteúdos/conhecimentos trabalhados no curso são compatíveis com a diversidade presente na realidade rural?

() Sim

() Não

Justifique a sua resposta: _____

09- Os objetivos propostos para o curso têm sido alcançados?

Sim Não

Justifique a sua resposta:

10- De forma geral, qual a sua avaliação em relação à formação realizada na LEDOC/UFRB?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

Comentários (opcional):

CATEGORIA 02: METODOLOGIA DO CURSO

11- O modelo de formação em regime de alternância em que há etapas presenciais (tempo-universidade), e fases em que os estudantes combinam teoria e prática na comunidade onde residem ou trabalham (tempo-comunidade), tem acontecido como previsto na proposta do curso?

Sim Não

Justifique a sua resposta:

12- A LEDOC é a sua primeira experiência com a Pedagogia da Alternância?

Sim Não

13- Qual a sua opinião em relação à Pedagogia da Alternância da LEDOC/UFRB?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

Comentários (opcional):

14- Existe uma conexão da teoria (Tempo Universidade) com a prática (Tempo Comunidade)?

Sim Não

Justifique a sua resposta:

15- Você sugere alguma(s) mudança(s) dentro da Pedagogia da Alternância da LEDOC/UFRB?

Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", aponte qual(is):

CATEGORIA 03: APOIO AOS DOCENTES

16- Você recebe algum tipo de auxílio, financeiro ou não, para as despesas com as atividades do curso?

Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", informe o que se pede abaixo e responda a próxima questão.

Tipo de auxílio: _____

Valor do auxílio: _____

17- Esse valor é suficiente para cobrir todas as suas despesas com o curso?

Sim Não

CATEGORIA 04: INFRAESTRUTURA

18- Como você avalia as condições de infraestrutura (espaço físico, materiais, acervo bibliográfico, informática, etc.) disponibilizadas para o funcionamento da LEDOC?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

Comentários

(opcional):

CATEGORIA 05: RECURSOS HUMANOS

19- Qual o seu nível de satisfação em relação ao quantitativo de profissionais vinculados à LEDOC (professores e técnicos).

- Totalmente satisfeito(a)
 Muito satisfeito(a)
 Satisfeito(a)
 pouco satisfeito(a)
 Insatisfeito(a)

Comentários (opcional):

20- Qual a sua opinião em relação à qualificação profissional dos docentes da LEDOC/UFRB?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

Comentários (opcional):

21- Os professores do Procampo/LEDOC recebem algum tipo de orientação ou formação específica antes de iniciarem as atividades no curso?

- Sim Não

CATEGORIA 06: DIFICULDADES/PERSPECTIVAS

22- Quais os pontos positivos/contribuições da LEDOC/UFRB?

23- Na sua concepção, existem dificuldades/desafios para o desenvolvimento das atividades do curso?

Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", aponte quais:

24- De forma geral, qual é o seu nível de satisfação com a LEDOC da qual você é professor?

- Totalmente satisfeito
- Muito satisfeito
- Satisfeito
- pouco satisfeito
- Insatisfeito

Comentários (opcional):

25- Você gostaria de sugerir alguma(s) mudança(s) para melhoria da LEDOCs/UFRB?

Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", aponte qual(is):

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Olá! Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada *O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB*, de responsabilidade da pesquisadora Jucélia Oliveira Santos, discente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. A pesquisa visa analisar o processo de implantação e execução do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Para participar basta responder as perguntas elencadas a seguir. Ressaltamos que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, você jamais será identificado nos resultados e publicações desta pesquisa. Este trabalho tem finalidades somente acadêmicas e científicas e segue a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

* observação: recolher assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

QUESTÕES:

CATEGORIA 01: OBJETIVOS DO CURSO

01- Em qual município você reside?

02- Você mora em comunidade rural?

() Sim () Não

03- Qual a sua relação com a Educação do Campo?

- () Professor(a)
- () Gestor(a) escolar
- () Gestor(a) de processos educativos nas comunidades.
- () Coordenador(a) pedagógico
- () Não atuo na área de Educação do Campo

04- Você está cursando qual semestre da LEDOC?

05- Qual a área de formação da Licenciatura que você cursa?

() Ciências Agrárias

- Ciências da Natureza
 Matemática

06- Os conteúdos/conhecimentos trabalhados no curso são compatíveis com a diversidade presente na realidade rural?

- Sim Não

Justifique a sua resposta:

07- A formação que você recebe no curso enfatiza um comprometimento com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses e estratégias de desenvolvimento rural de base popular, vinculadas a princípios agroecológicos?

