

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**VIVIANE BALBÉ BARCELOS**

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA DE JAGUARI-RS.**

**São Borja - RS  
2026**

**VIVIANE BALBÉ BARCELOS**

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA DE JAGUARI-RS.**

Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas  
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas, da Universidade Federal do  
Pampa, como requisito parcial para obtenção do  
Título de Mestra em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson R. M. Paniagua.

**São Borja - RS  
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B242a Barcelos, Viviane Balbé  
Avaliação da Implementação do Curso Superior de  
Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de  
Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha de Jaguari- RS /  
Viviane Balbé Barcelos.  
165 p.  
  
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2026.  
"Orientação: Edson Romario Monteiro Paniagua".  
  
1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas . 3.  
Implementação e avaliação. 4. Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). 5. Pedagogia da Alternância. I. Título.

VIVIANE BALBE BARCELOS

**Avaliação da Implementação do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha de Jaguari-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de março de 2026.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Edson Romario Monteiro Paniágua  
Orientador  
(PPGPP-UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero  
(PPGPP-UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Anderson Romario Pereira Corrêa  
(PPGCH-UNIPAMPA)



---

Assinado eletronicamente por **EDSON ROMARIO MONTEIRO PANIAGUA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/03/2026, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



---

Assinado eletronicamente por **ANDERSON ROMARIO PEREIRA CORREA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/03/2026, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



---

Assinado eletronicamente por **RONALDO BERNARDINO COLVERO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/04/2026, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2005406** e o código CRC **EBEB0FF8**.

---

Dedico este trabalho ao meu esposo, Albino Machado Barcelos, que esteve sempre junto, me acompanhando e apoiando em todos os momentos. Sua presença constante, o incentivo silencioso e a parceria cotidiana foram fundamentais para que este percurso fosse possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo que sustentou este percurso.

De forma especial, ao professor orientador Dr. Edson Romario Monteiro Paniagua, pela orientação qualificada, pelo rigor acadêmico, pela escuta atenta e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos professores, pela partilha de conhecimentos e pelas contribuições que ampliaram meu olhar acadêmico.

Aos colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maximiano Nenê, pelo apoio, pela compreensão e pelas trocas que enriqueceram minha trajetória profissional e acadêmica.

Ao Instituto Federal Farroupilha, pela relevância institucional na pesquisa, pelo acesso às informações e por constituir-se como espaço fundamental para a análise da política pública investigada. Aos colegas do mestrado, pela parceria, pelas trocas e pelo apoio ao longo desta caminhada.

A todos que estiveram presentes, apoiando e incentivando de diferentes formas, meu sincero agradecimento.

*A espiritualidade que nasce da terra,  
da liberdade e do convívio respeitoso  
entre os sujeitos do campo atravessa  
saberes, tempos e territórios.*

*Inspirado na canção.*  
O meu Deus mora no campo, Leonardo Quadros.

## RESUMO

Este trabalho analisa a implementação do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Jaguari-RS. Trata-se de uma política pública educacional resultante das lutas históricas dos movimentos sociais do campo por uma educação que reconhecesse os sujeitos camponeses como portadores de direitos, saberes e identidades próprias. A pesquisa teve como objetivo central compreender de que forma o processo de implementação do curso promoveu a participação social e o diálogo com as comunidades rurais do território, e as suas articulações políticas, institucionais e seus impactos na realidade local. A investigação fundamentou-se no referencial do ciclo da política pública, articulado ao conceito de governança colaborativa, destacando a importância da atuação conjunta entre Estado, instituições de ensino e movimentos sociais. Metodologicamente, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, que utilizou pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes, estudantes e lideranças sociais, além de análise bibliográfica. O contexto regional do Vale do Jaguari revelou demandas históricas por qualificação docente e técnica, especialmente nas escolas do campo, marcadas por modelos educacionais urbanocêntricos que desconsideraram as especificidades da vida rural e contribuíram para o êxodo juvenil. A implementação da LEdoC respondeu tanto às exigências legais impostas aos Institutos Federais quanto às reivindicações dos movimentos sociais, em especial no que se refere à formação de professores para a Educação Básica do campo. O curso estruturou-se a partir da Pedagogia da Alternância, organizando-se em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, Contudo, o processo de implementação apresentou limites significativos, expressos na evasão estudantil, em dificuldades logísticas e financeiras, em fragilidades na formação específica de parte do corpo docente e em tensões pedagógicas decorrentes de uma compreensão inicial restrita acerca da identidade do curso. A esse conjunto de desafios somou-se a instabilidade institucional gerada pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela descontinuidade dos recursos federais, fatores que comprometeram a sustentabilidade da política. Ainda assim, a experiência constituiu-se como um instrumento relevante de justiça social e de desenvolvimento regional, ao ampliar o acesso ao ensino superior público e valorizar os sujeitos do campo. Os resultados do estudo evidenciam, contudo, a necessidade de fortalecer a governança colaborativa, aprofundar os mecanismos de participação social e ressignificar continuamente a Pedagogia da Alternância, como condições para a consolidação da Educação do Campo enquanto política pública estruturante e permanente. Em síntese, embora os avanços sejam inegáveis especialmente no que se refere à interiorização da educação superior pública em um território historicamente excluído, há evidências de que o curso não alcançou sua plena consolidação institucional. A atribuição da nota 4 expressa o reconhecimento formal desse percurso; entretanto, o fato de o curso não ser mais ofertado revela limites em sua continuidade como política pública. Desse modo, o êxito da experiência reside na permanência qualificada desses educadores em suas comunidades e no fortalecimento dos vínculos entre formação, território e justiça social, ainda que a iniciativa não tenha se sustentado de forma duradoura no âmbito institucional.

**Palavra-chave:** Educação do Campo; Políticas Públicas; Licenciatura em Educação do Campo.

## ABSTRACT

This study analyzes the implementation of the Undergraduate Teacher Education Program in Rural Education (LEdoC) at the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha, Jaguari Campus, Rio Grande do Sul. It is an educational public policy resulting from the historical struggles of rural social movements for an education that recognizes rural populations as holders of rights, knowledge, and distinct identities. The central objective of the research was to understand how the implementation process of the program fostered social participation and dialogue with rural communities in the territory, as well as its political and institutional articulations and its impacts on the local reality. The study was grounded in the public policy cycle framework, articulated with the concept of collaborative governance, highlighting the importance of joint action among the State, educational institutions, and social movements. Methodologically, it adopts a qualitative and applied approach, using documentary research, semi-structured interviews with administrators, faculty, students, and social leaders, as well as bibliographic analysis. The regional context of the Jaguari Valley revealed historical demands for teacher and technical training, especially in rural schools, which have been marked by urban-centered educational models that disregard the specificities of rural life and have contributed to youth outmigration. The implementation of LEdoC responded both to legal requirements imposed on Federal Institutes and to the demands of social movements, particularly regarding the training of teachers for rural Basic Education. The program was structured based on the Alternating Pedagogy approach, organized into School-Time and Community-Time. However, the implementation process presented significant limitations, including student dropout, logistical and financial challenges, weaknesses in the specific training of part of the teaching staff, and pedagogical tensions arising from an initially limited understanding of the program's identity. These challenges were compounded by institutional instability resulting from the extinction of the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) and the discontinuity of federal funding, factors that compromised the sustainability of the policy. Even so, the experience proved to be a relevant instrument for social justice and regional development by expanding access to public higher education and valuing rural populations. The study's findings highlight the need to strengthen collaborative governance, deepen mechanisms for social participation, and continuously reframe the Alternating Pedagogy approach as essential conditions for consolidating Rural Education as a structuring and permanent public policy. In summary, although the advances are undeniable, especially regarding the expansion of public higher education into historically excluded territories, there is evidence that the program did not achieve full institutional consolidation. The assignment of a grade of 4 reflects formal recognition of this trajectory; however, the fact that the program is no longer offered reveals limitations in its continuity as a public policy. Thus, the success of the experience lies in the qualified permanence of these educators in their communities and in the strengthening of the links between education, territory, and social justice, even though the initiative was not sustained over time at the institutional level.

**Keywords:** Rural Education; Public Policies; Degree Program in Rural Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Ciclo das Políticas Públicas.....	26
Figura 2- Componentes do Processo de Implementação.....	27
Figura 3-Abordagem Iterativa.....	27
Figura 4- Imagem de satélite com delimitação da área total do Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari.....	35
Figura 5- Mapa de Assentamentos no Rio Grande do Sul.....	36
Figura 6- Mapa dos Instituto Federal no Rio Grande do Sul.....	39
Figura 7- Árvore de Problemas da Política de Educação do Campo.....	74
Figura 8- Passo a passo da avaliação de resultados da Política Pública.....	84
Figura 9- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.....	139
Figura 10- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.....	159
Figura 11- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.....	160
Figura 12- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.....	160
Figura 13- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.....	161
Figura 14- Registro fotográfico Audiência prévia do campus realizado na Câmara Municipal de Jaguari (RS).....	162
Figura 15- Registro fotográfico Audiência prévia do campus realizado na Câmara Municipal de Jaguari (RS).....	162
Figura 16- Registro fotográfico no Instituto Federal Farroupilha no Dia da comunidade- Campus Jaguari.....	163
Figura 17 Registro fotográfico no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.....	163
Figura 18- Clube Internacional do Chapadão. Apresentação do IFF.....	164
Figura 19- Clube Internacional do Chapadão. Apresentação do IFF.....	164
Figura 20- Registro fotográfico da I Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no dia 29 de setembro de 2016.....	165

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Relação de escolas que estão em assentamentos.....	60
Tabela 2 – Tabela 2- Número de matrículas na educação básica por localização e dependências administrativas no RS- 2014-2025.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Projeto IFFar Curso Superior de Educação do Campo no município de Jaguari determinação de Stakeholders.....	29
Quadro 2- Diagnóstico Socioeconômico e Educacional do Vale do Jaguari.....	64
Quadro 3- Resumo entrevistas realizadas com distintos atores.....	78
Quadro 4- Roteiro de entrevistas.....	107
Quadro 5- Atores envolvidos na Implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo IFFar Jaguari.....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAFW** – Colégio Agrícola de Frederico Westphalen.
- CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica.
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.
- CONSUP** – Conselho Superior do Instituto Federal Farroupilha.
- COREDE** – Conselho Regional de Desenvolvimento.
- COREDE-VJ** – Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari.
- CPA** – Comissão Própria de Avaliação.
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação.
- IFFar / IFFAR** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.
- IFET** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- IGC** – Índice Geral de Cursos.
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LEdoC / LEDOC** – Licenciatura em Educação do Campo.
- MEC** – Ministério da Educação.
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante.
- NPI** – Núcleo Pedagógico do Campus Jaguari (também referido como Núcleos Pedagógicos e Inclusivos).
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional.
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso.
- PPE** – Programa Permanência e Êxito.
- PPI** – Projeto Político-Pedagógico Institucional (pode referir-se também a Prática Pedagógica Integrada no contexto de atividades de curso).
- PROAD** – Pró-Reitoria de Administração.
- PROCAMPO** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
- PRDI** – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- PROEN** – Pró-Reitoria de Ensino.
- PROEX** – Pró-Reitoria de Extensão.
- PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo.
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- PRPPGI** – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.
- RS** – Rio Grande do Sul.
- SECADI / SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- SESU** – Secretaria de Educação Superior.
- SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
- TCU** – Tribunal de Contas da União.
- UFMS** – Universidade Federal de Santa Maria.
- UNIPAMPA** – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
1.1 PROBLEMA	20
1.2 OBJETIVOS	21
1.3 METODOLOGIA	21
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.5 HISTÓRICO DE JAGUARI	34
1.6 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	36
1.7 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS JAGUARI	40
<b>2. ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>49</b>
2.1 PROCESSO QUE ANTECEDE A IMPLEMENTAÇÃO	52
2.1.1 Histórico Viés Urbanocêntrico e Marginalização do Campo	54
2.1.2 Análise inadequada das demandas socioeconômicas e do êxodo juvenil	55
2.1.3 Falhas Estruturais e Institucionais nos Modelos Anteriores	55
2.1.4 Modelo mecanicista e não participativo na extensão rural	55
2.2 FORMAÇÃO DA AGENDA	56
2.3 DIAGNÓSTICO ESTADUAL, REGIONAL E LOCAL	60
2.4 FOCO EM ASSENTAMENTOS E INCLUSÃO SOCIAL	68
2.4.1 Definição da Agenda no Nível do Campus	70
2.4.2 Transição para a Agenda Central (Envolvimento da Reitoria)	72
2.4.3 Consolidação Institucional (Integração na Estrutura)	73
<b>3. AVALIAÇÃO</b>	<b>73</b>
3.1 DESCRIÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO (CONTEXTUALIZAÇÃO)	73
3.1.2. Diagnóstico do problema público	74
3.1.3 Árvore do problema: causas e consequências	74
3.1.4 Análise de atores e participação social	75
3.1.5 Descritores e linha de base	80
3.1.6. Alinhamento de objetivos	80
3.2 AVALIAÇÃO DE DESENHO	81
3.3 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO	82
3.4 AVALIAÇÃO DE GOVERNANÇA DE POLÍTICA PÚBLICA	84
3.5 AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	85
3.6 AVALIAÇÃO DE IMPACTO	88
3.7 AVALIAÇÃO ECONÔMICA OU RETORNO ECONÔMICO SOCIAL	90
3.8 ANÁLISE DE EFICIÊNCIA	91
3.9 O PROCAMPO COMO POLÍTICA DE ESTADO	93
3.9.1. O Regime de Alternância na formação docente	93
3.9.2 Organização curricular por áreas do conhecimento	96
3.9.3 Desafios históricos e pedagógicos das Licenciaturas do Campo	97

3.10 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO IFFAR	98
3.10.1 Os principais eixos para essa avaliação	99
<b>4. CONCLUSÃO</b>	<b>100</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>
<b>6. APÊNDICES</b>	<b>107</b>
<b>7. ANEXO</b>	<b>125</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge no cenário brasileiro como resultado de um longo processo histórico de lutas sociais, disputas políticas e resistências protagonizadas pelos povos do campo. Diferentemente das concepções tradicionais de educação rural, marcadas por uma lógica compensatória e adaptativa, a Educação do Campo afirma-se como um projeto político-pedagógico comprometido com o reconhecimento dos sujeitos camponeses como portadores de direitos, saberes e modos próprios de produzir a vida. Trata-se de uma concepção que articula educação, território, trabalho e cultura, inserindo-se no debate mais amplo sobre democracia, justiça social e desenvolvimento socialmente referenciado.

Historicamente, a educação destinada às populações rurícolas no Brasil esteve subordinada aos interesses do projeto urbano-industrial e, posteriormente, ao modelo agroexportador. Durante grande parte do século XX, as políticas educacionais para o campo foram orientadas pela noção de atraso e déficit, atribuindo à escola o papel de preparar o trabalhador rural para a modernização produtiva ou para a migração às cidades. Esse paradigma, amplamente criticado por estudiosos e movimentos sociais, contribuiu para o esvaziamento do campo e para a negação das identidades camponesas.

A mudança nesse cenário ocorre a partir da redemocratização do país e do fortalecimento dos movimentos sociais do campo, especialmente a partir da década de 1990. Organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sindicatos rurais, associações comunitárias e pastorais sociais passam a disputar a agenda pública, reivindicando uma educação construída a partir das realidades do campo e voltada à permanência digna nos territórios. Nesse contexto, a Educação do Campo consolida-se como uma categoria político-educacional que tenciona o Estado e redefine o papel das políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista teórico, a Educação do Campo é amplamente fundamentada por autores que compreendem a educação como prática social e política. Miguel Arroyo<sup>1</sup> destaca que a Educação do Campo coloca no centro do debate os sujeitos coletivos historicamente invisibilizados, reconhecendo seus saberes, trajetórias e projetos de sociedade.

---

<sup>1</sup> ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 158 e 160, maio/ago. 2007

Outros autores, como Mônica Molina<sup>2</sup>, aprofundam o debate ao analisar a institucionalização da Educação do Campo como política pública, enfatiza que os avanços nesse campo resultam da pressão dos movimentos sociais sobre o Estado, especialmente a partir da criação de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Esses programas representam a materialização de direitos historicamente negados e evidenciam que a Educação do Campo é fruto de uma relação tensa, porém produtiva, entre sociedade civil organizada e poder público.

Na perspectiva dos movimentos sociais, a Educação do Campo é compreendida como educação no e do campo. Educação no campo porque deve garantir o direito de acesso à educação nos territórios onde os sujeitos vivem e trabalham. Educação do campo porque nasce das experiências, dos saberes e das lutas desses sujeitos, recusando modelos impostos de forma verticalizada. Essa concepção reforça o protagonismo camponês e atribui centralidade à participação social na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

A institucionalização da Educação do Campo no ensino superior, por meio de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, representa um avanço significativo nesse processo. Esses cursos materializam a articulação entre movimentos sociais, universidades e institutos federais, consolidando-se como espaços de formação docente comprometidos com a realidade dos territórios rurais. A pedagogia da alternância, amplamente adotada nessas experiências, expressa essa concepção ao integrar tempos de formação acadêmica e tempos de vivência comunitária.

É nesse marco histórico, teórico e político que se insere a presente pesquisa, ao analisar a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, compreendendo-a como uma política pública educacional situada no campo das disputas por direitos, reconhecimento e permanência no território rural.

No que se refere à delimitação temporal, a pesquisa abrange o período compreendido entre 2012 e 2019, tomando como ponto de partida o lançamento do Edital nº 02/2012 (SECADI/MEC), responsável por impulsionar a criação das Licenciaturas em Educação do Campo em âmbito nacional, e como marco de inflexão a extinção da Secretaria de Educação

---

<sup>2</sup> MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009.

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2019, evento que gerou impactos significativos na sustentação institucional e financeira da política. Adicionalmente, a investigação contempla a análise da primeira trajetória formativa do curso, correspondente ao período de 2014 a 2017, momento em que se materializam as primeiras experiências concretas de formação docente no campus. Para fins de compreensão ampliada, o estudo estende-se até o ano de 2025, incorporando dados e depoimentos que permitem analisar os impactos e as condições de continuidade da proposta formativa ao longo do tempo.

Com base nos documentos institucionais analisados, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do IFFar Campus Jaguari foi concebida com múltiplos vieses formativos, ainda que sua materialização inicial tenha se concentrado em áreas específicas. A proposta original expressa uma articulação entre dimensões acadêmicas, político-sociais, territoriais e de governança, o que confere ao curso um caráter complexo e intencionalmente situado no campo das políticas públicas educacionais.

No plano acadêmico, o Projeto Pedagógico original previa cinco habilitações: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. A oferta inicial de vagas distribuía-se entre essas áreas, com maior ênfase em Matemática e Ciências da Natureza. Contudo, no processo de implementação, o campus concentrou esforços nas ênfases de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, cujas primeiras turmas colaram grau em 2017, totalizando 48 formandos. Essa consolidação prática não elimina o desenho original mais amplo, mas revela uma priorização estratégica diante das condições institucionais e das demandas regionais.

Para além da organização curricular, o curso assume um viés de política pública marcado pela disputa de sentidos em torno da Educação do Campo. Os documentos definem a formação como instrumento de resistência às formas hegemônicas de produção no campo, associadas ao latifúndio e ao agronegócio, e como afirmação de um projeto camponês orientado pela valorização dos sujeitos, de seus saberes e de suas formas de vida. Nesse sentido, a LEdoC é concebida como estratégia de reconhecimento de direitos historicamente negados e de ruptura com a concepção do campo como espaço de atraso.

