

Eixo Temático

2. Educação no Campo e Políticas Públicas

Título

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRIMEIRAS SEMENTES NO IFRN – CAMPUS CANGUARETAMA

Autor(es)

Márcio Adriano de Azevedo¹
Clarissa Souza de Andrade²
Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti³

Instituição

IFRN – *Campus* Canguaretama

E-mail

marcio.azevedo@ifrn.edu.br
clarissa.andrade@ifrn.edu.br
ivickson.cavalcanti@ifrn.edu.br

Palavras-chave

Política de Educação do Campo; Formação e Trabalho Docente e Licenciatura em Educação do Campo.

Resumo

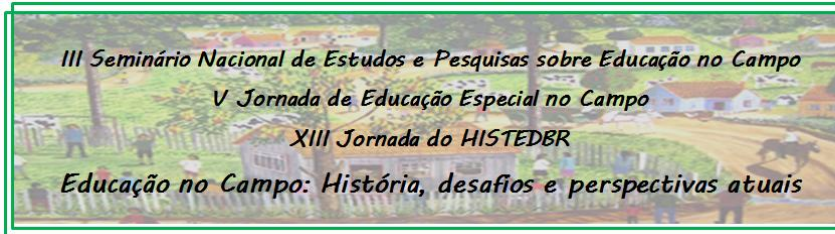
O presente trabalho objetiva discutir o processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Canguaretama, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Para a sua realização, optamos por alguns procedimentos teórico-metodológicos, quais sejam, a revisão bibliográfica e documental, nomeadamente as referências, documentos, leis, decretos, entre outros que norteiam, a partir do marco histórico-político as iniciativas em torno das políticas de formação docente para a educação do campo. Constatamos, assim, que as políticas

¹Pós-Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Doutor em Educação pela UFRN. Professor do PPGE/CNAT/IFRN e coordenador do Observatório da Diversidade – *Campus* Canguaretama do IFRN.

²Mestra em Educação pela UFRN. Professora do IFRN, onde coordena o processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Canguaretama.

³Especialista em Ética pela UFRN. Professor do *Campus* Canguaretama do IFRN. Mestrando em educação profissional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



públicas para a Educação do Campo ainda apresentam inúmeros desafios no chamado ciclo das políticas, especialmente na fase da *implementação*, visto que as ações têm avanços mais significativos nas fases da *agenda* e da *formulação*. Por fim, relatamos e descrevemos o processo que vem sendo desenvolvido no *Campus* Canguaretama do IFRN, como resultado de escolhas político-pedagógicas fundamentadas nos princípios filosóficos da escola cidadã, nomeadamente o diálogo; político-administrativa, como parte do processo de expansão dos Institutos Federais, em particular de contribuir com a formação inicial e continuada, bem como no acúmulo de ações e experiências de ensino, de pesquisa e de extensão que aquele *Campus* vem vivenciando.

Texto Completo Para Situar

O presente artigo resulta de revisão bibliográfica e documental, bem como da análise de documentos que visam à implementação da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Canguaretama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

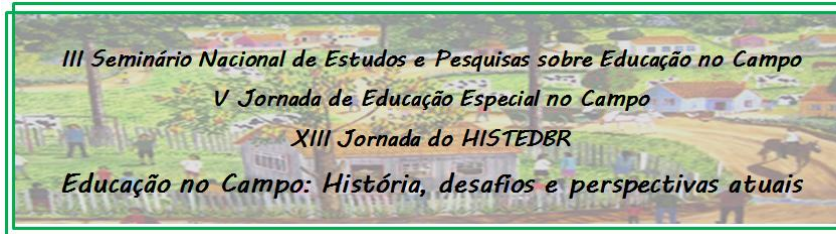
Características e Processos das Políticas Públicas: um Enfoque a Partir das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo

As políticas públicas são caracterizadas por cinco fases ou processos: agenda, formulação, a tomada de decisão, implementação ou execução e a avaliação. Nesse sentido, procura-se discutir como foi permeada a construção da política de Educação do Campo.