- Sim Não

Justifique a sua resposta:

08- De forma geral, qual a sua avaliação em relação à formação recebida no seu curso?

- Ótima
 Boa
 Regular
 Ruim
 Péssima

Comentários (opcional):

CATEGORIA 02: METODOLOGIA DO CURSO

09- Nos componentes da LEDOC é praticada a formação em regime de alternância em que há etapas presenciais (tempo-universidade), e fases em que os estudantes combinam teoria e prática na comunidade onde residem ou trabalham (tempo-comunidade)?

- Sim Não

Justifique a sua resposta:

10- A LEDOC é a sua primeira experiência com uma formação em regime de alternância?

Sim Não

11- Qual o seu nível de satisfação em relação ao modelo de formação da LEDOCs/UFRB: Tempo Universidade (teoria) e Tempo Comunidade (prática)?

Totalmente satisfeito

Muito satisfeito

Satisfeito

pouco satisfeito

Insatisfeito

Comentários

(opcional): _____

12- Como você avalia as atividades realizadas no Tempo Comunidade?

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Comentários (opcional): _____

13- Existe uma conexão da teoria (tempo-universidade) com a prática (tempo-comunidade)?

Sim Não

Justifique a sua resposta:

14- Como você avalia os formadores da LEDOC no Tempo Universidade?

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Comentários (opcional):

15- Como você avalia o acompanhamento dos professores supervisores no Tempo Comunidade?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

Comentários (opcional): _____

16- Você sugere alguma(s) mudança(s) dentro da Pedagogia da Alternância da LEDOC/UFRB?

- Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", aponte qual(is):

CATEGORIA 03: ATENDIMENTO AOS DISCENTES

17- Qual a sua renda mensal?

- Menos de 1 salário mínimo
 Entre 1 a 2 salários mínimos
 Entre 2 a 3 salários mínimos
 Entre 3 a 4 salários mínimos
 Entre 4 a 5 salários mínimos
 Não tenho renda

18- Você recebe algum tipo de auxílio, financeiro ou não, para as despesas com as atividades do curso?

- Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", informe o que se pede abaixo e responda a próxima questão.

Tipo de auxílio: _____

Valor do auxílio: _____

19- Esse valor é suficiente para cobrir todas as suas despesas com o curso?

- Sim Não

CATEGORIA 04: INFRAESTRUTURA

20- Como você avalia as condições de infraestrutura (espaço físico, materiais, acervo bibliográfico, informática, etc.) disponibilizadas para o funcionamento da LEDOC;

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Excelente

Comentários (opcional): _____

CATEGORIA 05: RECURSOS HUMANOS

21- Qual o seu nível de satisfação em relação ao quantitativo de profissionais vinculados à LEDOC (professores e técnicos).

- Totalmente satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- pouco satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)

Comentários (opcional): _____

22- Qual o seu grau de satisfação em relação à qualificação profissional dos docentes da LEDOC/UFRB?

- Totalmente satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- pouco satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)

Comentários (opcional): _____

CATEGORIA 06: DIFICULDADES/PERSPECTIVAS

23- Quais os pontos positivos/contribuições da LEDOC?

24- Na sua concepção, existem dificuldades/desafios para a execução das atividades do curso?

Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", aponte quais:

25- De forma geral, qual é o seu nível de satisfação com o seu curso?

- Totalmente satisfeito
 Muito satisfeito
 Satisfeito
 pouco satisfeito
 Insatisfeito

Comentários (opcional):

26- Você gostaria de sugerir alguma(s) mudança(s) para melhoria da LEDOC/UFRB?

Sim Não

Se a sua resposta foi "Sim", aponte qual(is):

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES

* observações: recolher assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

* solicitar permissão para gravação de áudio visando posterior transcrição.

Nº
Entrevistado:
Curso:
Data da entrevista:
Local da entrevista:

PERGUNTAS

CATEGORIA 01: OBJETIVOS DO CURSO

01- O que foi o PROCAMPO/LEDOCs para a UFRB? Qual o sentido desse projeto para a comunidade acadêmica?

02- Você participou da elaboração do projeto de implantação da LEDOC?

As perguntas de nº 03, 04, 05 e 06 só serão feitas se a resposta da questão anterior for “SIM”.

03- Fale como se deu o processo de implantação do Procampo na UFRB.

04- Como eram custeadas as atividades da Licenciatura no início da sua implantação?

05- Houve liberação de recurso financeiro do governo federal para a implantação do projeto? Se houve, qual o valor e por quanto tempo?

06- Houve dificuldades para implantação do curso na UFRB? Se sim, quais?

07- Na sua análise, os objetivos propostos para o curso têm sido alcançados? Se não, por quê?