A proposta também se estrutura a partir de um viés de governança colaborativa, evidenciado pela participação ativa dos movimentos sociais do campo na formulação do curso. As diretrizes pedagógicas foram construídas em diálogo com sindicatos, movimentos populares e instâncias locais, ancoradas em princípios de democracia participativa. Espaços coletivos de debate e articulação, como fóruns e seminários de Educação do Campo, são

apresentados como mecanismos de triangulação entre instituições de ensino, escolas, universidades e sociedade civil organizada.

Por fim, o curso incorpora um viés de desenvolvimento regional e sustentabilidade, orientado pelas demandas dos nove municípios do Vale do Jaguari. O planejamento enfatiza temas como agroecologia, economia solidária e agricultura familiar, com o objetivo de enfrentar o esvaziamento juvenil e promover a permanência qualificada dos sujeitos no território. A formação docente, nesse contexto, é entendida como elemento estratégico para o fortalecimento do desenvolvimento endógeno e socialmente referenciado.

A temática central do trabalho concentra-se na análise e na avaliação do processo de implementação dessa política pública, considerando não apenas seus aspectos normativos e institucionais, mas, sobretudo, as dinâmicas sociais, políticas e territoriais que condicionaram sua materialização. Parte-se do entendimento de que a implementação de políticas públicas não ocorre de forma linear ou exclusivamente técnica, sendo atravessada por negociações, disputas de sentido, capacidades institucionais e pela atuação concreta dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo do IFFar Campus Jaguari é analisada como resultado de uma articulação entre diretrizes nacionais de interiorização da educação superior, estratégias institucionais da Rede Federal e a mobilização de movimentos sociais e atores locais do campo. A presença ativa de sindicatos, movimentos sociais e comunidades camponesas no processo de criação e desenvolvimento do curso evidencia que a política não se restringe a uma decisão estatal verticalizada, mas expressa um modelo de governança colaborativa, no qual Estado e sociedade civil constroem, tencionam e ressignificam a ação pública.

A análise da implementação permite compreender como os objetivos formalmente estabelecidos foram traduzidos em práticas institucionais concretas, revelando avanços, limites e contradições do processo. Aspectos como a pedagogia da alternância, a organização curricular, as condições de acesso e permanência estudantil, bem como a relação entre o campus e os territórios camponeses, constituem dimensões centrais dessa análise. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a efetividade da política está diretamente relacionada à capacidade de diálogo com os sujeitos do campo e ao reconhecimento de seus saberes, tempos e modos de vida.

A avaliação da política pública, por sua vez, é compreendida em uma perspectiva qualitativa e interpretativa, orientada à compreensão dos sentidos atribuídos pelos diferentes atores à experiência da Licenciatura em Educação do Campo. Avaliar, nesse contexto, não se

limita à mensuração de resultados ou indicadores formais, mas envolve a análise dos impactos sociais, formativos e territoriais percebidos, bem como das condições de continuidade e sustentabilidade da política. Essa abordagem permite identificar em que medida o curso contribuiu para o fortalecimento da Educação do Campo na região do Vale do Jaguari e para a ampliação dos espaços de participação social.

Assim, ao articular o referencial teórico da Educação do Campo com o campo da análise e da avaliação de políticas públicas, o trabalho busca compreender a Licenciatura em Educação do Campo do IFFar Campus Jaguari como uma experiência pioneira, concreta de política educacional, produzida na interface entre Estado, instituição e movimentos sociais. Essa perspectiva analítica possibilita problematizar não apenas o que foi implementado, mas como, para quem e com quais efeitos, reafirmando a centralidade dos sujeitos do campo na construção de políticas públicas educacionais socialmente referenciadas.

Adicionalmente, a pesquisa dialoga com o referencial do ciclo da política pública, compreendido como um processo dinâmico e não linear que envolve as etapas de formação da agenda, formulação, implementação e avaliação. Essa abordagem permite situar a Licenciatura em Educação do Campo do IFFar Campus Jaguari dentro de um percurso mais amplo de decisões, disputas e rearranjos institucionais, evidenciando que a política não se esgota em seu momento de criação formal. A demanda pela oferta do curso emerge da agenda pública a partir das reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo, é incorporada à formulação por meio de programas e normativas federais e se materializa na implementação a partir das capacidades institucionais locais e das articulações territoriais.

Ao adotar o ciclo da política pública como lente analítica, a avaliação assume papel estratégico, pois possibilita compreender os efeitos da política, suas limitações e suas potencialidades, bem como os elementos que incidem sobre sua continuidade ou descontinuidade. Nessa perspectiva, a avaliação não é entendida como etapa final e conclusiva, mas como momento reflexivo que retroalimenta o próprio ciclo, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas de Educação do Campo e para o fortalecimento de iniciativas futuras. Assim, a análise da Licenciatura em Educação do Campo em Jaguari insere-se em um movimento contínuo de reflexão crítica sobre a ação do Estado, a participação social e a efetivação do direito à educação nos territórios do campo.

## 1.1 PROBLEMA

A implementação de políticas públicas de educação superior por meio do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) evidenciou desafios institucionais, logísticos e pedagógicos. A instalação do Campus Jaguari, em território rural, inseriu-se na estratégia nacional de interiorização do ensino superior, voltada à democratização do acesso, ao atendimento de populações historicamente excluídas e ao fomento do desenvolvimento local. Essa iniciativa representou, ainda, um esforço da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em ampliar sua presença em áreas rurais, contribuindo para a valorização da diversidade sociocultural e produtiva do campo.

Diante desse contexto, emerge o problema desta pesquisa: de que forma a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari promoveu a participação social e o diálogo com a comunidade?

## 1.2 OBJETIVOS

Geral: Compreender o processo de implementação da política pública, evidenciando a promoção ou não dos espaços de diálogos e a efetiva participação social.

Objetivos Específicos:

- Analisar o processo de implementação do curso Superior em Educação do Campo no IFFAR DE Jaguari, a valorização da educação no campo, levando em conta as políticas públicas de inclusão e a transformação das comunidades rurais por meio de uma política educacional.

- Analisar, com base nos relatos de atores locais, as articulações políticas, governamentais e da sociedade civil que influenciaram a criação e implementação do curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo, no IFFAR Jaguari/RS.

- Avaliar de que forma a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari contribuiu para fortalecer os processos de participação social e o diálogo entre a instituição e as comunidades rurais, identificando os impactos dessa política pública na valorização dos saberes locais e na transformação social dos territórios do campo.

## 1.3 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, e tem como foco a análise da implementação e descontinuidade da política pública de Educação do Campo, a partir da experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) Câmpus Jaguari. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, voltada à compreensão de um problema concreto, com potencial de subsidiar a formulação, a avaliação e o aprimoramento de políticas públicas educacionais em contextos rurais.

Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. É exploratória por abordar um tema ainda pouco aprofundado no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à institucionalização e à descontinuidade de cursos de Educação do Campo. É também descritiva, pois busca mapear o processo de implementação da política, identificar os atores envolvidos, suas articulações institucionais e as dinâmicas que marcaram sua trajetória.

A abordagem metodológica é qualitativa, uma vez que a investigação privilegia a compreensão dos significados, das experiências e das percepções dos atores sociais e institucionais envolvidos na política pública analisada. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas não se materializam apenas por meio de normas e documentos, mas são produzidas e ressignificadas nas práticas sociais, nas relações institucionais e nas vivências cotidianas dos sujeitos (MINAYO, 2007).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa articula três eixos principais: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e análise bibliográfica. A pesquisa documental compreende a análise de atas, resoluções, projetos pedagógicos, relatórios institucionais e demais documentos normativos relacionados à criação, implementação e descontinuidade do curso. Esses documentos permitem reconstituir o percurso institucional da política pública e identificar seus marcos legais, administrativos e pedagógicos. Os registros fotográficos utilizados na pesquisa foram obtidos a partir de acervo disponibilizado pela entrevistada, sendo empregados exclusivamente com finalidade documental. Optou-se pela não identificação dos sujeitos retratados, em respeito aos princípios éticos da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas constituem um elemento central da investigação, pois possibilitam acessar as memórias, os testemunhos e as interpretações dos sujeitos que participaram diretamente do processo, como gestores, docentes, estudantes e lideranças comunitárias. A memória é compreendida como uma construção social, produzida a partir de

quadros coletivos que organizam as lembranças individuais, conforme proposto por Halbwachs (1990). Nessa perspectiva, lembrar não significa reproduzir fielmente o passado, mas reconstruí-lo a partir das referências sociais do presente.

O testemunho é tratado como uma narrativa situada, marcada por experiências, afetos e posicionamentos sociais. Conforme Pollak (1989; 1992), as memórias expressas nos relatos são atravessadas por silêncios, disputas e seleções, o que exige uma análise crítica e contextualizada. Dialoga-se, ainda, com Portelli (1997), para quem o valor do testemunho não reside apenas na exatidão factual, mas nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas. Assim, os depoimentos são compreendidos como interpretações do passado, elaboradas à luz do presente.

A incorporação da memória e do testemunho na metodologia permite compreender a política pública para além de sua dimensão formal, evidenciando como foi vivenciada, apropriada e avaliada pelos diferentes atores. Esses relatos são analisados em articulação com os documentos oficiais, evitando uma leitura linear ou meramente descritiva dos acontecimentos, conforme orienta Ricoeur (2007) ao tratar da relação entre memória, narrativa e interpretação.

A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à implementação da política pública, à participação social, à governança colaborativa, à reprodução social no meio rural e ao problema da continuidade (BARDIN, 2011). Esse procedimento possibilita apreender regularidades, convergências e tensões presentes tanto nos documentos quanto nos relatos dos entrevistados.

A avaliação da política pública adota uma perspectiva qualitativa e interpretativa, voltada à compreensão dos processos, dos resultados percebidos e das implicações sociais e institucionais da política analisada. Dialoga-se com Secchi (2016), ao compreender a avaliação como etapa fundamental do ciclo de políticas públicas, orientada à análise de seus objetivos, de sua implementação e de seus efeitos. Considera-se, ainda, a contribuição de Arretche (2001), ao destacar que a implementação das políticas é marcada por adaptações, negociações e condicionantes locais, o que torna inadequadas análises exclusivamente normativas ou baseadas apenas em indicadores quantitativos.

Ao articular análise documental, memória, testemunho e avaliação qualitativa da política pública, a pesquisa busca compreender não apenas como o curso foi implementado, mas também quais sentidos lhe foram atribuídos pelos sujeitos e quais aprendizados emergem dessa experiência. Espera-se, assim, contribuir para o campo das políticas públicas e da

Educação do Campo, oferecendo subsídios para reflexões críticas e para a formulação de iniciativas formativas mais sensíveis às realidades e aos desafios dos territórios rurais.

#### 1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se por governança a capacidade administrativa e financeira, de um governo implementar as políticas públicas. Tendo como origem os agentes públicos, em sentido amplo e os servidores públicos, em sentido estrito envolve a articulação em rede de outros entes públicos ou organizações privadas em cooperação, de modo que a qualidade das interações entre os atores estatais e não estatais está diretamente ligada ao grau de governança e ao processo de elaboração de políticas Públicas.<sup>3</sup>

Segundo o Referencial Básico de Governança (TCU, 2020) a governança de órgãos e entidades da administração pública envolve três funções básicas: avaliar, direcionar e monitorar. Indica o documento que a governança se relaciona com processos de comunicação; análise e avaliação; liderança, tomada de decisão e direção; controle, monitoramento e prestação de contas.

A prática da boa governança<sup>4</sup>, assim como a adequada governabilidade e accountability, é um dos objetivos da Administração Pública. Inclui uma série de condutas, como ser responsável com a sociedade, mantendo-a informada sobre decisões e riscos, através da transparência e prestação de contas.

A implementação de políticas públicas como “um processo que envolve a tradução de intenções em ações concretas, mediado por um complexo sistema de governança e instrumentos” (Secchi, 2021). Sua abordagem destaca a importância da Governança colaborativa: O envolvimento de múltiplos atores na implementação das políticas públicas.

No contexto do IFFAR, isso inclui gestores, docentes, movimentos sociais e a comunidade rural. A implementação do curso superior em Educação do Campo no campus Jaguari é um exemplo prático da necessidade de governança colaborativa. Este curso, busca atender às necessidades específicas das populações do campo, exige que múltiplos atores trabalhem juntos em um esforço coordenado: na implementação de um curso de Educação do

---

<sup>3</sup>Nicolau Gordeeff, Governança, Governabilidade e Accountability: entenda as diferenças, Estratégia Concursos, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/governanca-governabilidade-e-accountability-entenda-as-diferencas/>. Acesso em: 21 maio 2025.

<sup>4</sup> De acordo com Banco Mundial (2007), são princípios da boa governança a: legitimidade, equidade, responsabilidade, eficiência, probidade, transparência e accountability.

Campo assumem responsabilidades específicas que, em conjunto, viabilizam a efetividade da proposta.

Os gestores institucionais têm o papel de liderar o processo de planejamento, assegurar os recursos necessários e articular parcerias estratégicas; já os docentes e coordenadores pedagógicos contribuem para a construção de um currículo contextualizado, alinhado às realidades e demandas do campo, garantindo, assim, consistência acadêmica e relevância social. Os movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras organizações locais desempenham a função de articular as demandas das comunidades rurais com o curso, além de oferecer suporte político e social. A comunidade rural, por sua vez, não apenas se beneficia, mas também se configura como parceira ativa do processo, trazendo vivências, práticas e saberes que devem ser incorporados à proposta pedagógica.

Essa interação entre os diferentes sujeitos materializa os princípios da governança colaborativa destacados por Secchi (2021), uma vez que promove legitimidade e adesão dos envolvidos, amplia as oportunidades de desenvolvimento sustentável na região e fortalece a relação entre instituição e comunidade, consolidando-a como agente de transformação social.

Ainda segundo Secchi (2021), “a governança colaborativa não é apenas um modelo gerencial, mas um compromisso ético e estratégico com a inclusão, a transparência e a busca de soluções coletivas”. Essa perspectiva reforça a relevância de analisar e fortalecer a governança colaborativa no contexto da implementação de políticas públicas como o curso superior em Educação do Campo no IFFar.

Nesse contexto, os instrumentos de política pública<sup>5</sup> e a avaliação contínua<sup>6</sup> constituem dimensões operacionais da governança colaborativa, pois envolvem tanto a seleção de mecanismos adequados (como normas, programas e recursos financeiros) para viabilizar as ações, quanto o monitoramento e o ajuste permanente dos processos, garantindo eficiência, participação social e alinhamento aos objetivos pactuados coletivamente.

Uma definição também aceita é a de que políticas públicas são "tudo o que os governos decidem fazer ou não fazer". Destaca-se o papel fundamental do Estado na formulação e implementação de políticas públicas, reconhecendo que a omissão também é uma forma de atuação governamental. Portanto, entende-se que políticas públicas são o

---

<sup>5</sup> SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

<sup>6</sup> SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

conjunto de ações, metas e planos que um governo implementa para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. Elas envolvem a tomada de decisões, aplicação de recursos e a atuação de diferentes atores e interesses.

Convém lembrar, que o modelo conceitual apresentado por Secchi (2013), descreve as principais etapas do ciclo de políticas públicas, pelas quais uma política pública passa, desde a sua identificação como um problema público até a sua avaliação e possível reformulação.

Figura 1. Ciclo das Políticas Públicas. Elaborada pela autora



Fonte: com base em Secchi (2013).

Portanto, o trabalho proposto detém-se na fase de Implementação, momento da execução da política pública. O que caracteriza a implementação de políticas pública? É fundamental compreender que a implementação de uma política pública se refere a um processo voltado para analisar as estruturas, as práticas e os comportamentos administrativos quando a administração pública opera com o objetivo de seguir diretrizes legais ou executivas. O processo de implementação de políticas públicas pode ser visto como o que ocorre após a transformação de um projeto em lei. No entanto, é importante levar em conta que a natureza, o alcance e a eficácia dessa implementação serão afetados pela aceitação política em relação a uma estratégia preferencial. A figura abaixo mostra o relacionamento entre as partes do processo de implementação:

Figura 2. Componentes do processo de Implementação de uma Política Pública. Elaborada pela autora

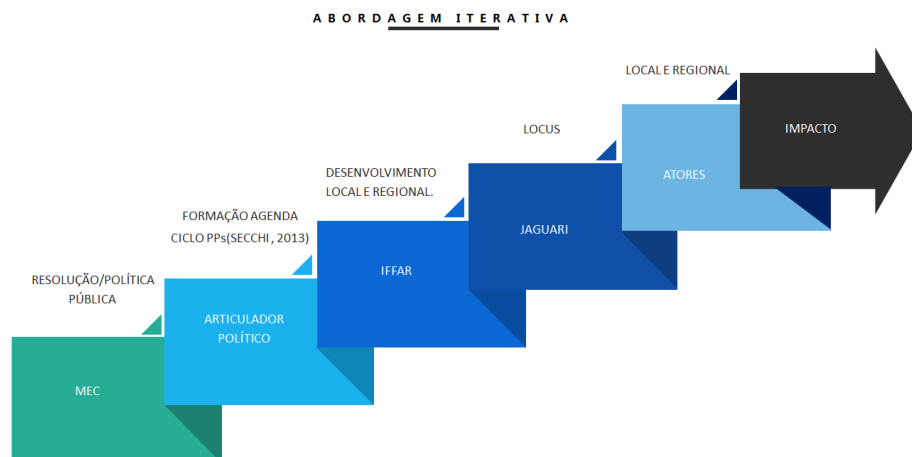


Fonte: com base em Pedone (1986).

O esquema possibilita compreender como decisões são transformadas em serviços públicos. Ao focalizarmos somente a atenção nos determinantes processo político, racionalidade econômica, etc., ou nas consequências das políticas públicas, impactos, etc.; não temos uma ideia completa da ligação entre políticas públicas e desempenho.

O processo de políticas públicas é intrinsecamente dinâmico, envolvendo uma série de interações entre problemas sociais, objetivos governamentais, órgãos responsáveis pela execução e os grupos-alvo das ações governamentais. Diferentemente de um ciclo linear, as etapas desse processo se influenciam mutuamente e podem retroceder, caracterizando uma abordagem iterativa que se adapta às mudanças contextuais e às necessidades emergentes.

Figura 3. Abordagem Iterativa. Elaborada pela Autora



Fonte: com base em Secchi (2013).

A abordagem iterativa é uma estratégia eficaz para implementar um curso superior, pois permite um desenvolvimento mais ágil, flexível e adaptável às mudanças. Os passos descritos acima e considerando as particularidades da instituição, é possível criar um curso de alta qualidade e relevância, que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade.

Para entender como ocorre a implementação de políticas públicas, diversos modelos teóricos foram desenvolvidos. Entre eles, destacam-se: o modelo top-down<sup>7</sup> concebe a implementação como um processo linear e hierárquico, no qual as decisões partem do nível central do governo e são transmitidas às instâncias inferiores, que devem segui-las de maneira estrita. Nessa perspectiva, a autoridade central assume papel predominante, e a conformidade às diretrizes estabelecidas é vista como condição essencial para o êxito da política. Em contraste, o modelo bottom-up<sup>8</sup> entende a implementação como dinâmica descentralizada e interativa, reconhecendo a relevância dos atores locais e intermediários na adaptação das políticas às especificidades do território. Esse enfoque valoriza a experiência prática dos implementadores, evidenciando que a flexibilidade pode potencializar os resultados das ações públicas.