A agenda é o processo constante de discussão e de definição da política pelo qual se propõe e se decide sobre as questões que a nortearão. No Brasil, as discussões em torno da agenda das políticas públicas, com enfoque nas questões sociais, desencadearam-se, pela primeira vez, em 1979 (SOUZA, 2006). Segundo Melo (1999), o interesse pelos estudos na área data dos anos de 1980 e de 1990, quando a ideia de Reforma do Estado passou a nortear a agenda pública. Atualmente, observamos maior participação de setores ou instituições sociais nesse processo, fazendo com que a agenda pública não se reduza:

[...] aos governos, parlamentares, técnicos, funcionários de carreira, grupos de pressão ou interesse, acadêmicos, a mídia e os partidos políticos. [...] Existem movimentos sociais e que, direta ou indiretamente, eles jogam um papel na definição e construção da

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



agenda e que não são confundidos com simples grupos de pressão ou de interesse. [...] (SOUZA, 2006, p. 88).

Essa perspectiva se confirma nos estudos de Arroyo e Fernandes (1999), Kolling, Ceriolie Caldart (2002), entre outros, ressaltando que a luta e as articulações dos movimentos sociais do campo, a partir de 1997, incluíram debates específicos na agenda oficial, a fim de formular e implementar políticas públicas de educação, considerando as necessidades e as especificidades dos sujeitos desse setor, isto é, a política de Educação do Campo.

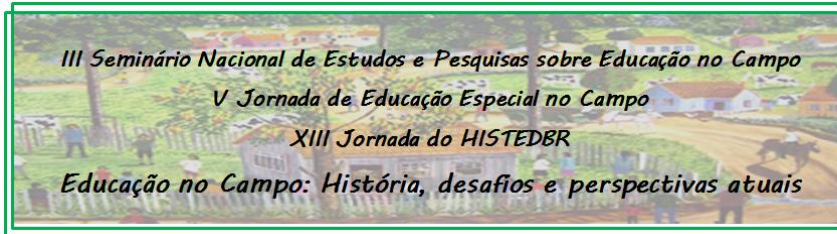
No que se refere à formulação, esta é a fase de construção dos parâmetros, das alternativas e do programa de ação, determinantes para a sua implementação. Ela pressupõe princípios e concepções que fundamentam seus conteúdos e objetivos definidos. “Nesta etapa, que envolve necessariamente uma certa concepção da relação Estado/Sociedade, a análise de políticas sociais procura detectar a dinâmica do processo decisório” (CASTRO, 1989, p. 4).

É importante ressaltar que este é um processo de constantes incertezas, na medida em que a conjunção institucional com agentes públicos governamentais ou não governamentais, “[...] as limitações orçamentárias, as transformações autônomas da realidade social e as deficiências de informações, exigem, muitas vezes, uma constante readequação entre metas e resultados” (POCHMANN, 2003, p. 211).

A fase de formulação da política de Educação do Campo consistiu na realização de Seminários Nacionais, Regionais e Estaduais, na articulação e parceria dos movimentos sociais e sindicais com instituições governamentais e não-governamentais, empenhadas no debate, na confecção de material didático (coleção *Por uma Educação do Campo*), dentre outras iniciativas. Como parte do processo decisório dessa política, foi elaborado um relatório, cujo Parecer do Conselho Nacional de Educação, sob o n. 36/2001, deliberou sobre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2002.