CATEGORIA 02: MODELO DE FORMAÇÃO/METODOLOGIA DO CURSO

08- Fale sobre o formato da metodologia da LEDOC que você coordena e como ela é materializada.

09-Você sugere alguma(s) mudança(s) dentro da Pedagogia da Alternância da LEDOC/UFRB? Se sim, quais?

CATEGORIA 03: APOIO AO DISCENTE E AO DOCENTE

10- Os professores recebem algum tipo de auxílio, financeiro ou não, para as despesas com as atividades do curso? Se sim, que tipo de auxílio?

11- Os estudantes recebem algum tipo de auxílio, financeiro ou não, para as despesas com as atividades do curso? Se sim, que tipo de auxílio?

CATEGORIA 04: INFRAESTRUTURA

12- A infraestrutura disponível para o funcionamento da LEDOC consegue atender, de forma satisfatória, todas as demandas do curso?

13- Com qual recurso financeiro é mantida a LEDOC? A universidade recebe recurso próprio do PROCAMPO?

CATEGORIA 05: RECURSOS HUMANOS

14- O quantitativo de profissionais vinculados à LEDOC (professores e técnicos) é suficiente para atender às demandas do curso?

15- Os docentes recebem algum tipo de formação específica quando ingressam na universidade? Se sim, qual?

CATEGORIA 06: DIFICULDADES/PERSPECTIVAS

16- Houve avanços conquistados em relação à proposta inicial da LEDOC?

17- Aponte o que você considera como pontos positivos/contribuições da LEDOC/UFRB.

18- Existem dificuldades/desafios para a execução das atividades do curso? Se sim, quais?

19- Como avalia a situação atual da LEDOC/Procampo?

20- Você gostaria de sugerir alguma mudança para melhoria da LEDOCs/UFRB? Se sim, Quais?

21- Quais as expectativas institucionais em relação à LEDOC/Procamp

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO (ASSINATURA ON-LINE)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, marque a opção "Eu Concordo" abaixo e prossiga para o questionário.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB”

Pesquisador (a) Responsável: Jucélia Oliveira Santos. Telefone para contato: (75) 98804-3562.

Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Objetivo da pesquisa: analisar o processo de implantação e execução do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Coleta de dados: A pesquisa será feita a partir dos instrumentos de questionário de coleta de dados, que serão aplicados (via correio eletrônico) aos professores das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) da UFRB e licenciandos matriculados no último semestre do curso, e de entrevista semiestruturada, a ser realizada com os coordenadores das LEDOCs/Procampo da UFRB, em dias e horários agendados previamente.

Destino dos dados coletados: O pesquisador será o responsável pelos dados coletados, os quais permanecerão sob o seus cuidados por um período de 05 (cinco) anos e, posteriormente, serão destruídos. Os dados coletados pelos instrumentos

descritos serão utilizados para a construção da dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, bem como para divulgação, por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos, possibilitando o arquivamento e formação de acervo histórico; sem qualquer ônus para a pesquisadora, para os Centros de Ensino envolvidos, para a UFRB e para os participantes da pesquisa.

Riscos, prevenção e benefícios para o sujeito da pesquisa: Os possíveis riscos que a pesquisa poderá acarretar aos respondentes poderão ser algum desconforto, insegurança, ou mesmo receio de fornecer informação solicitada pelo pesquisador. Com vistas a prevenir os possíveis riscos oriundos da presente pesquisa aos sujeitos que participarão da amostra, será garantido o direito de anonimato e poderá, também, deixar de responder a qualquer pergunta, se assim o desejar. Os benefícios contribuirão para ampliação do conhecimento sobre as políticas educacionais para o campo e sobre formação do educador do campo, com enfoque no Procampo, principalmente pelos participantes e pela comunidade acadêmica. Fica estabelecido o direito à indenização aos participantes que sofrerem qualquer tipo de dano causado pela investigação, nos termos da Lei, assim como o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Esclarecimento de dúvidas: A investigadora é mestranda da Turma 2018.1 do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, contatado pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas – BA, CEP. 44.380-000, ou pelo e-mail: mp_gppss@ccaab.ufrb.edu.br. Vale ressaltar que, tanto o Projeto, quanto este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB e, em caso de dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, este deve ser contatado pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas – BA, CEP. 44.380-000; pelo Tel (75) 3621-6850 ou por email: eticaempesquisa@ufrb.edu.br, de segunda a sexta-feira das 09hs às 12hs / das 13hs às 16hs.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos respondentes. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é de caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua contribuição.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo dessa pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em eventos científicos.