Entre essas duas perspectivas, o modelo mixed scan<sup>9</sup> propõe um equilíbrio, combinando diretrizes centrais com a necessária adaptação local. Trata-se de uma abordagem holística que integra planejamento estratégico e flexibilidade operacional, aproximando-se da lógica das redes de políticas públicas, nas quais a negociação e a articulação entre diferentes atores públicos e privados tornam-se elementos fundamentais. Essas redes, ao congregarem interesses, recursos e estratégias múltiplas, reforçam a importância da cooperação interorganizacional para a efetividade das políticas, deslocando o foco da autoridade central exclusiva para um processo de governança compartilhada<sup>10</sup>.

Atualmente, novos estudos sobre implementação marcam a ideia de governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multiníveis sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação entre outros são algumas das temáticas que ganham espaço nessa nova agenda (SAETREN, 2014; HILL; HUPE, 2003; HOWLETT, 1991).

<sup>7</sup> PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press, 1973.

<sup>8</sup> LIPSKY, Michael. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

<sup>9</sup> ETZIONI, Amitai. *Mixed-Scanning: A "Third" Approach to Decision-Making*. *Public Administration Review*, v. 27, n. 5, p. 385-392, 1967.

<sup>10</sup> RHODES, R. A. W. *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press, 1997; MARSH, David; SMITH, Martin. *Understanding Policy Networks: Towards a Dialectical Approach*. *Political Studies*, v. 48, n. 1, p. 4-21, 2000.

A implementação efetiva de políticas públicas pode ser influenciada por diversos fatores que podem ter efeitos positivos ou negativos. Por exemplo, quanto mais claros e específicos forem os objetivos da política, mais fácil será sua execução. A disponibilidade de recursos financeiros, humanos, tecnológicos e de infraestrutura é fundamental para o sucesso das ações propostas. Além disso, uma boa articulação e coordenação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) facilita a implementação.

Outro aspecto crucial é o envolvimento dos diversos atores interessados no processo. Burocratas, políticos e grupos da sociedade civil desempenham papéis fundamentais na definição do rumo das políticas públicas. Dentro desse contexto, existem alguns atores-chave: formuladores de Políticas: Representados por políticos e altos escalões da administração pública, são responsáveis pela concepção e formulação das políticas públicas, grupos de Interesse:<sup>11</sup> Organizações da sociedade civil, empresas, sindicatos e outras entidades que buscam influenciar o processo de implementação conforme seus interesses específicos; cidadãos e Beneficiários:<sup>12</sup> Por fim, os destinatários finais das políticas públicas cujas necessidades, demandas e comportamentos também exercem influência significativa sobre a eficácia da implementação.

Verifica-se que a concepção de soluções públicas exigiu o envolvimento de inúmeros atores, suscitando estabelecer qual foi a atuação de cada ator. Nessas situações, é necessário considerar o nível e a qualidade de abrangência do ator principal (Oliveira et al., 2019).

O quadro, a seguir, evidencia essa complexidade ao apresentar os diferentes stakeholders envolvidos no Projeto do Curso Superior em Educação do Campo no município de Jaguari, demonstrando como a atuação articulada entre múltiplos atores é fundamental para a consolidação da política pública no território.

Quadro 1- Projeto IFFAR Curso Superior Educação do Campo no município de Jaguari- Determinação de stakeholders<sup>13</sup>. Organizada pela autora

<b>Ator</b>	<b>Perfil institucional</b>	<b>Etapa do ciclo da política pública</b>	<b>Função predominante</b>
Ministério da Educação (MEC)	Governamental	Formulação	Definição de diretrizes,

<sup>11</sup> SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

<sup>12</sup> SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

<sup>13</sup> Stakeholders –é qualquer pessoa, grupo ou organização social com interesse ou poder para influenciar alguma ação social. Fonte: Dicionário de Políticas Públicas

			normatização e financiamento
Secretaria Estadual de Educação	Governamental	Formulação / Implementação	Articulação institucional e apoio à execução
Prefeitura Municipal	Governamental	Implementação	Execução local e apoio logístico
Câmara de Vereadores	Governamental	Agenda / Formulação	Debate político e legitimação institucional
COREDE <sup>14</sup> – Vale do Jaguari	Não governamental	Agenda	Mediação de demandas regionais
Associações e Sindicatos	Sociedade civil organizada	Agenda / Implementação	Representação social e mobilização
Partidos políticos	Organização política	Agenda / Formulação	Articulação política
Empresários e empresas	Setor privado	Implementação	Parcerias e influência econômica
Professoras(es)	Sociedade civil	Implementação	Execução pedagógica
Estudantes	Sociedade civil	Implementação	Participação no processo formativo
Sociedade em geral	Sociedade civil	Agenda	Pressão social e legitimação pública

Fonte: Com base em Secchi(2013)

A identificação e a sistematização dos atores envolvidos na política pública permitem compreender de que maneira ela se estrutura ao longo das diferentes etapas do ciclo da política, especialmente na formação da agenda, na formulação e na implementação. A análise evidencia que esses atores não atuam de forma homogênea, mas ocupam posições distintas e exercem funções específicas conforme o momento do processo decisório e o grau de institucionalização da política.

Na etapa de formação da agenda, destacam-se os atores responsáveis por reconhecer, problematizar e legitimar a demanda pela política pública. Nesse momento, a atuação das

<sup>14</sup> COREDE é a sigla para Conselho Regional de Desenvolvimento, instância colegiada de participação social existente no Estado do Rio Grande do Sul, responsável por articular representantes do poder público e da sociedade civil na definição de prioridades e estratégias de desenvolvimento regional, incluindo a destinação de recursos públicos.

organizações da sociedade civil, sindicatos, associações, conselhos e do Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari (COREDE) revela-se central, ao expressar necessidades concretas do território e pressionar o poder público pela ampliação da oferta de educação superior voltada às populações do campo. Soma-se a esse processo a mobilização de professores, estudantes e da sociedade em geral, cuja participação contribui para transformar a Educação do Campo em um problema público relevante no âmbito regional.

A fase de formulação envolve a definição dos objetivos, diretrizes e instrumentos institucionais que orientam a ação pública. Nessa etapa, os entes governamentais assumem maior protagonismo, com destaque para o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual de Educação e as instâncias executivas municipais. Esses atores são responsáveis pela normatização da política, pela definição dos marcos legais, pela estruturação do projeto pedagógico e pela construção dos arranjos institucionais necessários à criação do curso. A participação de conselhos e instâncias colegiadas, como a Câmara de Vereadores, contribui para o debate político e para a legitimação das decisões adotadas.

A implementação corresponde ao momento em que a política pública se materializa no território, sendo atravessada por negociações, adaptações e condicionantes locais. Nessa etapa, a Prefeitura Municipal, as instituições de ensino, os docentes, os estudantes e os atores da sociedade civil desempenham papel fundamental na execução das ações previstas. Trata-se de um processo compartilhado, que envolve atores governamentais e não governamentais, evidenciando práticas de governança colaborativa. Empresas, empresários e organizações locais também influenciam essa fase, seja por meio de parcerias institucionais, seja por suas posições frente à política educacional.

Essa articulação entre atores e etapas do ciclo da política pública demonstra que a implementação da Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, não resulta de uma ação linear ou exclusivamente estatal. Ao contrário, configura-se como um processo dinâmico, marcado pela interação entre diferentes interesses, escalas institucionais e relações de poder. A análise do quadro de atores, à luz do ciclo da política pública, possibilita compreender como a política foi construída, disputada e operacionalizada, bem como identificar os limites e as potencialidades que incidiram sobre sua continuidade no território.

O panorama dos atores envolvidos no projeto do Curso Superior em Educação do Campo do IFFar Jaguari evidencia a diversidade e a complexidade inerentes à implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao meio rural. Esses atores podem ser agrupados em quatro grandes categorias: governamentais, não governamentais, empresariais e sociedade

civil. No âmbito governamental, estão presentes instituições dos níveis federal, estadual e municipal, vinculadas aos poderes Executivo e Legislativo, com funções decisivas na criação, regulamentação e execução da política. As entidades não governamentais, como conselhos de desenvolvimento, associações e sindicatos, ressaltam a importância da participação social organizada no fortalecimento do projeto.

O setor empresarial aparece como apoio institucional e fonte de visibilidade local, enquanto a sociedade civil, composta por educadores, estudantes, trabalhadores autônomos, desempregados e demais cidadãos, representa o público diretamente impactado pela política e potencial beneficiário de seus resultados. Assim, a implementação de um curso superior voltado à Educação do Campo exige articulação intersetorial e ampla mobilização social, elementos indispensáveis para a construção de um projeto educativo comprometido com as especificidades e necessidades das populações rurais.

A implementação de políticas públicas, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades socioeconômicas, constitui um processo complexo e permeado por desafios estruturais. No Brasil, as disparidades no acesso a serviços públicos, particularmente em regiões periféricas e áreas rurais, comprometem a efetividade das políticas educacionais. A insuficiência de infraestrutura, a escassez de profissionais qualificados e as limitações orçamentárias impactam diretamente a qualidade dos serviços ofertados e a capacidade de permanência dos sujeitos atendidos.

Além disso, a fragilidade da participação cidadã nos processos de formulação e implementação agrava essas dificuldades, uma vez que as políticas tendem a desconsiderar as demandas reais das comunidades. Pressman e Wildavsky<sup>15</sup> contribuíram de forma seminal ao evidenciar que as falhas de implementação, conhecidas como *implementation gaps*, não decorrem apenas de problemas técnicos ou administrativos, mas, sobretudo, de elementos políticos, relacionados à multiplicidade de atores, interesses e níveis decisórios envolvidos.

Nesse sentido, Secchi (2013) destaca que pessoas e organizações, com diferentes interesses, competências técnicas, capacidades de gestão e comportamentos, constituem elementos centrais para qualquer análise de implementação. A *implementation research* permite compreender o processo em si, seus contornos, relações e desenvolvimento temporal, adotando um enfoque predominantemente descritivo e analítico. Ao longo da implementação, os atores assumem papéis de liderança, enfrentam conflitos, realizam negociações e lidam

---

<sup>15</sup> PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing that federal programs work at all*. Berkeley: University of California Press, 1973.

com motivações e dificuldades, ao mesmo tempo em que novos atores políticos emergem, como fornecedores, parceiros, grupos de interesse e destinatários da ação pública.

Para contextualizar a presente pesquisa, é fundamental reconhecer que a ampliação do movimento da Educação do Campo e sua inserção na agenda pública expressam sua dimensão instituinte, construída por meio da luta coletiva dos movimentos sociais. Esses movimentos atuam como porta-vozes das reivindicações históricas por direitos, compreendendo a política pública como a expressão do Estado em ação. Conforme aponta Molina (2010), a promoção efetiva do direito à educação para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que materializem, na prática, os direitos constitucionalmente assegurados, garantindo seu acesso em todos os níveis de ensino.

Corroborando essa compreensão, Di Giovanni (2009) define a política pública como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida em sentido amplo, incluindo as relações sociais estabelecidas no campo econômico. Essa perspectiva reforça a ideia de que as políticas públicas não são formuladas de maneira isolada pelo Estado, mas resultam de processos interativos que envolvem governos, sociedade civil, movimentos sociais e demais atores coletivos.

Assim, uma abordagem integrada das políticas públicas de Educação do Campo evidencia a centralidade do diálogo, da participação social e da articulação entre diferentes interesses na construção de políticas educacionais democráticas. O exercício do poder, nesse contexto, é multifacetado e exige o reconhecimento das múltiplas vozes presentes na sociedade, reafirmando a Educação do Campo como resultado de uma construção coletiva, política e socialmente referenciada.

## 1.5 HISTÓRICO DE JAGUARI

O município de Jaguari, localizado na Região Centro-Ocidental do Rio Grande do Sul, possui uma trajetória marcada por sua relevância geográfica, histórica e socioeconômica, o que o torna um espaço propício para a implantação de instituições educacionais. O nome “Jaguari” deriva do tupi-guarani e significa “rio da onça”, remetendo ao rio que corta a região. Com uma área territorial de 673,401 km<sup>2</sup> e uma população aproximada de 11.487 habitantes, o município caracteriza-se pela presença de serras, áreas de mata nativa e atividades agrícolas diversificadas.

A colonização teve início aproximadamente no ano de 1889, com a chegada de cerca de mil imigrantes italianos à região das matas. Esses grupos desempenharam papel determinante na consolidação econômica local, sobretudo por meio do cultivo da uva e da produção de vinho, atividades que se tornaram marcas identitárias do município. Jaguari integra o Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari (COREDE-VJ), ao lado de outros oito municípios, abrangendo uma área de 11.266 km<sup>2</sup>, correspondente a 4,5% do território estadual.

De acordo com o planejamento estratégico elaborado pelo COREDE-VJ (2010), a região enfrenta desafios estruturais, como a predominância de empresas familiares, ausência de políticas de crédito adequadas para a agricultura familiar, baixo valor agregado dos produtos agropecuários e insuficiente desenvolvimento tecnológico na agroindústria. Soma-se a esses aspectos a redução expressiva da população jovem com destaque para o decréscimo anual de 2% entre os jovens de 15 a 19 anos, evidenciando um processo de esvaziamento populacional que contrasta com o leve crescimento da juventude em outras regiões.

O território onde hoje está instalado o Campus Jaguari já abrigou o Posto Agropecuário do Chapadão, o Núcleo de Treinamento Agrícola e a Escola Municipal Agrícola, iniciativas que demonstram uma busca histórica por educação técnica voltada ao campo. Em 2008, esse patrimônio, então sob responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi transferido ao Instituto Federal Farroupilha, estabelecendo-se como Núcleo Avançado Jaguari, vinculado ao Campus São Vicente do Sul.

Figura 4. Imagem de satélite com a delimitação da área total do IF FARROUPILHA Campus Jaguari (102,37 ha).

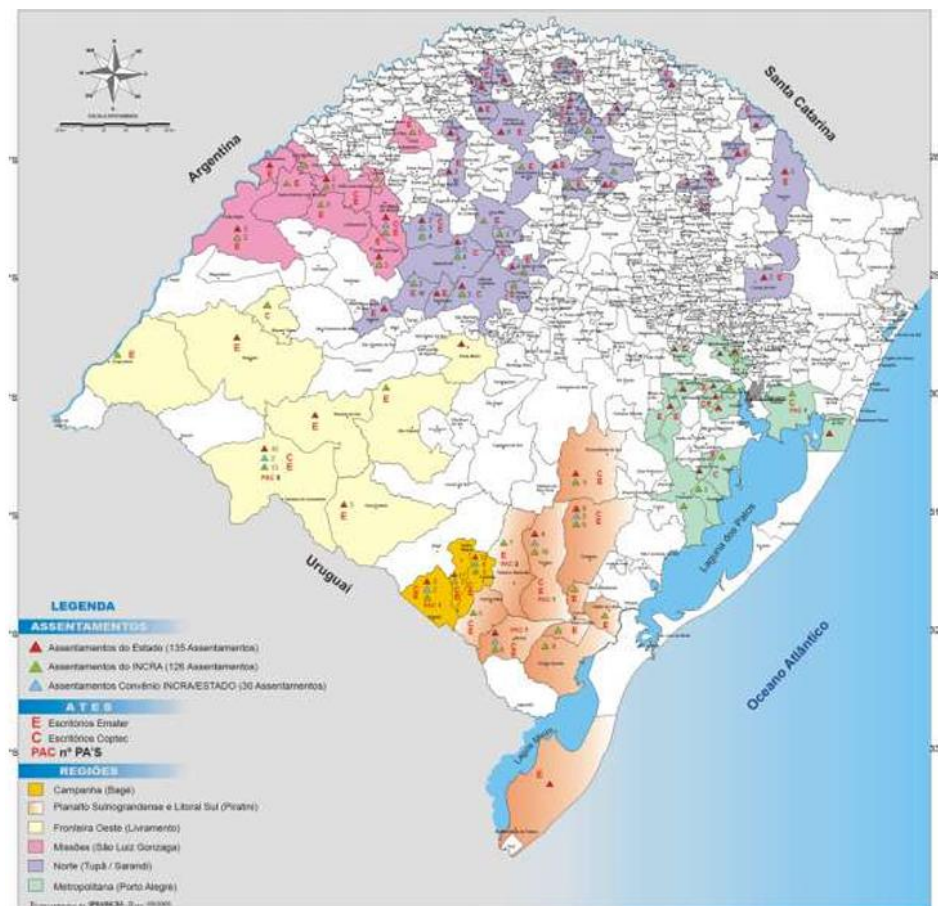


Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo/2014.

Atualmente, o Campus Jaguari ocupa uma área de 102 hectares, sendo 57 ha destinados ao cultivo agrícola, 30 ha de mata nativa, 5 ha de reservatórios hídricos e 10 ha de edificações. Sua vocação é eminentemente agrícola, voltada ao fortalecimento da agricultura familiar, da agroecologia e da agroindústria, aliada à promoção da vitivinicultura e do turismo rural. Nessa perspectiva, destaca-se a adoção da pedagogia da alternância como metodologia, além da presença significativa de assentamentos rurais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incr), reforçando a pertinência da oferta de cursos voltados às comunidades do campo.

A área geográfica que o Campus cobre contém uma quantidade significativa de assentamentos rurais geridos pelo Incra, incluindo locais como São Gabriel, Santana do Livramento, Alegrete, Manoel Viana, São Borja, Tupanciretã, Joia e Júlio de Castilhos. Outras cidades que não fazem parte do Vale do Jaguari, porém devido à localização e identificação geográfica, tanto em relação ao tipo de população quanto às atividades realizadas e ao tipo topográfico, também fazem parte da região de abrangência direta deste campus: São Pedro do Sul, Dilermando de Aguiar, Rosário do Sul e Santa Maria.

Figura 5 – Mapa dos Assentamentos no Rio Grande do Sul



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo/2014.

. Observa-se também que na área de abrangência do IF-Farroupilha, há 42 escolas em assentamentos, com destaque para a atuação da 13ª CRE, que conta com nove (09) instituições de ensino em assentamentos, Jaguari pertence à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sediada em Santa Maria, RS, com 2 escolas de assentamento.

Gráfico1 Escolas de Assentamento no Estado



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo/2014.

O Gráfico mostra o número total de escolas de acordo com as CREs de abrangência do IF. Farroupilha, que se encontram localizadas nos assentamentos.

## 1.6 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

A Educação do Campo<sup>16</sup> constitui-se como um fenômeno contemporâneo da realidade brasileira, forjado a partir do protagonismo dos trabalhadores do campo e de suas organizações sociais, que passaram a disputar o sentido da política educacional a partir de seus próprios interesses, modos de vida, culturas e lutas históricas. Diferencia-se, de forma substantiva, da chamada Educação Rural,<sup>17</sup> que esteve historicamente vinculada a uma lógica

<sup>16</sup> ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

<sup>17</sup> Historicamente, a Educação Rural no Brasil foi caracterizada por uma visão marginalizada e preconceituosa, sendo frequentemente reduzida à "caricatura" da escolinha rural precária e da professora desqualificada voltada para massas de analfabetos. Diferente da Educação do Campo, este modelo operava sob uma lógica mecanicista e difusionista, centrada na simples transmissão de pacotes tecnológicos para retirar os agricultores de uma suposta condição de "atraso tecnológico". Segundo a bibliografia que fundamenta o projeto pedagógico institucional, essa perspectiva constituía-se em um "projeto educativo para o capital", que negava aos trabalhadores a condição de sujeitos na transformação do mundo e os mantinha alheios aos conflitos de sua própria realidade. Nesse sentido, a terminologia tradicional é associada a uma educação apenas **no** campo (referente apenas à localização geográfica), enquanto a Educação do Campo afirma-se como um conceito

adaptativa, orientada a ajustar o homem do campo ao produtivismo e aos valores urbanos, operando, muitas vezes, como um mecanismo indireto de estímulo ao êxodo rural. A Educação do Campo, ao contrário, afirma-se como um projeto político e pedagógico comprometido com a permanência digna no território e com a transformação das condições sociais no meio rural.