Ainda nesse contexto, o MEC criou um grupo permanente de trabalho, o qual elaborou as Referências para uma política nacional de Educação do Campo. As discussões, a formulação e o processo decisório dessa política passaram a ser

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015

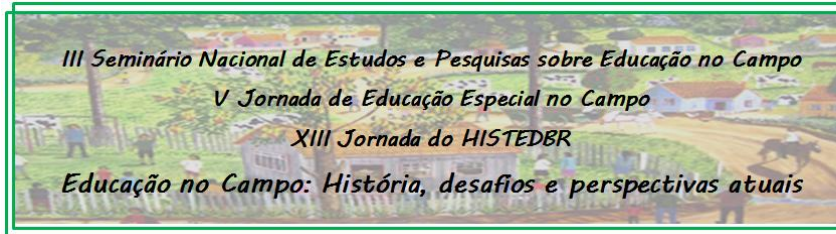


conduzidos pelo o que hoje se denomina Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), órgão responsável pela sua implementação nos Estados, em interlocução com os movimentos sociais e sindicais do campo e outros parceiros institucionais.

Quanto à sua implementação, a SECADI/MEC promoveu eventos estaduais para discutir os temas da agenda, reunir e disseminar as experiências acumuladas pelos diversos sujeitos e instituições envolvidas, entre outras ações, levando à prática, por meio de providências concretas, os objetivos e as metas estabelecidas pela agenda da Educação do Campo. A implementação de uma política denota a ideia de processo, particularmente, a dimensão do processo decisório, conforme ressalta Moraes (2006).

Essa fase implica na transição do estado embrionário da formulação, onde o Estado – enquanto órgão oficial e executor da política – deve pôr em prática aquilo que já foi discutido, proposto e formulado. Neste sentido, Pressman e Wildavsky (1998) ressaltam que o valor de uma política não se mede pelas expectativas geradas, por aquilo que já foi conquistado, posto na agenda e até definido como parte do processo decisório, mas pela real e concreta possibilidade de ser implementada. É preciso considerar “todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto [...]” (PEREZ, 1998, p. 65-66). Nesse particular, a implementação da política de Educação do Campo é um desafio eminente, pois apenas a luta e os anseios dos seus propositores, e a própria vigência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, não garantem a sua execução.

A quinta e última característica das políticas é a avaliação, e se classifica conforme o enfoque avaliativo, isto é, pode ser, por exemplo, uma avaliação de processo, de política, de políticas, entre outras. Compreendemos a avaliação enquanto processo imprescindível e etapa de extrema importância, que permite identificar avanços e ou necessidade de ajustes, bem como um “[...] instrumento de análise mais adequado para sabermos se uma política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre as conseqüências pretendidas e aquelas efetivadas, detectando as disparidades entre metas e resultados” (CASTRO, 1989, p. 5).

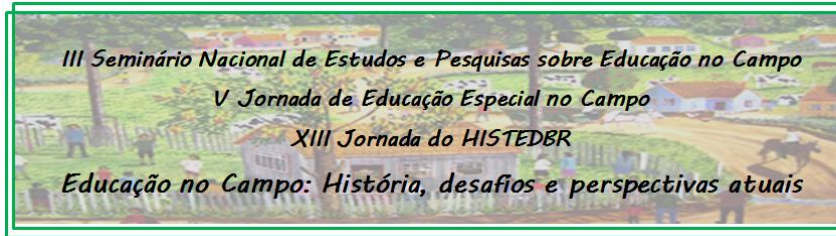


No que concerne às análises e/ou avaliações das políticas públicas, as decisões governamentais têm privilegiado dois aspectos: a) gerar um produto físico, tangível e mensurável; e b) gerar um impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões (FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A., 1986, p. 100). Nos últimos anos, tem se dado maior ênfase e importância aos estudos de implementação e de avaliação, sendo esta última relevante porque possibilita confrontar os propósitos e os objetivos das políticas com o que efetivamente se pratica, identificando, criticamente, e detectando as disparidades entre as suas metas e os resultados obtidos (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1998; CASTRO, 1989). Ademais, no caso brasileiro:

[...] os programas de ação pública são crescentemente realizados mediante integração de vários níveis de governo e de agentes não-governamentais. Atualmente, raros são os programas que não são implementados no contexto de um sistema de relações intergovernamentais e de parcerias as mais diversas com a sociedade civil. [...] Para o avaliador, é igualmente fundamental, contudo, ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação. [...] (ARRETCHE, 2001, p. 54).