Concordo em participar desse estudo, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ASSINATURA MANUAL)

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final das duas vias deste documento. O mesmo será feito pelo pesquisador. Após esse ato, uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB”

Pesquisador (a) Responsável: Jucélia Oliveira Santos. Telefone para contato: (75) 98804-3562.

Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarak Garcia.

Objetivo da pesquisa: analisar o processo de implantação e execução do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Coleta de dados: A pesquisa será feita a partir dos instrumentos de questionário de coleta de dados, que serão aplicados (via correio eletrônico) aos professores das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) da UFRB e licenciandos matriculados no último semestre do curso, e de entrevista semiestruturada, a ser realizada com os coordenadores das LEDOCs/Procampo da UFRB, em dias e horários agendados previamente.

Destino dos dados coletados: O pesquisador será o responsável pelos dados coletados, os quais permanecerão sob o seus cuidados por um período de 05 (cinco)

anos e, posteriormente, serão destruídos. Os dados coletados pelos instrumentos descritos serão utilizados para a construção da dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, bem como para divulgação, por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos, possibilitando o arquivamento e formação de acervo histórico; sem qualquer ônus para a pesquisadora, para os Centros de Ensino envolvidos, para a UFRB e para os participantes da pesquisa.

Riscos, prevenção e benefícios para o sujeito da pesquisa: Os possíveis riscos que a pesquisa poderá acarretar aos respondentes poderão ser algum desconforto, insegurança, ou mesmo receio de fornecer informação solicitada pelo pesquisador. Com vistas a prevenir os possíveis riscos oriundos da presente pesquisa aos sujeitos que participarão da amostra, será garantido o direito de anonimato e o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa. Poderá, também, deixar de responder a qualquer pergunta, se assim o desejar; bem como solicitar que as informações por ele fornecidas não sejam utilizadas. Os benefícios contribuirão para ampliação do conhecimento sobre as políticas educacionais para o campo e sobre formação do educador do campo, com enfoque no Procampo, principalmente pelos participantes e pela comunidade acadêmica. Fica estabelecido o direito à indenização aos participantes que sofrerem qualquer tipo de dano causado pela investigação, nos termos da Lei, assim como o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Esclarecimento de dúvidas: A investigadora é mestranda da Turma 2018.1 do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, contatado pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas – BA, CEP. 44.380-000, ou pelo e-mail: mp_gppss@ccaab.ufrb.edu.br. Vale ressaltar que, tanto o Projeto, quanto este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB e, em caso de dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, este deve ser contatado pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas – BA, CEP. 44.380-000; pelo Tel (75) 3621-

6850 ou por email: eticaempesquisa@ufrb.edu.br, de segunda a sexta-feira das 09hs às 12hs / das 13hs às 16hs.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos respondentes. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é de caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua contribuição. Primeiramente, os participantes serão contatados pessoalmente, pela pesquisadora, nas dependências dos seus respectivos Centros de Ensino, em horário condizente com suas disponibilidades e que não cause prejuízo a suas atividades acadêmicas. Neste momento, serão transmitidas as informações sobre a proposta de estudo, seus aspectos éticos indicados neste termo, bem como colhidas as assinaturas no mesmo.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo dessa pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo.

Este termo é composto de duas vias de igual conteúdo, sendo a primeira para arquivamento pelo pesquisador e a segunda do participante. Todas as páginas serão rubricadas e a última assinada por ambos.

Eu, _____,
concordo em participar desse estudo, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____, ____/____/____

(Local e data)

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO I

SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA ENSINO E PESQUISA

periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/author/submissionReview/3146

Cabeçalho da página BIBLIOTECA VIRTUA... Mestrado Profissio... Sistema ENAP Senado CNI/SENAI

[HOME](#) [FONTE](#) [CAPA](#) [SOBRE](#) [PÁGINA DO USUÁRIO](#) [PESQUISA](#) [ATUAL](#) [Ajuda do sistema](#)
[ANTERIORES](#) [NOTÍCIAS](#) [RESUMOS DE TESES](#)

[SYSTEMS](#) Capa > Usuário > Autor > Submissões > #3146 > **Avaliação**

[k.languageToç](#) [asil\)](#)

[RESUMO](#) **[AVALIAÇÃO](#)** [EDIÇÃO](#)

Submissão

Autores	Jucélia Oliveira Santos, Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Título	A política de formação de professores-educadores para o campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Seção	Artigos
Editor	MICHEL KOBELINSKI

Avaliação

Rodada 1

Versão para avaliação	3146-8046-1-RV.DOCX 2019-11-26
Iniciado	2019-12-17
Última alteração	2019-12-17
Arquivo enviado	Nenhum(a)