A compreensão desse campo de disputas exige o reconhecimento das distintas identidades que compõem o espaço rural brasileiro. O conceito de camponês refere-se às famílias que, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, organizam sua reprodução social por meio do trabalho familiar, orientadas por uma racionalidade própria, distinta da lógica empresarial capitalista. Nesse sentido, o campesinato configura-se como sujeito político coletivo da Educação do Campo, englobando uma diversidade de grupos, como posseiros, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, extrativistas e quilombolas. Já o termo trabalhador rural consolidou-se sobretudo no âmbito jurídico e sindical, abrangendo desde o assalariado permanente ou temporário até o produtor em regime de economia familiar, frequentemente analisado sob a ótica da subordinação ao capital<sup>18</sup>. A agricultura familiar, por sua vez, afirma-se como uma categoria jurídica e administrativa, definida legalmente pela Lei nº 11.326/2006, e amplamente utilizada como referência para políticas públicas de crédito e fomento, ainda que, em muitos casos, pressuponha a integração subordinada ao mercado e às agroindústrias.

Essas distinções conceituais expressam projetos distintos de campo e de sociedade. Enquanto a agricultura camponesa enfatiza a autonomia, a soberania alimentar e a resistência à expansão do agronegócio, a agricultura familiar é frequentemente tratada como segmento a ser modernizado e integrado às cadeias produtivas capitalistas. Essa disputa de sentidos atravessa diretamente a formulação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, entendidas como expressão do Estado em ação, materializando direitos conquistados por meio da pressão dos movimentos sociais e sindicais. Nessa perspectiva, os sujeitos do campo não são meros destinatários das políticas, mas autores coletivos que reivindicam uma educação “no e do campo”, capaz de articular universalidade de direitos e reconhecimento das especificidades culturais, sociais e produtivas.

---

político que exige pensar o ensino a partir das necessidades, da cultura e da participação ativa das populações rurais.

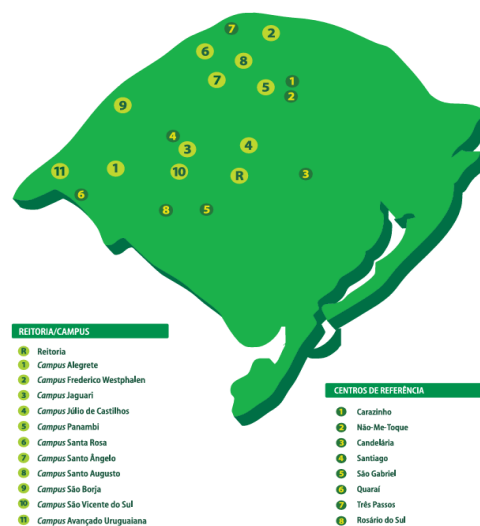
<sup>18</sup> FONSECA, Maria Teresa Lousada. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985. Obra de referência teórica que fundamenta a discussão sobre como as políticas educacionais e de extensão rural historicamente se orientaram para a adequação do trabalhador rural aos interesses de expansão do capital no campo.

A criação do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) representou um marco na política educacional brasileira, fruto de um movimento nacional de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFFar surgiu de um processo democrático que envolveu Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, constituindo-se como uma das mais ousadas iniciativas do governo federal no campo da educação.

O IFFar teve como origem a integração do CEFET São Vicente do Sul (criado em 1954) e sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos (2008), da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (1954) e da Unidade Descentralizada de Santo Augusto (2008), vinculada ao CEFET de Bento Gonçalves. Inicialmente, a instituição contava com quatro campi. Posteriormente, o processo de expansão contemplou a criação dos campi Panambi, Santa Rosa e São Borja (2010), além da transformação do Núcleo Avançado de Jaguari em Campus Jaguari, em 2012, com início das atividades em janeiro de 2013. Outras unidades foram gradualmente incorporadas, ampliando a presença da instituição em diferentes regiões do estado.

Atualmente o IF Farroupilha é composto pelas seguintes unidades administrativas<sup>19</sup>:

Figura 6– Mapa dos Institutos Federais no Rio Grande do Sul



Fonte: carta ao cidadão 2016

<sup>19</sup> A Portaria Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estabeleceu as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e definiu parâmetros e normas para a sua expansão, que poderá ocorrer mediante a constituição e a estruturação das seguintes unidades administrativas: Campus, Campus Avançado, Polo de Inovação, Polo de Educação a Distância e Centros de Referência.

Com sede em Santa Maria, o IFFar é uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Sua missão institucional é promover a educação pública, gratuita e de qualidade, articulando a formação integral do cidadão e desenvolvimento sustentável. Com oferta que abrange cursos de formação inicial e continuada, técnicos integrados, superiores e pós-graduação, a instituição também desempenha o papel de acreditadora e certificadora de competências profissionais. Sua qualidade é reconhecida pelo Índice Geral de Cursos (IGC), no qual apresentou conceito 4 em 2014.

Inicialmente, a Reitoria do IF Farroupilha era composta por quatro Pró-Reitorias: de Administração, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa e de Pós-Graduação e Inovação. À Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) compete planejar, desenvolver, controlar e avaliar a execução das políticas de ensino homologadas pelo Conselho Superior do IF Farroupilha (CONSUP) e, a partir de orientações do(a) Reitor(a) e em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. À Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPPGI) compete propor, planejar, desenvolver, articular, controlar e avaliar a execução das políticas de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação homologadas pelo CONSUP e, a partir de orientações do(a) Reitor(a), em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, coordenar os processos de edição de publicações técnico-científicas e promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

À Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) compete planejar, desenvolver, controlar e avaliar as políticas de extensão, de integração e de intercâmbio da Instituição com o setor produtivo e a sociedade em geral, homologada pelo CONSUP, bem como promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. À Pró-Reitoria de Administração (PROAD) compete planejar, desenvolver, controlar e avaliar a administração orçamentária e financeira do IF Farroupilha, executar o planejamento nos níveis tático e operacional, elaborar os projetos de infraestrutura, executar as licitações, executar os contratos e outras atividades delegadas pelo(a) Reitor(a).

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI) foi criada no segundo semestre de 2012, em atenção a previsão do Estatuto do IF Farroupilha. À PRDI compete promover a integração entre a Reitoria e os campi e o desenvolvimento dos servidores, coordenar os processos de planejamento estratégico e avaliação institucional, sistematização de dados, informações e procedimentos institucionais, disponibilizando-os na forma de

conhecimento estratégico, e planejar e coordenar as atividades relacionadas à gestão de pessoas, à tecnologia da informação, além de outras atividades delegadas pelo(a) Reitor(a).

As ações de todas as Pró-Reitorias devem estar em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras e promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No ano de 2010, tiveram início as atividades dos campi Santa Rosa, São Borja e Panambi. Em 2013, foi inaugurado o Campus Jaguari, mesmo ano em que o Conselho Superior aprovou o Regimento Geral do IF Farroupilha (Resolução CONSUP Nº 010/2013) e o Campus Avançado Uruguaiana entrou em funcionamento. Em 2014 o Campus Santo Ângelo começou a operar e as primeiras seleções de alunos de cursos técnicos subsequentes para os centros de referência de Carazinho, Santiago, São Gabriel, Santa Cruz do Sul, Quaraí e Não-Me-Toque foram realizadas. Em 03 de julho de 2014, o processo de desvinculação do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW) da Universidade Federal de Santa Maria foi aprovado pelo seu Conselho Superior, impulsionando a migração do CAFW para o IF Farroupilha.

### 1.7 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS JAGUARI

A implantação do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Campus Jaguari consolida o compromisso do IFFar com a democratização do acesso à educação e com o atendimento às especificidades das populações rurais. O Projeto Pedagógico do Curso foi aprovado pela Resolução nº 48, do Conselho Superior, em 20 de junho de 2013, alinhando-se tanto às diretrizes institucionais quanto às demandas regionais.

A justificativa para a criação do curso está amparada na Lei nº 11.892/2008, que prevê a destinação mínima de 20% das vagas dos Institutos Federais à formação de professores. No entanto, sua relevância extrapola a exigência legal, uma vez que busca atender às comunidades de movimentos sociais e às populações camponesas, promovendo estratégias que visam elevar o desenvolvimento humano e valorizar os saberes locais. A LEdoC tem como objetivos principais formar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, articular saberes acadêmico-científicos com os conhecimentos oriundos do campo e consolidar o Campus Jaguari como centro de referência em Educação do Campo.

O curso, de modalidade presencial, adota a pedagogia da alternância, estruturada nos tempos-escola e tempos-comunidade. O tempo-escola concentra atividades formais no campus, como aulas, seminários e sistematização de práticas pedagógicas, enquanto o tempo-comunidade compreende ações de pesquisa e intervenção nas comunidades de origem dos

estudantes. A estrutura curricular contempla três núcleos de formação (comum, específico e complementar), além da prática profissional integrada, estágios e atividades acadêmico-científico-culturais. Entre os conteúdos obrigatórios destacam-se a educação ambiental, a história e cultura afro-brasileira e indígena, e a educação em direitos humanos, trabalhados de forma transversal.

O curso possuía duração de oito semestres, totalizando 3.232 horas, com ingresso anual de 40 estudantes por habilitação, inicialmente sendo ofertadas 120 vagas. Entre os critérios de seleção, priorizava-se a participação de professores em exercício em escolas do campo sem formação superior, demais profissionais da educação, concluintes do ensino médio residentes em áreas rurais e sujeitos vinculados a práticas de alternância ou programas de educação voltados ao campo. Essa organização curricular estava ancorada na Pedagogia da Alternância, o que exigia uma estrutura formativa específica, sustentada por instrumentos pedagógicos próprios. Nesse sentido, a proposta pedagógica estruturava-se a partir do Plano de Formação, Plano de Ensino, Relato da Vivência ou Colocação em Comum, Portfólio do estudante ou Plano de Estudo, Guia do Tempo Comunidade, Visitas de Estudos, Visitas do professor à realidade do estudante e Seminário Integrador.

As primeiras turmas ingressaram em 2013 e tiveram aulas iniciadas em 2014. Em 2017, colaram grau os primeiros formandos, 48 alunos nas habilitações de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza.

A implementação do curso, trata-se de uma política pública que atravessa diversos níveis de decisão e se materializa por meio de articulações institucionais, políticas e sociais. Os principais atores envolvidos, suas formas de articulação e negociação, bem como os espaços efetivamente utilizados para a deliberação e construção coletiva dessa política educacional. Envolveu uma diversidade de sujeitos que atuaram de maneira articulada ou, em alguns momentos, tensionada, a depender dos interesses e das posições ocupadas nos campos político e institucional. Esses atores são agrupados em três grandes eixos: institucionais, governamentais e sociedade civil.

Institucionalmente, destaca-se o protagonismo da reitoria do IFFar, da Direção-Geral do Campus Jaguari e da equipe pedagógica responsável pela concepção inicial do curso. Esses sujeitos foram fundamentais na elaboração do projeto pedagógico, no encaminhamento de demandas estruturais e na mediação com os demais setores envolvidos. A coordenação do curso e os servidores técnico-administrativos também desempenharam papel estratégico, especialmente na interlocução com os estudantes e na construção de vínculos com as comunidades atendidas.

No campo governamental, atuaram diretamente o Ministério da Educação, por meio das Secretarias responsáveis pela Rede Federal (SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e SESU- Secretaria de Educação Superior), bem como as gestões municipais e secretarias de educação da região. A participação de vereadores, prefeitos e gestores locais revelou-se importante para viabilizar apoios políticos e logísticos, como transporte escolar, cessão de espaços e articulações regionais.

Os Municípios Participantes (além de Jaguari) embora a sede física esteja em Jaguari, o projeto foi concebido para atender a região do Vale do Jaguari, que é composta por nove municípios. Todos estes participaram direta ou indiretamente através de consultas populares e demandas por formação: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda. Municípios fora do Vale, mas da região de abrangência direta, também foram envolvidos: São Pedro do Sul, Dilermando de Aguiar, Rosário do Sul e Santa Maria; Gestores e Instâncias Locais: a viabilização do curso contou com o apoio de diversas lideranças e órgãos: Secretarias Municipais de Educação (SMEDs): Foram buscadas parcerias com as SMEDs para fortalecer o curso e divulgar os processos seletivos nas escolas rurais. Prefeituras: Citam-se parcerias com prefeituras para viabilizar contrapartidas, como o caso específico de Santiago, onde a prefeitura celebrou um contrato de cessão de uso de um ginásio para atividades do IFFar; Câmaras de Vereadores e COREDE Vale do Jaguari:

O Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) foi a instância onde se realizaram as consultas populares que definiram a vocação agrícola do campus e a prioridade para a formação de pessoas do campo.

Gestores Institucionais mencionados: os documentos destacam nomes que atuaram na linha de frente dessa articulação governamental e administrativa: Tanira Marinho Fabres- Diretora Geral do Campus Jaguari, que se empenhou diretamente na busca pelo curso junto ao MEC. Carla Comerlato Jardim- Reitora do IFFar, responsável pela gestão institucional e integração entre os campi; Neiva Ortiz- Diretora de Ensino do campus, que coordenou o planejamento

pedagógico e as parcerias com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Eliane Felden- Coordenadora que representou o campus em reuniões no MEC e articulou a proposta com outras instituições como UFRGS e UERGS

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos rurais, enquanto sociedade civil tiveram papel expressivo os movimentos sociais do campo, notadamente o a participação dos movimentos sociais do campo na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, constitui elemento estruturante de sua criação e consolidação. A própria existência do curso resulta de um processo histórico de mobilização social, no qual organizações camponesas e sindicais tensionaram o Estado a reconhecer o direito à educação pública voltada às especificidades da vida rural. Trata-se, portanto, de uma política pública que nasce no interior das disputas por direitos, reconhecimento e valorização dos territórios do campo.

No plano histórico, o curso é compreendido como materialização de direitos por longos períodos negados às populações rurais. Seu surgimento está diretamente relacionado à pressão exercida por movimentos sociais que reivindicaram uma formação de qualidade, comprometida com as realidades do meio rural. Ao mesmo tempo, esses sujeitos coletivos passaram a disputar o sentido da política educacional, afirmando o campo não como espaço de atraso, mas como território de vida, cultura, produção de saberes e construção de identidades.

Essa incidência política também se expressa na configuração do perfil formativo do curso. A adoção da Pedagogia da Alternância como princípio organizador responde às demandas históricas dos movimentos sociais, ao articular o tempo-escola e o tempo-comunidade como dimensões complementares e indissociáveis do processo formativo. Tal escolha metodológica possibilita que a formação docente esteja vinculada às práticas sociais e produtivas dos territórios de origem dos estudantes. Além disso, o diálogo entre conhecimento acadêmico e saberes populares, construídos nas vivências camponesas e nas lutas sociais, constitui fundamento da proposta pedagógica.

No âmbito curricular, as demandas desses movimentos contribuíram para a incorporação de temas como agroecologia, reforma agrária, movimentos sociais e desenvolvimento sustentável. Esses conteúdos fortalecem a formação de educadores capazes de compreender seu papel político nas comunidades em que atuam, assumindo a docência como prática social comprometida com a transformação da realidade.

Em nível local, especialmente no Vale do Jaguari, observa-se a interlocução com a Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, cooperativas regionais como a Cooperativa Agrária

São José e lideranças camponesas que participaram das audiências públicas responsáveis por definir a vocação do campus. A inserção de estagiários em escolas localizadas em assentamentos da região também evidencia o compromisso com o fortalecimento da educação básica nos territórios rurais.

No plano regional, o curso atende estudantes oriundos de assentamentos vinculados ao INCRA situados em municípios como São Gabriel, Santana do Livramento, Alegrete, Manoel Viana, São Borja, Tupanciretã, Jóia e Júlio de Castilhos, ampliando seu alcance territorial. A participação em espaços como o SIFEDOC, que articula universidades, movimentos sociais populares e institutos federais, reforça a inserção da licenciatura em redes de debate e construção coletiva da Educação do Campo, vinculadas à memória de resistência da classe trabalhadora.

Entre os sujeitos e instituições envolvidos destacam-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento Camponês, sindicatos rurais, associações de produtores, além de órgãos como o INCRA e o PRONERA, especialmente na oferta de cursos destinados a jovens e adultos de assentamentos. Também se reconhece a presença de comunidades tradicionais, incluindo quilombolas e indígenas, cujas demandas contribuem para orientar e tensionar os eixos formativos do campus.

Dessa forma, a participação dos movimentos sociais não se limita ao momento de criação do curso, mas atravessa sua concepção, organização curricular e inserção territorial, consolidando-se como dimensão constitutiva de sua identidade político-pedagógica.

Associações comunitárias e lideranças camponesas<sup>20</sup>. Esses grupos participaram da mobilização inicial, contribuíram com a construção do perfil do curso e reivindicaram sua implementação como parte de uma luta histórica por educação contextualizada e transformadora.

O modo de vida rurícola da Região da Campanha do Rio Grande do Sul expressa um conjunto complexo de estratégias de reprodução social que articulam práticas produtivas, valores culturais e formas próprias de organização do trabalho e do consumo. A bovinocultura de corte constitui a principal atividade econômica dessas famílias, sendo desenvolvida predominantemente em pastagens naturais, com baixo uso de insumos externos e forte dependência do trabalho familiar.

---

<sup>20</sup> RIBEIRO, Claudio Marquez. *Estudo do modo de vida dos pecuaristas familiares da Região da Campanha do Rio Grande do Sul*. 2009. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Entre as características marcantes desse modo de vida destacam-se a relativa autonomia em relação ao mercado, o predomínio do trabalho familiar, a importância da aposentadoria rural como complemento de renda e a presença significativa do autoconsumo. Essas dimensões revelam uma racionalidade camponesa orientada pela autossuficiência, pela reciprocidade e pela valorização das relações sociais locais. A força de trabalho da família é, frequentemente, complementada por redes de ajuda mútua entre vizinhos, especialmente em atividades sazonais relacionadas ao manejo do gado, reduzindo a dependência da contratação de mão de obra externa. Assim, o modo de vida é compreendido como um sistema integrado de práticas e significados, no qual dimensões econômicas, sociais e culturais se entrelaçam na sustentação da vida familiar no território.

A partir desse contexto, os pecuaristas familiares da Campanha gaúcha podem ser reconhecidos como um segmento específico da agricultura familiar, cujas decisões produtivas e reprodutivas são orientadas por valores de continuidade, autonomia e reciprocidade. O modo de vida desses sujeitos não se define exclusivamente pela atividade econômica que exercem, mas pelo conjunto de estratégias cotidianas que constroem para viver e permanecer no campo, mesmo diante das pressões do mercado e das transformações nas políticas públicas.

As articulações entre os diferentes setores envolvidos foram decisivas para a concretização do curso. As relações estabelecidas entre os gestores institucionais e os movimentos sociais ocorreram, em grande parte, por meio de canais já consolidados de diálogo entre a Rede Federal e os sujeitos do campo, se deram tanto de forma formal reuniões institucionais, encaminhamentos oficiais e representações em comissões quanto informal, por meio de interlocuções diretas entre lideranças locais e servidores do instituto. A experiência acumulada por movimentos sociais na proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em outras regiões também contribuiu para a formulação de um curso coerente com os princípios da pedagogia da alternância, vinculado com os territórios.