Todavia, avaliação pode ser entendida também como um processo de permanente discussão da política pública, “[...] num cenário democrático, no qual os resultados das ações devem ser debatidos *a priori* e *a posteriori* com o conjunto dos atores governamentais e sociais. [...]” (POCHMANN, 2003, P. 210).

No que se refere à Educação do Campo, as análises e avaliações políticas (ou das políticas) têm maior concentração nas experiências desenvolvidas junto aos movimentos sociais e/ou em assentamentos rurais atendidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, como mostram Andrade et al (2004); nas Casas Familiares Rurais, com enfoque na Pedagogia da Alternância (PASSADOR, 2006); e nas Escolas Família Agrícola (EFA), instituições educativas que “[...] promovem o desenvolvimento sustentável do meio rural, por meio de um processo de formação dos jovens, com ênfase no desenvolvimento de um espírito de solidariedade” (FURTADO, 2007).



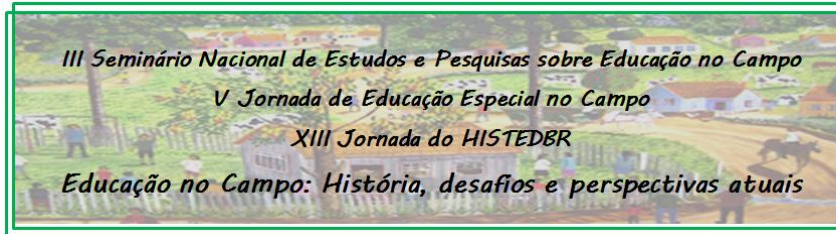
Políticas de Formação Docente no Brasil e a Licenciatura em Educação do Campo

No que concerne aos desdobramentos da reforma educativa brasileira a partir dos anos de 1990, em particular no que concerne às políticas de formação e ao trabalho docente, optamos em nossa exposição por situar, inicialmente, acerca do movimento histórico-político no qual inserem-se a anuência acrítica do governo brasileiro a partir do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995), bem como a luta dos movimentos sociais e sindicais, como os que foram e vêm sendo protagonizados pela Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUNDIR); e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

No campo normativo, percebemos que diversos pareceres e resoluções orientaram à instituição de diretrizes para a formação docente no Brasil a partir dos anos 2000, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena (CNE/CP 009/2001, Projeto de Resolução de 8 de maio de 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005).

Percebemos ainda que diversos planos e programas de formação inicial e continuada para professores e de iniciação à docência e à pesquisa – decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) –, vêm sendo implementados a partir dos anos 2000, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em que pese os avanços e o conjunto de iniciativas governamentais, a literatura que discute a formação de professores e o trabalho docente no Brasil, mostra que ainda mantemos significativa distância entre a proposta curricular e as práticas no âmbito



escolar ou não escolar e que a formação inicial ainda insiste em se restringir ao espaço acadêmico (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI, 1999).

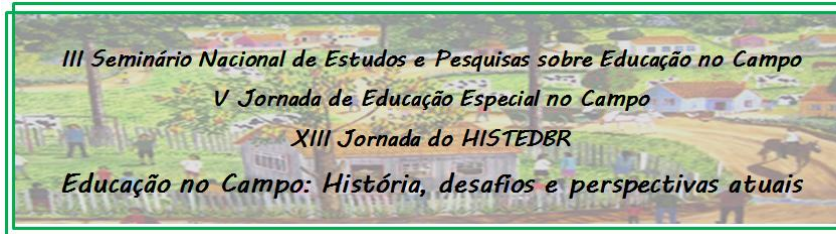
Percebemos também que ainda há deficiência de pesquisas acerca das Licenciaturas no Brasil, visto que o espaço em que mais se discute a problemática da formação de professores ainda concentra-se no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE (LEITE; PACHANE, 2008). Percebemos ainda que alguns docentes universitários que atuam junto às Licenciaturas têm dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores. Por outro lado, ainda se privilegiam os Bacharelados em detrimento das Licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A desvalorização salarial e as carreiras docentes deficitárias ou inexistentes, associadas à precarização e intensificação do trabalho docente são variáveis que influenciam na desmotivação para que se persiga o ofício docente no Brasil (DINIZ-PEREIRA, 1999; MARQUES; DINIZ-PEREIRA, 2002; ANDRADE; VIEIRA, 2010).