[INFORMAÇÕES](#)
 • [Para leitores](#)
 • [Para Autores](#)
 • [Para Bibliotecários](#)

[NOTIFICAÇÕES](#)
 • [Visualizar](#) (3 nova(s))
 • [Gerenciar](#)

Ativar o Windows
 Acesse Configurações para at

ANEXO II

SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ajuda do sistema

CAPA SOBRE PÁGINA DO USUÁRIO PESQUISA ATUAL ANTERIORES

NOTÍCIAS

Capa > Usuário > Autor > Submissões > #9982 > Resumo

#9982 SINOPSE

RESUMO AVALIAÇÃO EDIÇÃO

SUBMISSÃO

Autores	Jucélia Oliveira Santos, Rosineide Pereira Mubarak Garcia	
Título	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	
Documento original	9982-36583-1-SM.PDF	2020-01-10
Docs. sup.	9982-36584-1-SP.PDF	2020-01-10 INCLUIR DOCUMENTO SUPLEMENTAR
Submetido por	Jucélia Oliveira Santos 	
Data de submissão	janeiro 10, 2020 - 11:59	
Seção	Artigos em demanda contínua	
Editor	Nenhum(a) designado(a)	

SITUAÇÃO

Situação	Aguardando designação
Iniciado	2020-01-10
Última alteração	2020-01-10

USUÁRIO

Logado como:
jucelia
Meus periódicos
Perfil
Sair do sistema

NOTIFICAÇÕES

Visualizar
Gerenciar

IDIOMA

Selecione o idioma

Português (Brasil) ▼

Submeter

CONTEÚDO DA REVIS

Pesquisa

Escopo da Busca

Todos ▼

Pesquisar

Procurar

Por Edição

Por Autor

Por título

Outras revistas

Abra o Window
Acesse Configurações

ANEXO III

ARTIGO PUBLICADO NOS ANAIS DA IV JORNEDUC: 1ª página e resumo



JORNADA IBERO-AMERICANA
DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

SALVADOR - BA | BRASIL
4 A 7 DE SETEMBRO DE 2019

Eixo TEMÁTICO: Políticas Públicas
Educativas

ISSN 2525-9571
Vol. 4 | Nº. 1 | Ano 2019

Jucélia Oliveira Santos
*Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia*
juoli.ufrb@gmail.com

**Rosineide Pereira
Mubarak Garcia**
*Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia*
rose.mubarak@ufrb.edu.br

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
O CAMPO NA PERSPECTIVA DO
PROGRAMA DE APOIO À
FORMAÇÃO SUPERIOR EM
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

**TRAINING OF EDUCATORS FOR THE
FIELD IN THE PERSPECTIVE OF THE
SUPPORT PROGRAM FOR HIGHER
EDUCATION IN EDUCATION OF THE
FIELD**

1103



RESUMO

O presente artigo integra uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento e tem como objetivo discutir sobre as políticas de formação de professores-educadores para o campo, com ênfase no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). O estudo encontra-se na fase de revisão bibliográfica, em que estão sendo utilizados como principais fontes de investigação: artigos científicos, livros e teses. A partir dos dados obtidos, conclui-se preliminarmente que o Procampo constitui-se uma política educacional que propõe um projeto de educação inovador e diferenciado para as populações do campo visando uma formação ampla, globalizada e, ao mesmo tempo, contextualizada com o território rural brasileiro.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Procampo.

ABSTRACT

This article integrates a master's degree research in development and aims to discuss the training policies of teachers-educators for the field, with emphasis on the Support Program for Higher Education in Field Education Degree (Procampo). This study is in the bibliographic review phase, where the main sources of research are: scientific articles, books and theses. From the data obtained, it is preliminarily concluded that the Procampo is an educational policy that proposes a project of innovative and differentiated education for the rural population, aiming at a broad, globalized and at the same time contextualized with the Brazilian rural territory.

Keywords: Field Education. Teacher Training. Procampo.

1. INTRODUÇÃO

ANEXO IV

CARTA DE ACEITE REVISTA BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT



BRAZILIAN JOURNALS
INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNALS

CARTA DE ACEITE

A revista Brazilian Journal of Development ISSN 2525-8761, Qualis B2, editada pelo brazilian publicações de periódicos e editora ltda. (Cnpj 32.432.868/0001-57), declara que o artigo "FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O CAMPO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO" de Jucélia Oliveira Santos e Rosineide Pereira Mubarack Garcia *foi aceite para publicação.*

Por ser a expressão da verdade, firmamos a presente declaração.

São José dos Pinhais, 23 de dezembro de 2019.