A mobilização social desempenhou um papel determinante na implantação do curso. Essa mobilização envolveu tanto estratégias de base como reuniões comunitárias e consultas populares quanto articulações institucionais com parlamentares e gestores da educação.

Por parte do IFFar, a negociação interna também foi um desafio. A abertura de um curso com características próprias, voltado especificamente para populações do campo, exigiu adaptações curriculares, reorganização da oferta de docentes e construção de estruturas administrativas adequadas à realidade das comunidades rurais. Houve necessidade de

pactuações entre diferentes setores da instituição, inclusive com tensionamentos quanto à viabilidade financeira e pedagógica da proposta.

A efetivação do curso, portanto, resultou de um equilíbrio entre pressão social, sensibilidade institucional e capacidade política de negociação. O reconhecimento da legitimidade da demanda apresentada pelas comunidades camponesas foi essencial para o sucesso do processo.

A construção participativa do curso de Educação do Campo no Campus Jaguari contou com a criação de comissões internas e externas, espaços de consulta e fóruns de escuta da comunidade. A Comissão de Implantação do Curso, formada por servidores do IFFar, representantes dos movimentos sociais e lideranças locais, teve papel relevante na definição do perfil formativo, da estrutura curricular e da metodologia de alternância.

Além disso, foram promovidas audiências públicas e reuniões com comunidades rurais da região para ouvir suas expectativas, compreender suas demandas e apresentar a proposta do curso. Esses espaços não apenas deram legitimidade ao processo, como também evidenciaram o compromisso institucional com uma educação voltada ao território e ao diálogo com os sujeitos do campo.

No entanto, apesar dos esforços em garantir a participação social, alguns desafios foram identificados, como a limitação de acesso à informação por parte de determinadas comunidades, a dificuldade de deslocamento até os espaços de discussão e a sobrecarga de trabalho das lideranças populares, fatores que podem ter restringido a participação plena em todas as etapas do processo. Ainda assim, o curso apresentou uma forte marca participativa, alinhada aos princípios da Educação do Campo, ainda que atravessada por limites estruturais que tensionam a efetivação da participação social. A criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil insere-se no contexto das políticas públicas voltadas à promoção da justiça social e à valorização das populações do meio rural. Segundo Molina (2014), a Educação do Campo emerge como resultado das lutas sociais protagonizadas por movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), exigindo o reconhecimento do direito à educação contextualizada às realidades do campo.

O marco legal da política de Educação do Campo foi estabelecido com o Decreto nº 7.352/2010, que definiu diretrizes para a oferta educacional às populações rurais, incluindo a criação de cursos superiores voltados à formação de professores que atuam nessas comunidades. Complementarmente, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012, reforçou a necessidade de ações afirmativas, entre

elas, a ampliação de vagas em cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2012).

A experiência do Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari, é exemplar dessa política pública de interiorização e inclusão. Conforme Oliveira e Costa (2018), a escolha do campus para ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo decorreu tanto das diretrizes do governo federal quanto da mobilização local de educadores, lideranças comunitárias e movimentos sociais que demandavam uma formação voltada às especificidades socioculturais e econômicas do Vale do Jaguari.

Dessa forma, a criação do curso pode ser compreendida a partir das perspectivas teóricas de formulação de políticas públicas. Sob o enfoque top-down, a iniciativa decorre de diretrizes definidas no âmbito do governo federal, ancoradas em programas como o PRONACAMPO e o PRONERA, caracterizando uma ação orientada por instâncias estatais. Por outro lado, a perspectiva bottom-up evidencia o protagonismo da sociedade civil organizada, cuja participação foi fundamental tanto na construção do projeto pedagógico quanto na legitimação da proposta junto às comunidades locais.

Nesse sentido, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari configura-se como uma política pública de caráter misto ou política pública híbrida ao articular diretrizes institucionais do Estado com processos participativos, dialógicos e territorialmente situados. Essa conformação tem favorecido a consolidação de uma educação contextualizada, alinhada às especificidades do meio rural, ao desenvolvimento sustentável dos territórios e ao fortalecimento da soberania dos povos do campo.

Destaca-se as Políticas de Assistência Estudantil, tais como: Atenção à Saúde, Apoio Didático-Pedagógico, Promoção do Esporte, Cultura e Lazer, Monitoramento e Avaliação da Política de Assistência Estudantil, Segurança Alimentar e Nutricional, Auxílio Permanência, Auxílio de Atividades Extracurriculares Remuneradas, Bolsa aos Estudantes PROEJA, Auxílios Transporte, Licenciatura e Pré-Escolar, entre outros.

A oferta de cursos foi pensada coletivamente, visando sempre ao desenvolvimento social, econômico e cultural da região de abrangência. O Diagnóstico dos Sistemas Agrários de Jaguari Pesquisa realizada pela RSAA-2013, e no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar, o qual foi construído de forma coletiva e democrática, com vigência de 2014 a 2018 (IFFar, 2014). O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari está alicerçado em um sólido arcabouço de legislações educacionais e normativas institucionais, que asseguram sua legitimidade jurídica, sua relevância social e sua consistência acadêmica. Essa base normativa

articula diretrizes de abrangência nacional com regulamentações internas da instituição, conferindo ao curso uma identidade própria, mas coerente com as políticas públicas de educação do campo.

O curso se fundamenta nos princípios constitucionais consagrados nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelecem a educação como direito de todos e dever do Estado, orientada pelos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, pluralismo de ideias e gestão democrática do ensino público. Esses princípios orientam a proposta formativa da LEDOC, voltada à promoção do direito à educação de qualidade para os povos do campo, respeitando suas identidades culturais e seus saberes tradicionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) é o marco central que organiza a educação nacional e orienta a estrutura pedagógica do curso. A LDB estabelece que a formação de professores deve contemplar as especificidades das diversas realidades regionais, culturais e sociais, além de assegurar uma formação crítica e voltada para o exercício da cidadania, aspectos intrínsecos à proposta da Educação do Campo.

Outras normativas essenciais compõem a base legal do curso, como a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a diversidade sociocultural. Complementando, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo a importância de currículos contextualizados e de metodologias que dialoguem com os tempos, espaços e modos de vida dos sujeitos do campo.

A política institucional do Instituto Federal Farroupilha também se manifesta por meio de documentos normativos próprios, como o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), o Regimento Geral do IFFar e as Diretrizes para a Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, que orientam a concepção e a gestão acadêmica dos cursos. Esses documentos asseguram a integração da LEDOC às diretrizes estratégicas da instituição, especialmente ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e garantem a coerência entre as dimensões administrativa, pedagógica e social do curso.

No que se refere à trajetória normativa específica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Campus Jaguari, destacam-se os seguintes atos institucionais: o Edital nº 02/2012 (SESU/SETEC/SECAD/MEC) foi o marco inicial para a criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no IFFar Campus Jaguari. Trata-se de um documento

interministerial que lançou o processo seletivo para oferta de cursos de LEDOC em instituições federais, abrindo caminho para a implementação dessa política pública na região.

Em seguida, a Resolução Ad Referendum nº 007/2013 CONSUP/IFFar autorizou, em caráter emergencial, a criação do curso. Essa medida permitiu o início imediato das atividades acadêmicas, garantindo que a demanda social fosse atendida de forma ágil.

No mesmo ano, a Resolução nº 48/2013 CONSUP/IFFar aprovou de forma definitiva a criação e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Com isso, a LEDOC foi oficialmente institucionalizada na estrutura acadêmica do IFFar, conferindo segurança jurídica e administrativa para sua continuidade.

Já em 2014, a Resolução nº 003/2014 CONSUP/IFFar homologou o ajuste curricular realizado no ano anterior. Esse ajuste buscou adequar a estrutura do curso às especificidades da Educação do Campo, reforçando princípios como a pedagogia da alternância, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.

Além dessas normativas, o curso se orientou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que enfatizam a formação por competências, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e a atuação docente como processo de transformação social.

Por fim, a Resolução nº 078/2016 CONSUP/IFFar aprovou novas alterações, desta vez relacionadas ao número de vagas e à reestruturação do PPC. Essas mudanças consolidaram os aprimoramentos necessários a partir das avaliações institucionais e do diálogo permanente com os territórios camponeses, fortalecendo o compromisso do curso com as comunidades atendidas.

Portanto, a organização normativa da LEDOC do IFFar – Campus Jaguari não apenas sustentou juridicamente a existência e funcionamento do curso, mas também expressa um projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação dos povos do campo. Cada resolução, decreto e diretriz não é mero requisito formal, mas parte de uma construção coletiva que buscou assegurar uma educação pública, democrática, contextualizada e socialmente referenciada.

## **2. ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA**

A concepção de território, articulada à Educação do Campo e ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Jaguari, ultrapassa a dimensão estritamente

geográfica, configurando-se como um espaço socialmente produzido, marcado por relações de poder, práticas culturais e disputas políticas. Trata-se, portanto, de uma categoria analítica fundamental para compreender os processos educativos em contextos rurais.

No âmbito da Educação do Campo, o território assume o sentido de território camponês quando é constituído pelas relações sociais vinculadas ao trabalho familiar, comunitário e cooperativo. Nessa perspectiva, não se reduz a uma base física ou administrativa, mas expressa modos de vida, identidades e formas de organização social.<sup>21</sup> Tal compreensão evidencia a existência de disputas territoriais, sobretudo entre o modelo do agronegócio, que concebe a terra como mercadoria e espaço de produção voltado ao mercado, e a lógica camponesa, que a reconhece como espaço de moradia, produção de alimentos e reprodução sociocultural.<sup>22</sup>

A relação entre território e Educação do Campo se estabelece de forma indissociável. O território passa a ser compreendido como matriz pedagógica, orientando práticas educativas que dialogam com a realidade dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a educação se afirma simultaneamente como direito de acesso no lugar onde se vive e como processo formativo construído a partir das especificidades, saberes e necessidades das populações camponesas. A noção de escola e universidade como territórios de direito amplia essa compreensão, ao situá-las como espaços de disputa por reconhecimento dos saberes do campo e por democratização do conhecimento historicamente concentrado.

No que se refere ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Jaguari, sua implementação responde diretamente às demandas do território do Vale do Jaguari. A oferta do curso insere-se em uma estratégia de enfrentamento ao esvaziamento populacional juvenil, ao possibilitar a permanência dos estudantes em suas comunidades de origem e a construção de trajetórias formativas vinculadas ao contexto local.

A Pedagogia da Alternância constitui um elemento estruturante dessa proposta, ao articular diferentes tempos e espaços formativos. O Tempo-Escola, desenvolvido no campus, promove a sistematização teórica e o aprofundamento acadêmico, enquanto o Tempo-Comunidade valoriza a vivência cotidiana dos estudantes, transformando o território em objeto de investigação e intervenção. Essa dinâmica fortalece a relação entre conhecimento científico e saberes populares, consolidando o território como espaço educativo.

---

<sup>21</sup> FERNANDES, Bernardo Maçano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Saete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 744.

<sup>22</sup> SAUER, S.; LEITE, S. P. *A estrangeirização da propriedade fundiária no Brasil*. Carta Maior, São Paulo, 20 dez. 2010.

Além disso, o curso orienta-se pela perspectiva do desenvolvimento endógeno, ao formar educadores comprometidos com a promoção de práticas sustentáveis e com o fortalecimento da agricultura familiar e da agroecologia. Dessa forma, contribui para a construção de alternativas de desenvolvimento que emergem das próprias comunidades, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Em síntese, no contexto de Jaguari, o território configura-se simultaneamente como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Parte-se da realidade concreta do Vale do Jaguari para, por meio da formação acadêmica, fortalecer processos de autonomia, soberania e desenvolvimento territorial, reafirmando o papel estratégico da Educação do Campo na transformação social.

No plano normativo, a Educação do Campo foi progressivamente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 28, estabeleceu a necessidade de adequações às peculiaridades da vida rural, reconhecendo calendários, conteúdos e metodologias compatíveis com o ciclo agrícola e as condições locais. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, consolidaram a identidade dessas escolas e reforçaram a obrigatoriedade de sua oferta nas próprias comunidades. Esse processo alcançou um marco decisivo com o Decreto nº 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo ao status de política de Estado, garantindo maior permanência institucional, cooperação federativa, reconhecimento das populações do campo e legitimação de metodologias específicas, como a Pedagogia da Alternância.

Nesse contexto, as Licenciaturas em Educação do Campo emergem como ação afirmativa estratégica para enfrentar a histórica carência de professores habilitados para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em áreas rurais. Impulsionadas inicialmente pelo PROCAMPO, essas licenciaturas organizam-se por áreas do conhecimento, superando a fragmentação disciplinar tradicional, e adotam a Pedagogia da Alternância como eixo estruturante do processo formativo. A alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade permite que a realidade do campo seja não apenas espaço de aplicação prática, mas fonte de problematização, pesquisa e produção de conhecimento, evitando o desenraizamento dos estudantes e fortalecendo o vínculo entre formação acadêmica, trabalho e vida comunitária.

A institucionalização da Educação do Campo, contudo, não elimina os desafios de sua implementação. Persistem obstáculos relacionados à universalização do acesso, à precariedade da infraestrutura das escolas do campo, à formação inicial e continuada dos

educadores, às limitações do financiamento e à resistência política de setores alinhados ao agronegócio. Soma-se a isso a política de fechamento de escolas rurais e a lógica de custos que penaliza unidades com menor número de estudantes, reforçando desigualdades históricas. Nesse cenário, programas como o PRONERA<sup>23</sup> assumem papel central ao articular educação e reforma agrária, compreendendo o acesso ao conhecimento como condição para a permanência na terra, a gestão dos territórios e a construção de um projeto de desenvolvimento rural protagonizado pelos trabalhadores do campo.

Em síntese, a Educação do Campo afirma-se como um campo de disputas políticas, pedagógicas e sociais, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e de agricultura. Sua consolidação depende não apenas de marcos legais, mas da capacidade de os sujeitos coletivos manterem a pressão sobre o Estado, garantindo que a educação deixe de ser instrumento de adaptação e passe a constituir-se como direito, identidade e estratégia de transformação da realidade camponesa.

## 2.1 PROCESSO QUE ANTECEDE A IMPLEMENTAÇÃO

A análise das falhas na política pública que antecede o processo de implementação, no momento em que a entidade federada percebe a necessidade de intervenção, revela, nos documentos, uma série de carências históricas e estruturais nas políticas preexistentes, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica e da educação do campo. As principais falhas na análise da política pública antes da percepção da necessidade de implementação do novo modelo (Institutos Federais ou a Licenciatura em Educação do Campo - LedoC) podem ser apontadas através dos seguintes aspectos:

### 2.1.1 Histórico Viés Urbanocêntrico e Marginalização do Campo

Historicamente, o sistema escolar brasileiro e a formulação das políticas públicas educacionais foram estruturados a partir de uma lógica urbana, tomada como modelo único e universal. Não havia, no país, uma tradição consolidada que reconhecesse a educação do

---

<sup>23</sup> O PRONERA constitui-se como política pública estruturante da Educação do Campo, expressando a materialização das lutas dos movimentos sociais por uma educação contextualizada, construída a partir dos territórios e dos sujeitos do campo.

campo e a formação de educadores rurais como um campo legítimo de preocupação política e pedagógica.

A educação rural foi, por longo período, marcada por uma visão marginalizada e preconceituosa, associada à ideia de “escolinha rural”, à desqualificação docente e à compreensão das populações do campo como massas de analfabetos. Ao tomar a cidade e o cidadão urbano como referência de sujeito de direito, as políticas educacionais ignoraram as especificidades sociais, culturais e produtivas do meio rural. Essa opção produziu uma falha estrutural que contribuiu para a manutenção das desigualdades históricas no acesso a uma educação de qualidade nos territórios do campo.

A Educação Rural corresponde a uma concepção mais antiga, formulada a partir do olhar do Estado e das elites agrárias. Seu foco esteve, predominantemente, na oferta de uma escolarização mínima, baseada em currículos urbanos adaptados e pouco conectados à realidade local. Nesse modelo, a escola rural funcionou, muitas vezes, como instrumento de integração subordinada do sujeito do campo ao projeto de modernização capitalista, seja pela preparação para atender às demandas do mercado de trabalho, seja pelo estímulo indireto à migração para a cidade. O campo era compreendido como espaço atrasado, e a educação, como meio de corrigir essa condição.

Em contraposição, a Educação do Campo emerge das lutas sociais dos povos do campo, especialmente dos movimentos sociais, consolidando-se como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico. Conforme defende Roseli Salete Caldart<sup>24</sup>, essa concepção reconhece o campo como espaço de vida, trabalho, cultura e produção de conhecimento. A escola deixa de ser apenas localizada no campo para tornar-se do campo, construída com a participação ativa dos sujeitos que nele vivem.

A distinção central entre essas concepções reside no projeto de sociedade que as sustenta. Enquanto a Educação Rural opera, em geral, na lógica da adaptação do camponês à ordem vigente e ao mercado, a Educação do Campo assume o compromisso com a permanência digna no território, com a valorização dos saberes locais e com a formação crítica dos sujeitos. Seu objetivo não se limita à inserção no mercado de trabalho, mas à formação de sujeitos capazes de compreender, transformar e defender suas condições de vida no campo.

---

<sup>24</sup> CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. A autora concebe a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas sociais dos povos do campo, articulado à defesa do território, da vida e da formação humana integral, em oposição às concepções tradicionais de educação rural.

Assim, a Educação Rural, em sua formulação clássica, está associada à lógica da inserção subordinada no mercado, ao passo que a Educação do Campo propõe uma formação humana integral, articulada à justiça social, à autonomia e à transformação das relações sociais no meio rural.

### 2.1.2 Análise inadequada das demandas socioeconômicas e do êxodo juvenil

A necessidade de implementar cursos como a Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) emergiu da constatação de problemas socioeconômicos persistentes que as políticas públicas anteriores não foram capazes de enfrentar de forma efetiva. Os diagnósticos indicavam queda contínua no número de estudantes nas escolas do campo, especialmente no Ensino Médio, associada à carência de professores com formação adequada, sobretudo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática<sup>25</sup>.

Somava-se a esse quadro um grave gargalo na qualificação profissional regional, marcado pela ausência de oportunidades de formação, trabalho e geração de renda, fator diretamente relacionado ao esvaziamento da população jovem no Vale do Jaguari, com redução anual aproximada de 2% entre adolescentes e jovens de 15 a 19 anos<sup>26</sup>. Além disso, as análises evidenciaram a incapacidade das políticas vigentes em fomentar a diversificação produtiva regional, uma vez que a agricultura familiar carecia de infraestrutura, acesso ao crédito e suporte tecnológico, assim como de profissionais qualificados para atuar nos diferentes setores da economia local.

Além disso, seria indicado o fortalecimento de políticas de formação profissional e técnica integradas ao desenvolvimento regional, voltadas à agricultura familiar, à diversificação produtiva e à economia local. Isso inclui apoio à extensão rural, acesso ao crédito, incentivo à inovação e articulação entre educação, trabalho e geração de renda<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI, de 31 de agosto de 2012. O documento reconhece a insuficiência de formação docente específica para atuação em escolas do campo e estabelece fomento à oferta de licenciaturas voltadas a essa demanda.

<sup>26</sup> CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO JAGUARI. *Planejamento Estratégico do COREDE Vale do Jaguari*. Vale do Jaguari, 2010.