Também merece destaque as dificuldades que os profissionais enfrentam para desenvolver o trabalho docente no Brasil, visto que a improvisação, o aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país, além da dissociação entre ensino, a pesquisa e a extensão, apresentam fragilidades no processo de formação inicial (MARQUES; DINIZ-PEREIRA, 2002).

Cabe-nos ressaltar também que a formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, visto exercerem outras funções na gestão escolar: direção, coordenação e supervisão pedagógicas, orientação educacional, inspeção e que o ofício docente é o terceiro segmento que mais emprega no Brasil, tem significativa importância econômica e exerce papel central do ponto de vista político e cultural (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Assim sendo, percebemos que é necessário investir e ampliar as políticas de formação inicial e continuada em bases sólidas, sobretudo porque 47,3% dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental ainda não possuem Licenciatura (UNESCO, 2008; 2010). É necessário ainda que as políticas articulem os programas, planos, projetos e diretrizes existentes e que a formação e os currículos



atendam à diversidade em suas diferentes dimensões (MARQUES; DINIZ-PEREIRA, 2002).

Sobre a Licenciatura em educação do campo, podemos destacar que a formação docente tem a sua base inicial nas ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual se caracteriza em pelo menos três frentes. A primeira, situa-se no conjunto das práticas formativas de educadores para atender às necessidades dos projetos de alfabetização e de escolarização de adultos, cujas ações se organizam em cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério.

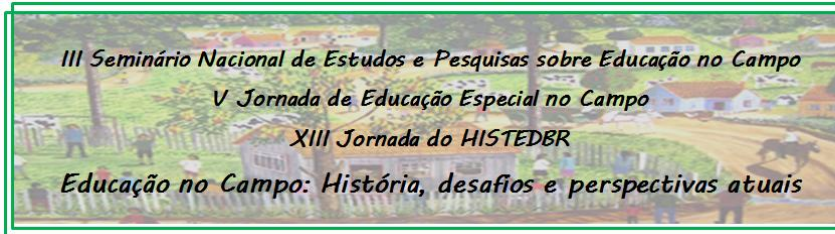
A segunda frente, vincula-se ao conjunto de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio de cursos como os de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Pedagogia das Águas. Na terceira e última, podemos enfatizar a formação inicial para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 231).

A propósito da referida Licenciatura, vale situar o PROCAMPO, como iniciativa governamental vinculada à política de formação de educadores, resultado da conquista dos movimentos sociais do campo:

Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo, vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 237).

A experiência piloto da Licenciatura em Educação do Campo ocorreu no âmbito de quatro universidades federais, as quais foram convidadas pelo Ministério da Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe, indicadas pelos movimentos sociais, visto o histórico de práticas de ensino, pesquisa e extensão vinculadas à educação do campo, naquelas universidades.

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Licenciatura em Educação do Campo no Campus Canguaretama do IFRN: Considerações sobre as Primeiras Sementes

As discussões sobre a implementação da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Canguaretama⁴ do IFRN ocorreram a partir de estudo técnico encomendado pela Direção Acadêmica daquele Campus, por meio de pesquisa de demanda realizada pela coordenação local de pesquisa e inovação junto aos três municípios mais populosos da jurisdição onde se localiza a unidade do IFRN, nomeadamente Canguaretama/RN, Baía Formosa/RN e Goianinha/RN.