<sup>27</sup> CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO JAGUARI. *Planejamento Estratégico do COREDE Vale do Jaguari*. 2010. O documento apresenta diagnóstico regional que aponta fragilidades na agricultura familiar, insuficiência de políticas de crédito e infraestrutura, baixo nível tecnológico na agroindústria, carência de assistência técnica e escassez de qualificação profissional, além de dificuldades

Também se mostra necessária a revisão das políticas públicas existentes, com foco territorial, intersetorial e de longo prazo, capazes de dialogar com as especificidades do Vale do Jaguari. Sem essa integração, as ações tendem a permanecer fragmentadas e com baixo impacto estrutural.

Em síntese, o diagnóstico<sup>28</sup> aponta para a educação como eixo estratégico do desenvolvimento regional, articulada a políticas de trabalho, renda e fortalecimento da agricultura familiar, tendo a LEdoC como instrumento estruturante desse processo.

### 2.1.3 Falhas Estruturais e Institucionais nos Modelos Anteriores

Em uma análise institucional e histórica, observa-se que o modelo de escolas técnicas vinculadas às universidades federais, como o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW/UFSM), apresentou limitações que impactaram a efetividade das políticas educacionais voltadas ao ensino técnico.

Em muitos contextos, essas instituições foram tratadas como unidades subordinadas à lógica universitária, na qual o ensino superior ocupava posição central, o que contribuiu para a fragmentação de funções e para a menor valorização do ensino médio e técnico.

### 2.1.4 Modelo mecanicista e não participativo na extensão rural

A crítica aos modelos anteriores de Extensão Rural, que antecederam e influenciaram a política de Extensão adotada pelos Institutos Federais, evidencia uma falha conceitual ao desconsiderar o agricultor como sujeito ativo do processo educativo e produtivo. Predominou, nesses modelos, uma concepção assistencialista, centrada na simples difusão de tecnologias,

---

relacionadas ao associativismo e à geração de renda, fundamentando a proposição de cursos integrados ao desenvolvimento regional no IFFar Campus Jaguari.

<sup>28</sup> CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO JAGUARI. *Planejamento Estratégico do COREDE Vale do Jaguari*. 2010. O documento apresenta diagnóstico regional que identifica escassez de qualificação profissional, insuficiência de assistência técnica aos agricultores, fragilidades na infraestrutura e no acesso ao crédito para a agricultura familiar, bem como a necessidade de articulação entre educação, trabalho e geração de renda para enfrentar o esvaziamento populacional juvenil. Esses dados fundamentam o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, que utiliza o referido diagnóstico como base técnica para justificar a oferta formativa na região. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Campus Jaguari, 2014, p. 7-10. Diagnóstico dos Sistemas Agrários de Jaguari (Pesquisa RSAA), 2013.

cujo objetivo era retirar os agricultores de uma suposta condição de atraso tecnológico<sup>29</sup> atraso tecnológico.

Essa abordagem resultou em práticas mecanicistas de transmissão de conhecimentos produzidos fora dos contextos concretos do campo, negando o protagonismo dos agricultores na transformação de sua própria realidade e afastando-os da compreensão crítica dos conflitos e contradições sociais que atravessam o meio rural.

## 2.2 FORMAÇÃO DA AGENDA

A formação da agenda da política pública para a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari resultou da convergência entre diretrizes federais de expansão do ensino superior e uma leitura técnica da realidade socioeconômica do Vale do Jaguari. Esse processo foi fortemente induzido por programas e editais federais que buscaram responder a uma demanda histórica dos povos do campo por uma formação docente específica, socialmente referenciada e institucionalmente reconhecida.

Um dos principais desafios da Educação do Campo sempre foi adaptar uma proposta formativa construída nas bases sociais às exigências administrativas, normativas e acadêmicas das universidades públicas, sem que se perdessem sua identidade política e seu compromisso com a transformação da realidade camponesa.

Nesse contexto, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2006 no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), assumiu papel estratégico ao possibilitar a institucionalização das licenciaturas em Educação do Campo em escala nacional. O programa materializou reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo, pautadas desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, ao reconhecer a necessidade de formar educadores oriundos do próprio meio rural.

---

<sup>29</sup> A crítica aos modelos tradicionais de Extensão Rural, marcados por uma concepção assistencialista e pela ideia de superação de um suposto “atraso tecnológico” do agricultor, fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Paulo Freire, ao denunciar práticas educativas verticalizadas e bancárias, e de Maria Teresa Lousada Fonseca, cujas análises evidenciam o caráter tecnicista e pouco dialógico dessas políticas. Essa abordagem crítica também está presente nas diretrizes institucionais do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009–2013), que reconhece a necessidade de superar práticas extensionistas voltadas à mera transferência de tecnologias, em favor de processos formativos participativos e contextualizados.

A implementação inicial do PROCAMPO ocorreu por meio de experiências piloto, a partir de 2007, em universidades federais que já mantinham vínculos com movimentos sociais e apresentavam trajetória de atuação na área. Essas experiências contribuíram para consolidar uma proposta formativa alinhada às especificidades do campo e serviram de referência para a posterior expansão da política. A partir desse processo, observou-se a ampliação significativa da oferta de Licenciaturas em Educação do Campo em diversas Instituições de Ensino Superior, evidenciando a capilaridade e a relevância do programa no cenário educacional brasileiro.

Além de induzir a expansão dos cursos, o PROCAMPO foi central na definição do modelo pedagógico das licenciaturas, ao apoiar uma organização curricular estruturada por áreas do conhecimento e orientada pelo Regime de Alternância, que articula os tempos formativos na universidade e na comunidade. Essa concepção reafirma o compromisso da política pública com uma formação docente contextualizada, capaz de articular ensino, pesquisa e extensão, e de dialogar com os projetos de vida das populações do campo.

A proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari foi concebida em consonância com os princípios do PRONACAMPO<sup>30</sup>, o que garantiu sua inserção em uma política pública de caráter nacional. Esse alinhamento não apenas orientou a concepção pedagógica do curso, mas também assegurou sua viabilidade financeira, por meio de repasses vinculados à Secretaria de Educação Superior (SESU). O programa sinalizou, assim, a prioridade governamental conferida à formação de professores do campo e criou as condições materiais necessárias à efetivação da política.

Do ponto de vista normativo, o PRONACAMPO subsidiou o Edital de Seleção nº 02/2012 (SESU/SETEC/SECADI/MEC), que estabeleceu critérios para a escolha das instituições federais responsáveis pela oferta das licenciaturas. A exigência de alinhamento das propostas aos objetivos do programa contribuiu para padronizar princípios, assegurar coerência entre as iniciativas e legitimar institucionalmente os cursos implementados,

A implementação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar Campus Jaguari foi sustentada por um conjunto de mecanismos institucionais relacionados à infraestrutura de pessoal e ao financiamento, previstos no âmbito da política pública federal. A aprovação do Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso constituiu o marco formal que

---

<sup>30</sup> O significado da sigla foi apresentado quando de sua primeira ocorrência no texto, razão pela qual se opta, pela utilização da forma abreviada.

viabilizou a liberação de recursos específicos, condicionando a oferta da licenciatura ao cumprimento de critérios técnicos, regulatórios e administrativos.

No que se refere ao provimento de recursos humanos, a política previa uma estrutura considerada robusta para viabilizar os cursos, com a autorização para contratação de até quinze docentes e três técnicos administrativos por curso (universidades). Contudo, esse provimento não ocorreu de forma imediata, sendo implementado de maneira escalonada ao longo de aproximadamente três anos, conforme o avanço das turmas. Esse modelo gerou impactos diretos no início das atividades do curso, uma vez que o campus não dispunha, naquele momento, do quantitativo mínimo de profissionais previsto nos editais de fomento.

As fontes orais indicam que houve um descompasso inicial na interpretação do edital do Pronacampo. A gestão local compreendia que a adesão à política garantiria automaticamente o provimento integral de pessoal, mas posteriormente verificou-se que tais condições estavam mais claramente direcionadas às universidades. Embora os institutos federais também estivessem habilitados a ofertar a LEdoC, essa inclusão ocorreu sob condições que exigiram adaptações institucionais, especialmente no que diz respeito à gestão de pessoal e à organização acadêmica.

Diante desse cenário, o Campus Jaguari recorreu à utilização de servidores já existentes em seu quadro, o que resultou na atuação de docentes oriundos de áreas afins, como Agronomia, Zootecnia e Biologia. Apesar da qualificação técnica desses profissionais, muitos não possuíam formação específica em Educação do Campo ou experiência com a Pedagogia da Alternância. Esse contexto exigiu um processo contínuo de formação em serviço, no qual docentes e estudantes construíam coletivamente a compreensão da política pública e da metodologia do curso ao mesmo tempo em que as atividades acadêmicas eram desenvolvidas.

Registros institucionais, como atas de reuniões de 2014, evidenciam que, mesmo após o início da licenciatura, a oferta de componentes curriculares centrais, como Filosofia e Sociologia da Educação, permanecia condicionada à nomeação de docentes aprovados em concursos públicos ainda em andamento. Essa dependência de nomeações futuras reforça a fragilidade inicial da estrutura acadêmica e a dificuldade de consolidar, desde o início, uma proposta formativa plenamente alinhada às especificidades da LEdoC.

No campo do financiamento, a política pública previu recursos específicos para a implantação e a sustentabilidade do curso. Documentos institucionais registram a previsão de três repasses de R\$480.000,00, totalizando R\$960.000,00 destinados à abertura da licenciatura. Após a fase inicial, o financiamento passou a adotar um modelo de custeio baseado no número de estudantes ativos, com o repasse anual de R\$4.000,00 por aluno. Esses

recursos foram direcionados, prioritariamente, à alimentação, à aquisição de materiais de consumo e à contratação de monitores e assistentes estudantis, especialmente para viabilizar o Tempo Comunidade, elemento central da Pedagogia da Alternância.

A liberação de recursos e a ampliação do quadro de pessoal não ocorreram de forma incondicional. A política estabelecia mecanismos de controle e avaliação, vinculando a expansão da infraestrutura à análise técnica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e ao cumprimento de metas pactuadas em Termos de Acordo Institucional. Esse desenho evidencia o caráter regulatório da política pública, reforçando o papel do Estado no monitoramento da eficiência do gasto público e na fiscalização da execução da política no âmbito do campus.

Apesar das dificuldades iniciais, a implementação da LEdoC no Campus Jaguari assumiu importância estratégica para o Instituto Federal Farroupilha. A oferta do curso contribuiu de forma significativa para o cumprimento da Lei nº 11.892/2008, que estabelece o percentual mínimo de 20% das vagas institucionais destinadas a cursos de licenciatura. A elevada procura e a formação de turmas completas inicialmente com 60 vagas por semestre, posteriormente ajustadas para 40, fizeram com que o campus desempenhasse papel central na elevação desses indicadores institucionais.

Entretanto, o escalonamento das contratações gerou sobrecarga de trabalho e desgaste físico e emocional na equipe envolvida. Para garantir o cumprimento da carga horária, as aulas foram concentradas em períodos intensivos, geralmente de quinta-feira à noite até sábado à noite. O mesmo grupo reduzido de servidores passou a atender simultaneamente os cursos técnicos integrados e a licenciatura, em horários diferenciados, o que impactou tanto a organização institucional quanto a dinâmica formativa dos estudantes do campo.

Em síntese, o início da Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari foi marcado por improvisações institucionais, formação docente em serviço e reorganização constante da oferta acadêmica. Embora a política pública previsse recursos e estrutura para a sua implementação, a defasagem temporal entre a autorização formal e a efetiva disponibilização de pessoal e financiamento produziu tensões que influenciaram a consolidação do curso e a experiência formativa de docentes e estudantes.

Dessa forma, o PROCAMPO foi um elemento estruturante da agenda dessa política pública, ao articular diretrizes pedagógicas, financiamento, normatização e reconhecimento de direitos, criando as bases institucionais necessárias para a implementação e a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari.

### 2.3 DIAGNÓSTICOS ESTADUAL, REGIONAL E LOCAL

A leitura desses dados evidencia fragilidades estruturais e formativas que fundamentam a criação da Licenciatura em Educação do Campo no Campus Jaguari.

Diante desse cenário, evidencia-se a relevância e a necessidade da Licenciatura em Educação do Campo, que responde de forma direta às demandas e aos anseios educacionais da região. O curso se configura como uma estratégia para qualificar a formação docente e fortalecer a educação nas áreas rurais, considerando as especificidades territoriais e sociais locais.

Nesse contexto, a área de abrangência do Instituto Federal Farroupilha envolve as seguintes Coordenadorias Regionais de Educação (CREs): 8ª Santa Maria; 9ª Cruz Alta; 10ª Uruguaiana; 14ª Santo Ângelo; 17ª Santa Rosa; 19ª Santana do Livramento; 32ª São Luiz Gonzaga; 35ª São Borja; e 36ª Ijuí. Essas coordenadorias compõem o território atendido pela instituição e expressam a diversidade e a amplitude regional contempladas pela proposta formativa do curso.

O número total de escolas localizadas em áreas de assentamentos<sup>31</sup>. A análise dos dados indica que, na região de abrangência do Instituto Federal Farroupilha, estão instaladas 42 escolas em assentamentos, o que evidencia a relevância dessas comunidades no contexto educacional atendido pela instituição.

Tabela 1. Relação de escolas que estão em assentamentos.

Nº	CRE	Escola
1	5ª CRE	EEEF 12 de Julho – Canguçu
2	5ª CRE	EEEF Oziel Alves Pereira
3	5ª CRE	EEEF Orestes Paiva Coutinho
4	5ª CRE	EEEF José Zeferino da Silveira
5	5ª CRE	EEEF Sepé Tiarajú
6	5ª CRE	EEEF Corinho Ávila Escobar
7	5ª CRE	EEEF Pompílio Xavier dos Santos
8	7ª CRE	EEEF 29 de Outubro
9	8ª CRE	EEEF Santa Júlia – F Inc
10	8ª CRE	EEEF 15 de Março
11	9ª CRE	EEEF Três de Julho
12	9ª CRE	EEEF Cel. Lúcio Annes
13	10ª CRE	EEEF Barros Cassal
14	10ª CRE	EEEF Paulo Freire
15	12ª CRE	EEEM Roseli Corrêa da Silva
16	12ª CRE	EEEF Pe. Josimo
17	12ª CRE	EEEF Sergipe
18	13ª CRE	EEEM Oito de Agosto
19	13ª CRE	EEEM Santa Lúcia
20	13ª CRE	EEEF Seival

<sup>31</sup> Os dados retomam o Gráfico 1 já exposto anteriormente.

21	13ª CRE	EEEF 20 de Agosto
22	13ª CRE	EEEF Conquista do Jaguarão
23	13ª CRE	EEEM 15 de Junho
24	13ª CRE	EEEF Chico Mendes
25	13ª CRE	EEEF INC Pe. Josimo
26	13ª CRE	EEEF INC Josué de Castro
27	19ª CRE	EEEF Antônio Conselheiro
28	19ª CRE	EEEF Coxilha de Santo Inácio
29	19ª CRE	EEEF Manoel Luís Marques
30	19ª CRE	EEEF Ataliba das Chagas
31	20ª CRE	EEEF Antônio Souza Neto
32	23ª CRE	EEEF INC Sebastião Antunes de Almeida
33	23ª CRE	EEEF Chico Mendes
34	27ª CRE	EEEM Nova Sociedade
35	28ª CRE	EEEF Rui Barbosa
36	32ª CRE	EEEM Terezinha Medeiros Schneider
37	32ª CRE	EEEF Florentino Pinto de Menezes
38	32ª CRE	EEEF Anatólia Jacques Ourique <sup>32</sup>
39	35ª CRE	EEEF Chico Mendes
40	35ª CRE	EEEF Roseli Corrêa da Silva
41	35ª CRE	EEEF Franco Baglioni
42	36ª CRE	EEEF Eusébio de Queirós
43	36ª CRE	EEEF Botão de Ouro
44	36ª CRE	EEEF Joceli Corrêa
45	39ª CRE	EEEF Isabel de Orleans
46	39ª CRE	EEEF Sepé Tiarajú

Fonte: Instituto Federal Farroupilha (IFFar). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, autorizado pela Resolução nº 03/2014 do Conselho Superior. Jaguari, RS, 2014.

Os dados indicam a presença significativa de escolas estaduais em áreas de assentamento rural. Identificam-se mais de quarenta unidades escolares distribuídas na região, com destaque para a 13ª Coordenadoria Regional de Educação (Bagé), que concentra o maior número.

No que se refere às modalidades de ensino, revela-se a predominância do Ensino Fundamental nas escolas do campo. A oferta de Ensino Médio, Educação Profissional e, sobretudo, de Educação de Jovens e Adultos é limitada em diversas CREs, o que expõe lacunas no atendimento educacional da população rural, especialmente do público adulto trabalhador.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Ressalta-se que, conforme constava na fonte consultada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Anatalia Jaques Ourique não se caracteriza como escola de assentamento. Trata-se de uma unidade da rede estadual que atendia a comunidade local e que teve suas atividades encerradas no ano de 2025.

<sup>33</sup> Os dados e gráficos que fundamentam o diagnóstico apresentado têm como fonte o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Jaguari, publicado em 2014. O diagnóstico encontra-se entre as páginas **19 e 21**, com complementos **estatísticos no Apêndice 1** (p. 222–230). Os Gráficos 2 e 3 (p. 20–21) apresentam a escolaridade básica dos docentes por Coordenadoria; os **Gráficos 12 e 13 (p. 229)** tratam da formação em pós-graduação dos professores da zona rural; e a tabela de dados gerais (p. 21) sintetiza o universo de **5.853 educadores** da rede estadual rural em 2011. As informações abrangem o conjunto de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da área de abrangência institucional do IFFar e orientam, de modo prioritário, a atuação do curso **nos** nove municípios do Vale do Jaguari.

Quanto ao perfil docente, os dados mostram que a maioria dos professores em exercício na zona rural possui formação superior. Contudo, persiste um contingente relevante de profissionais sem licenciatura ou sem formação pedagógica específica para o magistério. Também se registram casos extremos de docentes com apenas ensino médio ou até ensino fundamental, o que evidencia desigualdades na qualificação do corpo docente.

Os dados relativos à pós-graduação reforçam esse quadro. A maior parte dos professores do campo não possui especialização, e a presença de mestres e doutores é residual na maioria das regiões analisadas. Esse cenário aponta para a fragilidade das oportunidades de formação continuada e de produção de conhecimento voltado às especificidades do meio rural.

De acordo com as fontes analisadas<sup>34</sup>, o município de Jaguari integra a área de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com sede em Santa Maria. O diagnóstico de 2011, apresentado no projeto<sup>35</sup>, revela um quadro marcado pela ampla presença de professores com formação superior, mas também por limitações significativas no acesso à formação continuada e à pós-graduação voltadas às especificidades da Educação do Campo.

No âmbito da infraestrutura educacional, a 8ª CRE contava com duas escolas estaduais<sup>36</sup> localizadas em áreas de assentamento rural: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Júlia - Fundamental Incompleto e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de março, localizam-se no município de Jaguari (RS). Esses dados evidenciam a existência de oferta educacional em territórios de reforma agrária, ainda que em número reduzido.

Em relação ao quadro docente<sup>37</sup>, a coordenadoria registrava, em 2011, um total de 305 professores em exercício na zona rural da rede estadual. Desses, 286 possuíam ensino superior completo, indicando um patamar elevado de escolarização. Permaneciam, contudo, 18

---

<sup>34</sup> Instituto Federal Farroupilha (IFFar). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, autorizado pela Resolução nº 03/2014 do Conselho Superior. Jaguari, RS, 2014.