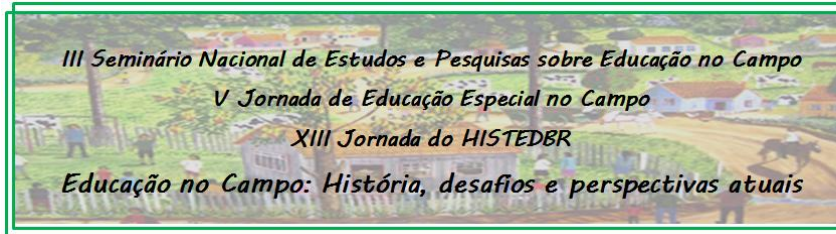
Naquele momento, os resultados do estudo mostraram que o enfoque para a formação de professores concentrou-se em educação do campo, matemática e sociologia. Nesse sentido, a direção do *Campus* passou a reunir e consultar as comunidades escolares e local, no sentido de propor a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, com as habilitações em *Matemática*, à luz do que orienta a Lei de criação dos Institutos Federais - Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e Ciências Sociais e Humanas, como meio de atender ao que foi indicado localmente, além de ser um dos enfoque nas habilitações das Licenciaturas ofertadas pelo PROCAMPO.

A partir do mês de janeiro de 2014, várias reuniões⁵ passaram a ser realizadas, com a presença de gestores públicos, membros das comunidades tradicionais, como as indígenas e quilombolas, além de reuniões técnicas, envolvendo professores e pesquisadores de outras universidades, como a Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, com experiência na oferta da Licenciatura em Educação do Campo.

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

⁴ O *Campus* foi inaugurado em outubro de 2013.

⁵ Notícias sobre as reuniões estão registradas na página oficial do *Campus* Canguaretama do IFRN, nomeadamente a partir de 15 de janeiro de 2015. Cf. em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/noticias/secretarios-de-educacao-discutem-as-acoes-do-campus-canguaretama>.



No início de 2015, o grupo passou a se reunir internamente, a fim de discutir e sistematizar a matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo, planejar a participação em eventos acadêmico-científicos e traçar outras ações voltadas à formulação do projeto do curso junto aos órgãos reguladores do IFRN.

Como desdobramento do processo, podemos afirmar que, além de ser resultado de planejamento sistemático e focado nas necessidades da microrregião Litoral Sul norte-rio-grandense, onde situam-se comunidades indígenas, de pescadores, quilombolas e inúmeras escolas multisseriadas, a Licenciatura em Educação resulta também de articulações a outros projetos de ensino, de pesquisa e extensão, em processo de implementação no *Campus* Canguaretama do IFRN, como os projetos *Saberes Indígenas na Escola* e o *Saberes da Terra*, da Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade, da criação do Observatório da Diversidade⁶, da experiência, militância, acúmulo e interesses acadêmico-científicos de seus propositores, como Azevedo (2006; 2007; 2010), Azevedo e Queiroz (2006), Azevedo, Queiroz e Souza (2009), e Cavalcanti (2015). Assim, lançam-se e espalham-se as primeiras sementes de uma Licenciatura que se espera germinar.

Referências

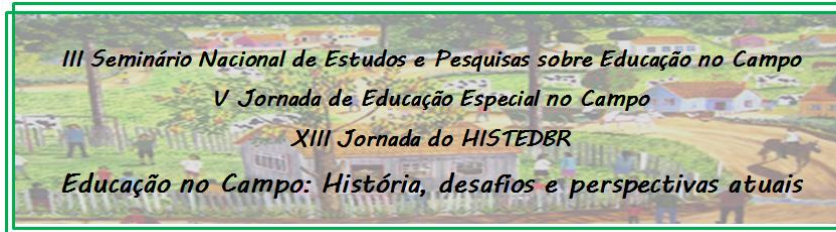
ANDRADE, Márcia Regina et al. **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDRADE, Dalila Oliveira; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Coord.). **Pesquisa 'Trabalho docente na educação básica no Brasil'**: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

⁶ Cf. em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade>.



ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, 1999 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Descompassos na política educacional: a reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006)**. Natal, 2006, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006a.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: LIBER-LIVRO, 2007. p. 145-169.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

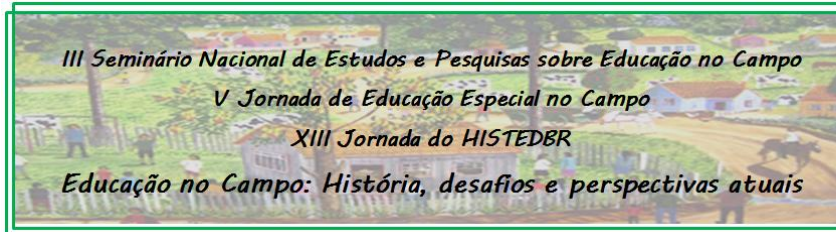
AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Traços de uma história e laços com a memória da educação rural na década de 1970: um estudo com educadoras do campo no município de Jardim de Piranhas/RN, na Região do Seridó. In: MORAIS, Grinaura Medeiros de; DANTAS, Eugênia (Orgs.). **Livro de memórias**. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 90-115.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Os caminhos da educação rural no Brasil e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: reflexões sobre o contexto histórico. In: **Anais do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte/Nordeste**. Maceió, AL: UFAL, 2007.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Direito a terra e á educação: trajetória política dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo no Brasil (meados do século XX e anos iniciais do século XXI). Seminário Nacional De Educação Do Campo E Diversidade, 1. **Anais...** Brasília: UnB, 2009. 14 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE) 8/5/2001.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação de políticas e programas sociais. **Caderno de Pesquisas do NEPP.** Campinas, n. 12, p. 2-26. out. 1989.

CAVALCANTI, Ivickson Ricardo de Miranda. **A Licenciatura em Educação do Campo como possibilidade para consolidação do processo de expansão e interiorização dos Institutos Federais.** Natal, 2015. 17 f. Projeto de pesquisa (Mestrado acadêmico em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura.** Belo Horizonte, vol. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

FURTADO, Eliane D. Pontes. **Estudo sobre a educação rural no Brasil.** Disponível em http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf. Acesso em 01/02/2007.

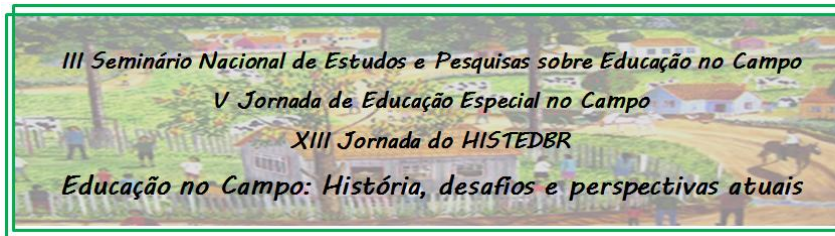
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, P. Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). Educação do campo: identidade e políticas públicas. 3 ed. Brasília: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4).

LEITE, Simone Aparecida Grisi de Oliveira; PACHANE, Graziela Giusti. Licenciaturas no Brasil: estado-da-arte e evolução estatística por cursos entre 1997 e 2007. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC CAMPINAS, 12, 2008, Campinas **Anais...** Campinas: PUC, Out. 2008. p. 4.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 171-183, Abr. 2002.

MELO, Marcus André de. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo: Sumaré, 1999.

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. 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. 220-252, jul./dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento de Educação para Todos – Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Monitoramento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2010.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PEREZ, J. R. Avaliação de processos e impactos em programas sociais in Rico, E. M. (org.) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**, São Paulo: Cortez, 1998.

POCHMANN, Márcio. (Org.). **Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. **Implementación: como grandes expectativas concebidas em Washington se frustan em Oakland**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

SOUZA, Lincoln Moraes de. A agenda e as agendas no Brasil. **Cronos**. Natal, vol. 7, n. 1, p. 79-101, jun./jul. 2006.