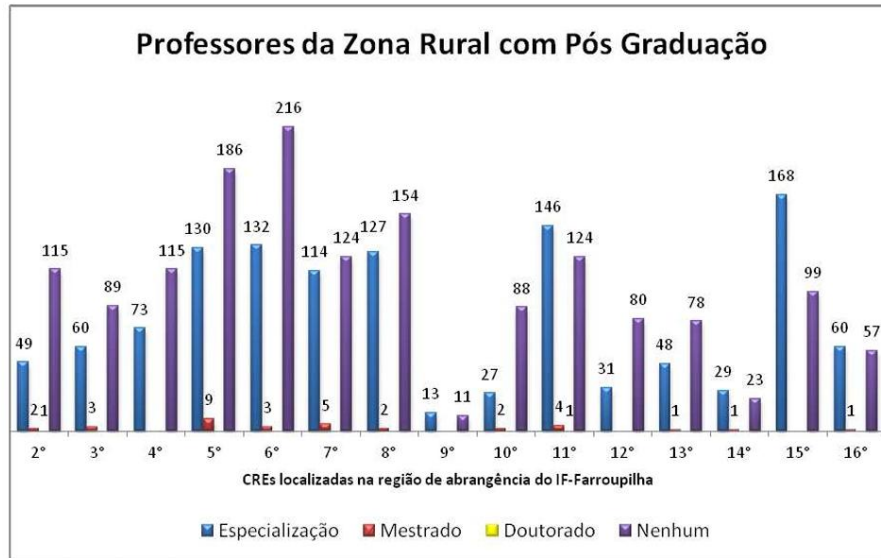
<sup>35</sup> Instituto Federal Farroupilha (IFFar). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, autorizado pela Resolução nº 03/2014 do Conselho Superior. Jaguari, RS, 2014.

<sup>36</sup> Instituto Federal Farroupilha (IFFar). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, autorizado pela Resolução nº 03/2014 do Conselho Superior. Jaguari, RS, 2014.

<sup>37</sup> Os dados apresentados referem-se **exclusivamente** à 8ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Santa Maria, e correspondem ao diagnóstico constante nos gráficos do Apêndice 1 do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo. No ano de 2011, a referida CRE registrava 305 docentes em exercício, sendo 286 com ensino superior completo, 18 com ensino médio na modalidade Normal/Magistério com ensino médio comum. Ressalta-se que tais informações não representam a totalidade do Vale do Jaguari, uma vez que este constitui uma divisão regional distinta (COREDE), composta por nove municípios específicos, enquanto a organização da rede estadual de ensino ocorre por Coordenadorias Regionais, cujas áreas de abrangência extrapolam os limites dos COREDEs. Assim, municípios do Vale do Jaguari distribuem-se entre diferentes CREs, como a 8ª CRE (Santa Maria), a 32ª CRE (São Luiz Gonzaga) e a 35ª CRE (São Borja).

docentes com formação em nível médio na modalidade Normal/Magistério e um profissional atuando apenas com ensino médio comum, o que sinaliza desigualdades na qualificação.

Gráfico 2. Professores com Pós Graduação e que estão atuando nas Escolas da Zona Rural.



Fonte: Instituto Federal Farroupilha (IFFar). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, autorizado pela Resolução nº 03/2014 do Conselho Superior. Jaguari, RS, 2014.

A análise da pós-graduação reforça as fragilidades do sistema formativo regional. Mais da metade dos professores da zona rural da 8ª CRE não possuía qualquer tipo de pós-graduação. Embora 127 docentes tivessem especialização, apenas dois contavam com título de mestre e não havia registros de doutores atuando nas escolas do campo naquele período. Esse cenário aponta para a baixa inserção da pesquisa e da formação acadêmica avançada no contexto rural.

Inserido no Vale do Jaguari, território que apresentou, em 2009, um dos menores PIBs<sup>38</sup> per capita do estado, o município enfrenta desafios estruturais que impactam diretamente a permanência da população jovem e a qualificação da força de trabalho. Nesse contexto, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo no Campus Jaguari se justifica como estratégia de fortalecimento da formação docente, visando suprir o déficit de especialização e ampliar a qualidade da educação oferecida nas escolas rurais da região.

<sup>38</sup> A fonte deste diagnóstico é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Câmpus Jaguari, publicado em 2014. Dados recentes e fidedignos sobre o município de Jaguari (RS) que sustentam o argumento sobre desafios estruturais da região indicam que sua população estimada é de cerca de 10,8 mil habitantes (2024), com um PIB per capita de aproximadamente R\$ 31,1 mil (valor inferior à média estadual do Rio Grande do Sul). Esses números, oriundos de análises e indicadores municipais atualizados com base em dados públicos, demonstram a persistência de desigualdades econômicas e demográficas que influenciam a permanência da população jovem e a qualificação da força de trabalho regional.

A escolha do Campus Jaguari foi fundamentada em um diagnóstico que evidenciou vulnerabilidades demográficas e econômicas no Vale do Jaguari. Os documentos analisados indicam um processo contínuo de esvaziamento populacional, especialmente entre os jovens, com taxa aproximada de decréscimo anual de 2%, associado à escassez de oportunidades de qualificação e geração de renda na região. Soma-se a esse cenário a presença expressiva de assentamentos rurais do INCRA na área de abrangência do campus, o que reforçou a necessidade de uma política pública educacional orientada à inclusão social e ao fortalecimento das comunidades camponesas.

Quadro 2- Diagnóstico Socioeconômico e Educacional do Vale do Jaguari<sup>39</sup>

Eixo Temático	Indicadores Principais	Evidências e Implicações
Crise demográfica e esvaziamento juvenil	Decréscimo anual de 2% da população jovem (15 a 19 anos), contrastando com crescimento nacional de 0,5% ao ano	O êxodo juvenil compromete a sucessão rural e a sustentabilidade do território, associado à falta de oportunidades de qualificação, trabalho e geração de renda na região
Indicadores econômicos e desigualdade regional	PIB regional de R\$ 1.377.752 (2009), equivalente a 0,64% do PIB estadual; última colocação no ranking estadual	Apesar de concentrar 1,1% da população do RS, a região apresenta baixa participação econômica e elevada vulnerabilidade social, com quase metade da população atendida pelo Bolsa Família
Perfil produtivo da agricultura familiar	Predomínio de unidades familiares, baixa infraestrutura e reduzido nível tecnológico	Diagnósticos do COREDE Vale do Jaguari (2010) e da pesquisa RSAA (2013) apontam produção com baixo valor agregado, escassa assistência técnica, elevado número de produtores informais e fragilidade do associativismo
Indicadores sociais e territoriais	Presença expressiva de assentamentos da reforma agrária	Municípios como Jóia, Tupanciretã, Júlio de Castilhos, Alegrete, São Borja e São Gabriel concentram assentamentos do INCRA, reforçando a vocação regional para políticas de Educação do Campo
Demanda educacional escolas do campo	Carência de professores com formação superior, especialmente em Ciências da Natureza e Matemática	A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2004) identificou queda contínua de matrículas nas escolas do campo, sobretudo no Ensino Médio, agravada pela falta de docentes

<sup>39</sup> Os dados apresentados baseiam-se em documentos institucionais do IFFar, diagnósticos regionais do COREDE Vale do Jaguari, pesquisas da RSAA, indicadores do IBGE e na Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA/INCRA), constituindo um conjunto de fontes oficiais e técnicas que fundamentaram a criação do Câmpus Jaguari e do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

		qualificados e por condições estruturais precárias
Integração territorial e alcance do curso	Atendimento a 9 municípios do Vale do Jaguari	O curso de LEdoC foi planejado para atender Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda

Fonte: Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Projeto Pedagógico do Curso (PPC), 2014; Perfil Institucional.

O conjunto desses indicadores sustenta a missão do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari como Centro de Referência em Educação do Campo. A criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo responde a um cenário de vulnerabilidade estrutural, demográfica e educacional, orientando-se pela interiorização da educação superior pública como estratégia para enfrentar o esvaziamento populacional, fortalecer a agricultura familiar e promover o desenvolvimento territorial sustentável.

A definição do campus como espaço estratégico para a oferta da licenciatura dialogou com consultas populares que indicaram a vocação agrícola da região, orientando a priorização da formação de sujeitos do campo e a adoção de metodologias específicas, como a Pedagogia da Alternância, adequadas às dinâmicas produtivas, sociais e culturais do território.

As atas de 2013 indicam que a formação da agenda<sup>40</sup> para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ocorreu em uma fase intensiva de organização burocrática e pedagógica. Nesse período, foi contratada a equipe da CONSAE – Consultoria em Assuntos Educacionais, de Belo Horizonte/MG, representada pelos consultores Abigail França Ribeiro e Tiago Muriel, com a finalidade de capacitar os servidores do IFFar quanto aos instrumentos de avaliação do Ensino Superior do MEC. A presença da consultoria, registrada em reunião no Campus Jaguari<sup>41</sup> expressa a intencionalidade da gestão em assegurar qualidade regulatória

<sup>40</sup> A formação da agenda do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Instituto Federal Farroupilha resultou de um processo articulado entre demandas locais, regionais e diretrizes nacionais, intensificado ao longo de 2013. Conforme a Ata nº 2/2013, a presença da CONSAE Consultoria em Assuntos Educacionais, representada por Abigail França Ribeiro e Tiago Muriel, teve como finalidade capacitar os servidores nos instrumentos de avaliação do Ensino Superior do MEC, assegurando qualidade regulatória e coerência normativa ao projeto. Essa ação integrou um esforço institucional mais amplo da Reitoria (2013–2014), que contribuiu para a elevação do Índice Geral de Cursos (IGC) do IFFar de 2 para 4 em 2014, sem dissociar o rigor técnico do compromisso social com a oferta de educação pública para sujeitos historicamente excluídos. No plano local e regional, a agenda foi orientada por diagnósticos territoriais, como o Diagnóstico dos Sistemas Agrários de Jaguari (RSAA/2013) e o Planejamento Estratégico do COREDE Vale do Jaguari, direcionando o atendimento a municípios do território, assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas e agricultores familiares. Essa iniciativa articulou-se, ainda, à agenda nacional, ao atender às diretrizes do Programa Nacional de Educação do Campo, ao Edital de Chamada Pública nº 02/2012 (SECADI/SESU/SETEC/MEC) e às exigências da Lei nº 11.892/2008, que estabelece a oferta mínima de vagas em cursos de licenciatura nos Institutos Federais.

<sup>41</sup> A reunião realizada em 7 de agosto de 2013 registrou a presença da CONSAE Consultoria em Assuntos Educacionais no Campus Jaguari, evidenciando a intencionalidade da gestão institucional em assegurar a

desde a origem do curso, articulando exigências institucionais e compromisso com a oferta de educação pública, gratuita e socialmente referenciada, voltada a jovens e adultos historicamente excluídos do acesso à escolarização. Paralelamente, em agosto de 2013, ocorreram reuniões entre a Reitoria e o campus que consolidaram a versão final do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), definiram os critérios de seleção com prioridade para professores em exercício no meio rural e viabilizaram a eleição da primeira coordenação, configurando um processo de construção coletiva alinhado às diretrizes institucionais e às demandas do território.

Tabela 2- Número de matrículas na educação básica por localização e dependências administrativas no RS- 2014-2025

a) Zona urbana					
ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2024	2.073.431	22.672	655.143	901.372	494.244
2023	2.113.979	21.447	696.415	897.824	498.293
2022	2.105.492	21.845	732.747	893.005	457.895
2021	2.039.436	26.038	703.793	884.979	424.626
2020	2.078.962	27.948	746.040	880.969	424.005
2019	2.126.972	23.664	789.039	875.400	438.869
2018	2.149.573	23.609	827.513	871.388	427.063
2017	2.164.909	24.712	875.004	854.094	411.099
2016	2.175.712	24.639	897.006	837.557	416.510
2015	2.166.870	26.235	915.476	810.911	414.248
b) Zona rural					
ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2024	154.248	4.635	39.521	108.177	1.915
2023	158.072	4.569	42.334	108.996	2.173
2022	161.002	4.526	44.674	109.905	1.897
2021	162.075	4.453	45.548	110.572	1.502
2020	163.585	4.391	46.319	111.369	1.506
2019	167.353	4.313	49.737	111.943	1.360
2018	173.638	4.240	52.655	114.778	1.965
2017	178.076	4.369	55.612	116.300	1.795
2016	180.912	4.541	57.028	117.860	1.483
2015	181.169	4.632	57.544	117.651	1.342

Fonte dos dados brutos: INEP (2025).

Fonte: Nota Técnica n.º 117 – Educação básica em números: matrículas no RS (2025).

Com base nos dados da Nota Técnica<sup>42</sup> n.º 117, que analisa a educação básica no Rio Grande do Sul entre 2015 e 2024, observa-se um processo contínuo de redução das matrículas na educação do campo, revelando mudanças estruturais no acesso escolar nas áreas rurais. Em 2024, o total de estudantes matriculados no meio rural foi de 154.248, número 2,4% inferior ao registrado no ano anterior. Ao longo da última década, a queda foi ainda mais expressiva,

---

qualidade regulatória e o compromisso social do curso. Conforme os documentos institucionais, a consultoria, representada por Abigail França Ribeiro e Tiago Muriel, foi contratada para capacitar os servidores quanto aos procedimentos de avaliação do Ensino Superior pelo MEC, visando garantir que a implementação da Licenciatura em Educação do Campo atendesse aos requisitos legais e de qualidade. O encontro contou com a participação da Direção-Geral do campus, da Coordenação Geral de Graduação da Reitoria e do colegiado do curso, e ressaltou o compromisso com a ampliação do acesso à escolarização pública e gratuita para jovens e adultos de comunidades historicamente excluídas. Essa ação integrou um esforço institucional iniciado em 2013, que contribuiu para a elevação do Índice Geral de Cursos (IGC) do IFFar de 2 para 4 no ano subsequente.

<sup>42</sup> RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Nota Técnica n.º 117: Educação básica em números: matrículas no RS de 2015 a 2024**. Porto Alegre: DEE, 25 de setembro de 2025.

passando de 181.169 matrículas em 2015 para o patamar atual, o que evidencia a progressiva concentração dos estudantes em escolas localizadas em áreas urbanas.

A organização administrativa da oferta educacional no campo permanece fortemente ancorada na rede municipal, responsável por mais de dois terços das matrículas rurais em 2024. Na sequência, aparecem a rede estadual, a federal e, de forma residual, a rede privada, o que reforça o papel central dos municípios na garantia do direito à educação nas zonas rurais.

Na educação infantil, os dados revelam movimentos distintos. As matrículas em creches rurais apresentaram crescimento em 2024, contrariando a tendência geral de retração. Esse avanço está quase integralmente concentrado na rede municipal, evidenciando que a ampliação do atendimento às crianças pequenas no campo depende, sobretudo, da capacidade de investimento dos municípios. Já na pré-escola, embora tenha ocorrido redução recente nas matrículas, o balanço da década indica crescimento acumulado, impulsionado principalmente pelas redes municipal e privada.

No ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, a tendência é de queda contínua. A redução é mais acentuada nos anos finais, sinalizando dificuldades de permanência dos estudantes no campo à medida que avançam na trajetória escolar. Esse cenário reforça a hipótese de deslocamento para áreas urbanas em busca de maior oferta educacional, especialmente nas etapas posteriores da escolarização básica.

O ensino médio rural apresenta um comportamento distinto. Apesar da redução registrada em 2024, o acumulado da série histórica aponta crescimento das matrículas no campo, em contraste com o declínio observado no meio urbano. Como resultado, a participação do ensino médio rural no total de matrículas do estado aumentou ao longo da década, indicando a importância dessa etapa para a juventude do campo e o papel estratégico das políticas públicas voltadas à sua manutenção.

Nas modalidades específicas, a Educação Profissional e Tecnológica manteve relativa estabilidade, com leve retração recente, concentrando-se majoritariamente nas redes federal e estadual. Em sentido oposto, a Educação de Jovens e Adultos no campo sofreu forte redução ao longo da década, revelando a fragilidade dessa oferta nas áreas rurais e a diminuição das oportunidades de escolarização para jovens e adultos trabalhadores do campo.

De modo geral, os dados evidenciam que a educação do campo no Rio Grande do Sul enfrenta um processo de encolhimento em quase todas as etapas e modalidades, com exceções pontuais. Esse quadro impõe desafios relevantes para a formulação e a sustentação de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e a qualidade da educação nas áreas

rurais, especialmente em um contexto marcado por desigualdades territoriais e pelo esvaziamento demográfico do campo.

#### 2.4 FOCO EM ASSENTAMENTOS E INCLUSÃO SOCIAL

Os movimentos sociais desempenharam papel central na construção da agenda da Licenciatura em Educação do Campo, ao atuarem como sujeitos políticos fundamentais na desconstrução de concepções históricas que marginalizavam a vida e a educação no meio rural. Durante décadas, a educação rural foi tratada de forma secundária e desqualificada pelas políticas públicas, e foi a atuação organizada desses movimentos que contribuiu para evidenciar a complexidade social, cultural e produtiva do campo, reivindicando uma educação que respeitasse suas especificidades e fosse reconhecida como direito.

A participação dos movimentos sociais incidiu diretamente na legitimação do próprio conceito de Educação do Campo. A adoção da expressão “do campo” resulta de reflexões construídas a partir do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais de grupos que historicamente buscaram garantir sua permanência no território. Essa compreensão influenciou as diretrizes nacionais que passaram a orientar as políticas educacionais voltadas às populações rurais, estabelecendo que as propostas pedagógicas deveriam contemplar a diversidade biológica, social e cultural dos povos do campo.

No processo de formulação da política pública, a articulação das instituições de ensino superior com movimentos sociais e sindicais constituiu um critério relevante para a aprovação dos projetos pelo Ministério da Educação, conforme previsto no Edital de Seleção nº 02/2012. Essa exigência reforçou a dimensão participativa da política e reconheceu a legitimidade desses atores na definição das prioridades educacionais. No âmbito institucional, essa influência se refletiu no planejamento do IFFar, cujos eixos tecnológicos e ações educativas passaram a ser orientados pelas demandas das comunidades<sup>43</sup> como assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, pescadores e outros grupos sociais organizados.

---

<sup>43</sup> INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Campus Jaguari, ano; INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Período de vigência; ATAS do Colegiado do Curso e do Núcleo Docente Estruturante, especialmente Ata nº 3/2013 e Ata nº 07/2014. Os documentos registram que o planejamento institucional orienta-se pelas demandas de comunidades historicamente excluídas, como quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária e demais movimentos sociais do campo, fundamentando a definição dos eixos tecnológicos, a formalização de parcerias com INCRA/PRONERA, a atuação do NEABI, a inclusão de conteúdos obrigatórios sobre relações étnico-raciais e a realização de ações extensionistas voltadas às demandas regionais.

Os movimentos sociais<sup>44</sup> também contribuíram para a defesa de um currículo comprometido com a articulação entre saberes científicos e saberes populares, valorizando a identidade e a cultura camponesa. Essa perspectiva dialoga com o histórico das ações de extensão universitária no Brasil, cujas origens remontam ao movimento estudantil da década de 1930 e às lutas posteriores ligadas à reforma agrária, que passaram a reivindicar maior responsabilidade social das instituições públicas junto às classes trabalhadoras.

Nesse contexto, a agenda da Licenciatura em Educação do Campo pode ser compreendida como resultado de um esforço contínuo da sociedade civil organizada para ocupar espaços na agenda política e assegurar que a educação pública partisse dos anseios concretos dos povos do campo. Essa construção coletiva encontrou ressonância na realidade educacional da região no período de implementação do curso no IFFar – Campus Jaguari, marcada por desafios demográficos, carência de professores qualificados e forte demanda social por inclusão.

Os documentos institucionais<sup>45</sup> evidenciam um cenário de vulnerabilidade educacional, caracterizado pela evasão e pela redução de matrículas nas escolas do campo, especialmente no Ensino Médio, conforme indicadores da Pesquisa Nacional de Reforma Agrária<sup>46</sup>. A falta de docentes com formação específica, sobretudo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, contribuía para a precarização do atendimento educacional, ao passo que os modelos tradicionais de formação docente eram criticados por sua distância em relação à realidade rural. Esse diagnóstico reforçou a opção pela Pedagogia da Alternância, como

---

<sup>44</sup> A atuação dos movimentos sociais na Educação do Campo e na extensão universitária brasileira insere-se em um processo histórico de longa duração, iniciado nas primeiras discussões do movimento estudantil sobre extensão universitária, nos anos 1930, e aprofundado a partir da institucionalização da extensão rural nas décadas seguintes. Esse percurso ganha maior organicidade com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987, no contexto da redemocratização, e se articula às lutas sociais do campo desenvolvidas por mais de seis décadas. A pressão política desses movimentos foi decisiva para a incorporação do direito à Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e para a consolidação de espaços de debate e formulação coletiva, como a II Conferência Nacional de Educação do Campo, que reafirmou a educação como instrumento de transformação social, valorização do território e articulação entre saberes científicos e populares.

<sup>45</sup> INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)*. Brasília: INCRA, 2010. INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009–2013*. Santa Maria: IFFar, 2009. Os documentos institucionais apontam elevados índices de evasão e redução de matrículas nas escolas do campo, especialmente no Ensino Médio, além da carência de docentes com formação específica em áreas como Ciências da Natureza e Matemática, subsidiando a adoção da Pedagogia da Alternância como estratégia formativa contextualizada ao meio rural.

<sup>46</sup> INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)*. Brasília: INCRA, 2010. Documento institucional que apresenta dados sobre acesso, permanência, evasão escolar e condições de oferta educacional nos territórios da reforma agrária, amplamente utilizado como base para diagnósticos sobre a educação do campo no Brasil.

estratégia para aproximar a formação acadêmica das escolas e das comunidades de origem dos estudantes.

A presença expressiva de assentamentos rurais do INCRA na região de abrangência do Campus Jaguari constitui outro elemento estruturante dessa agenda. Municípios<sup>47</sup> como São Gabriel, Santana do Livramento, Alegrete, Manoel Viana, São Borja, Tupanciretã, Jóia e Júlio de Castilhos concentram significativo contingente de famílias assentadas, que apresentavam demandas urgentes por qualificação técnica, organização comunitária e fortalecimento dos processos educativos. Outros municípios, embora fora do Vale do Jaguari, também passaram a integrar a área de influência do campus em razão de suas características socioeconômicas e territoriais.

Diante desse cenário, o IFFar assumiu o compromisso institucional de alinhar sua atuação ao direito dos povos do campo à educação e à reforma agrária, tratando os assentamentos como eixos prioritários de suas ações formativas. Essa orientação, contudo, materializou-se de forma parcial, uma vez que, embora os documentos institucionais indicassem as escolas de assentamento como campos privilegiados de estágio e intervenção pedagógica, na prática os estágios foram realizados também em escolas não localizadas em assentamentos, o que revela limites na efetivação dessa diretriz e na consolidação da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

#### 2.4.1 Definição da Agenda no Nível do Campus

A inserção da Educação do Campo na agenda institucional do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) esteve vinculada, desde a criação do Campus Jaguari, em 2013, a uma prioridade acadêmica e social orientada pelo compromisso com o desenvolvimento regional e com a valorização dos sujeitos do campo. Esse movimento foi consolidado por meio de um processo gradual de articulação administrativa e pedagógica, que partiu do âmbito do campus e se estendeu até a Reitoria, buscando alinhar as demandas regionais às diretrizes institucionais da autarquia federal.

No plano normativo, a consolidação da agenda dialogou com a Lei nº 11.892/2008, que estabelece a destinação mínima de 20% das vagas dos Institutos Federais à formação de

---

<sup>47</sup> Conforme a divisão regional oficial dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul, os municípios de Alegrete, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Manoel Viana e Uruguaiiana integram o COREDE Fronteira Oeste, que abrange municípios da fronteira e do pampa gaúcho. Em contrapartida, COREDE Central inclui o município de Júlio de Castilhos, enquanto Jóia está vinculada ao COREDE Celeiro, conforme a regionalização vigente estabelecida em documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul.

professores. Embora esse dispositivo legal tenha constituído uma condição estruturante, os documentos analisados indicam que ele não foi o único fator responsável pela implementação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Campus Jaguari. A criação e o fortalecimento do curso resultaram da convergência de fatores sociais, econômicos, pedagógicos e políticos articulados à realidade regional.

Um elemento central nesse processo foi o contexto demográfico e socioeconômico do Vale do Jaguari. Diagnósticos institucionais apontavam o esvaziamento da população jovem, com redução anual aproximada de 2% na faixa etária de 15 a 19 anos, em contraste com o crescimento nacional de 0,5% no mesmo período. Esse fenômeno estava associado à escassez de oportunidades de qualificação profissional e de geração de renda no território. Nesse cenário, a LEdoC foi concebida como estratégia de permanência da juventude no campo, articulando formação superior, desenvolvimento regional e elevação de indicadores sociais, como o Índice de Desenvolvimento Humano.

Outro fator determinante foi a carência de professores com formação específica nas escolas do campo, sobretudo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Os documentos institucionais registram dificuldades estruturais na oferta do Ensino Médio rural e queda nas matrículas, agravadas pela ausência de docentes qualificados. A implementação do curso buscou responder a essa demanda, assegurando o direito à educação de qualidade aos povos do campo, sem a necessidade de deslocamento para centros urbanos.

A dimensão política também assumiu papel relevante. A Educação do Campo, enquanto concepção político-pedagógica, é apresentada como conquista histórica dos movimentos sociais e sindicais, que tencionaram o Estado por políticas educacionais sensíveis às especificidades rurais. Nesse contexto, o IFFar assumiu um compromisso social com comunidades historicamente excluídas, como assentados da reforma agrária, agricultores familiares, quilombolas e demais sujeitos do campo. A definição dos eixos tecnológicos do Campus Jaguari dialogou com essas demandas, reforçando sua função social.

Somam-se a esses fatores a vocação institucional atribuída ao Campus Jaguari como Centro de Referência em Educação do Campo no âmbito do IFFar e a articulação com políticas federais. A adesão ao PRONACAMPO e o atendimento ao Edital de Chamada Pública nº 02/2012 da SECADI/MEC possibilitaram o acesso a recursos financeiros e a ampliação do quadro docente, criando condições objetivas para a implantação da licenciatura.

Além disso, a LEdoC contribuiu para a verticalização do ensino no campus, ao permitir que estudantes egressos de cursos técnicos, como Agroecologia e Agroindústria, dessem continuidade à formação em nível superior e, posteriormente, em programas de pós-

graduação na própria instituição. Essa estrutura fortaleceu a permanência estudantil e consolidou um percurso formativo integrado ao território.

Em síntese, a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo no Campus Jaguari não pode ser compreendida apenas como resposta a uma exigência legal. Trata-se de uma iniciativa marcada por intencionalidade política e social, orientada pela articulação entre educação, desenvolvimento regional e justiça social, que buscou incidir de forma estruturante sobre a realidade rural do Vale do Jaguari e região.

#### 2.4.2 Transição para a Agenda Central (Envolvimento da Reitoria)

O processo de articulação entre o Campus Jaguari e a Reitoria iniciou-se ainda na fase de formalização da proposta do curso, com o envolvimento direto da gestão central antes mesmo do início das atividades acadêmicas.

A Direção Geral e a Direção de Ensino do campus buscaram, de forma ativa, a validação e o apoio da Reitoria, com o objetivo de assegurar a organização institucional e a legitimidade da implantação da Licenciatura em Educação do Campo. Nesse contexto, a Coordenadora Geral de Graduação da Reitoria, Dra. Janete Maria De Conto, acompanhada de assessoras, realizou visita ao Campus Jaguari em agosto de 2013, ocasião em que foram analisados aspectos estruturais, pedagógicos e administrativos do curso, além do repasse de orientações específicas para sua implementação, evidenciando o comprometimento da Reitoria com a qualificação do processo formativo. Durante esse acompanhamento, foi realizada a revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com a disponibilização da versão final em formato digital e impresso, bem como a solicitação de conferência junto aos registros institucionais para assegurar que o documento utilizado pelo campus correspondia à última versão aprovada pelos órgãos colegiados. Paralelamente, a Reitoria buscou subsídios teórico-metodológicos para sustentar a adoção da Pedagogia da Alternância, reconhecida como eixo central da Ledoc, demonstrando esforço institucional para apoiar a consolidação desse modelo pedagógico. Além disso, foram fornecidas orientações de caráter regulatório, envolvendo o processo seletivo e a elaboração do edital, a aquisição de acervo bibliográfico conforme exigências do MEC, a inscrição do campus na CAPES e a necessidade de implantação de planos de acesso e estruturas de acessibilidade, garantindo conformidade normativa e condições adequadas para o funcionamento do curso.

### 2.4.3 Consolidação Institucional (Integração na Estrutura)

A Educação do Campo foi formalmente integrada à estrutura institucional do IFFar por meio de documentos normativos e do envolvimento direto das instâncias centrais de gestão. A Reitoria acompanhou e orientou os procedimentos necessários à implantação da Licenciatura em Educação do Campo, assegurando organização administrativa e legitimidade institucional ao curso. As políticas de ensino, pesquisa e extensão da Ledoc foram alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFFarroupilha, garantindo coerência com os objetivos estratégicos da instituição.

Além disso, o curso passou a integrar as normativas do Ensino Superior do IFFar, especialmente a Resolução nº 13/2014, que estabelece as Diretrizes Institucionais Gerais e Curriculares para a organização didático-pedagógica dos cursos superiores. No âmbito da gestão acadêmica, a Ledoc opera com um Núcleo Docente Estruturante (NDE), cuja atuação demanda constante alinhamento às orientações da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), visando à adequação ao modelo institucional e à padronização dos documentos legais.

Somado a isso, o Plano de Trabalho da Licenciatura, contemplando recursos financeiros para subsidiar o funcionamento do curso, foi aprovado pelo Ministério da Educação, por meio da SECADI, reforçando o apoio centralizado à política e o compromisso institucional expresso pela Reitoria, que manifestou a intenção de consolidar o Campus Jaguari como Centro de Referência em Educação do Campo no âmbito do IFFar.

## **3. AVALIAÇÃO**

### 3.1 DESCRIÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO (CONTEXTUALIZAÇÃO)

A implantação do Campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha insere-se no contexto das políticas nacionais de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa estratégia, conduzida pelo Ministério da Educação, buscou ampliar o acesso ao ensino superior público em territórios historicamente afastados dos grandes centros urbanos, com especial atenção às regiões de predominância rural.

Nesse marco, foi criado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Jaguari, orientado por normativas federais que reconhecem a especificidade das populações camponesas e a necessidade de modelos formativos adequados às suas realidades sociais,

culturais e produtivas. A política envolve diferentes atores institucionais, entre eles o IFFar, o MEC e movimentos sociais vinculados ao campo, e tem como abrangência principal o território rural do município de Jaguari e do Vale do Jaguari, caracterizado por forte presença de comunidades rurais e assentamentos.

### 3.1.2. Diagnóstico do problema público

O problema público que fundamenta a intervenção não se resume à ausência de um curso superior no território, mas expressa uma situação histórica de desigualdade educacional vivenciada pelas populações do campo. Trata-se de um contexto marcado por dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, associadas a obstáculos geográficos, econômicos, institucionais e pedagógicos.

Além da limitação de oportunidades educacionais, observa-se, a predominância de modelos formativos urbanocêntricos, pouco sensíveis às dinâmicas socioculturais do campo, o que contribuiu para a desvalorização dos saberes locais e para a baixa identificação dos sujeitos rurais com a educação formal. Esses fatores justificaram a formulação de uma política pública específica, capaz de responder às demandas territoriais e reduzir as desigualdades educacionais.

### 3.1.3 Árvore do problema: causas e consequências

Figura 7 – Árvore de problemas da política de Educação do Campo.: Elaborada pela autora (2026).



Fonte: com base no curso *Análise Ex Ante de Políticas Públicas* da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)

O problema central pode ser definido como fragilidade na consolidação e continuidade da Licenciatura em Educação do Campo como política pública no território.

Entre as causas estruturais destacam-se: a descontinuidade das políticas federais de Educação do Campo, com redução de apoio institucional e financeiro. Extinção da SECADI e interrupção do PROCAMPO, enfraquecendo a coordenação nacional da política; ausência de concursos públicos com vagas específicas para egressos da Educação do Campo; limitações na estrutura institucional, incluindo falta inicial de docentes com formação específica; sobrecarga pedagógica e organizacional associada à Pedagogia da Alternância, a isso a escassez de professores com formação específica para atuar na Educação do Campo, o que limita a qualidade e a pertinência da oferta educacional; dificuldades financeiras e logísticas enfrentadas pelos estudantes do meio rural. Somando-se, a esses; o isolamento geográfico das comunidades rurais; a insuficiência de políticas educacionais territorializadas; a adoção de currículos pouco contextualizados e a fragilidade do diálogo institucional com os sujeitos do campo.

As consequências desse cenário incluem redução das oportunidades de inserção profissional dos egressos; aproveitamento limitado da formação recebida, especialmente para novos licenciados; manutenção do êxodo juvenil no campo, apesar dos avanços formativos; enfraquecimento da identidade e da valorização da Educação do Campo nos sistemas de ensino; descontinuidade do curso e perda de investimentos públicos realizados.

Impacto reduzido da política na transformação estrutural do território. Essa árvore ajuda a visualizar que o problema central não é pedagógico em si, mas político-institucional, relacionado à governança, à sustentabilidade da política e à articulação entre formação e mercado público de trabalho docente.

### 3.1.4 Análise de atores e participação social

A política de implantação envolve múltiplos atores que influenciam e são impactados pelo processo. Destacam-se o IFFar, responsável pela execução institucional; o MEC, enquanto ente formulador e indutor da política; e os movimentos sociais e comunidades rurais, sujeitos diretamente interessados e afetados.

A participação social assume papel central na medida em que o curso se propõe a dialogar com as demandas reais do território. O engajamento das comunidades e de suas organizações representa não apenas um mecanismo de legitimação da política, mas um elemento estratégico para sua implementação efetiva. A satisfação e o reconhecimento desses atores configuram-se como condições essenciais para o alcance dos objetivos do curso.

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) constitui-se como um espaço educativo plural, no qual interagem distintos atores sociais e institucionais. Essa diversidade de sujeitos revela a complexidade do processo formativo desenvolvido pela instituição, cuja proposta pedagógica busca articular ensino, pesquisa e extensão em permanente diálogo com as demandas regionais. Nesse cenário, os estudantes assumem papel central, uma vez que são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Sua formação é orientada por princípios de reflexão crítica, criatividade e inserção em atividades culturais, científicas e tecnológicas, o que reafirma o compromisso com uma educação integral. Entre esses sujeitos, destacam-se os discentes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), curso voltado à preparação de educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como em processos educativos escolares e comunitários vinculados ao campo. A formação ofertada ultrapassa a dimensão do domínio de conteúdos, exigindo também a compreensão das especificidades socioeconômicas, culturais e ambientais das comunidades rurais, o que possibilita uma atuação pedagógica comprometida com a inclusão social e com o desenvolvimento sustentável.

No âmbito institucional, o IFFar organiza-se em articulação com o Ministério da

Educação, especialmente por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável pela formulação e pelo acompanhamento das políticas destinadas à Educação Profissional e Tecnológica. Internamente, a instituição apresenta uma estrutura complexa e descentralizada, composta por reitoria, campi, núcleos pedagógicos e inclusivos, colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes, instâncias fundamentais para a concepção, implementação e avaliação dos Projetos Pedagógicos, bem como para a definição de políticas institucionais que assegurem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Soma-se a isso o papel estratégico da Coordenação de Assistência Estudantil e da Coordenação de Ações Inclusivas, que atuam diretamente na criação de condições objetivas e subjetivas para a trajetória formativa de estudantes em situação de vulnerabilidade social, garantindo a efetividade do processo educativo em sua dimensão mais ampla.

A síntese das entrevistas realizadas com diferentes atores envolvidos na implementação e no desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo do IFFar Campus Jaguari. Os dados organizados, evidenciam a diversidade de perspectivas contempladas pela pesquisa, abrangendo representantes do governo federal (docentes/coordenadores), do legislativo municipal, do movimento sindical e do corpo discente. Essa pluralidade de vozes contribui para a construção de uma análise abrangente sobre a política de interiorização da educação superior e seus impactos locais.

No grupo governamental, foram entrevistados dois docentes (E1 e E2), ambos vinculados ao Instituto Federal. As entrevistas, com duração média de 40 a 46 minutos e com grande extensão de transcrição (17 e 10 páginas, respectivamente), indicam uma densidade narrativa significativa. Esses depoimentos permitiram compreender a trajetória pedagógica e institucional do curso, incluindo os ajustes curriculares, a adoção da Pedagogia da Alternância e os desafios relacionados à evasão e à ausência de docentes com formação específica na área.

O grupo não governamental inclui três atores fundamentais: um representante do legislativo municipal (E3), um representante sindical (E4) e um discente (E5). As entrevistas tiveram duração entre 24 e 30 minutos, com transcrições de menor extensão (3 a 6 páginas). Embora mais breves, esses relatos são cruciais para compreender a percepção da comunidade local e das organizações sociais.

O depoimento do legislativo municipal (E3) oferece elementos para compreender a mobilização política que viabilizou a criação do campus, revelando a importância da articulação entre diferentes instâncias de governo e comunidade. Já a entrevista com o

representante sindical (E4) evidencia o papel dos movimentos sociais na reivindicação e acompanhamento da política, ao mesmo tempo em que aponta contradições entre expectativas e resultados. Por fim, o relato do discente (E5) confere centralidade à experiência estudantil, permitindo identificar os impactos da formação sobre a trajetória pessoal e profissional, bem como as dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico.

A comparação entre os grupos evidencia um equilíbrio metodológico importante: enquanto os depoimentos de maior densidade foram obtidos junto aos docentes (com foco no desenho institucional e pedagógico), os relatos da esfera municipal e da sociedade civil ampliam o olhar para os efeitos sociais, políticos e comunitários da política. Essa complementaridade assegura maior consistência à análise, permitindo captar as múltiplas dimensões da implementação do curso.

Em termos metodológicos, observa-se que a diversidade de funções (docente, coordenador, legislativo, sindical e discente) garante uma representatividade significativa do processo de implementação e desenvolvimento da Educação do Campo no município. O quadro revela que a pesquisa conseguiu reunir informações de atores-chave, conectando perspectivas do nível federal e municipal, bem como visões institucionais e comunitárias.

O quadro nos diz de uma abordagem multissetorial e dialógica, capaz de apreender tanto a dimensão institucional da política pública quanto seus efeitos no território e na vida dos sujeitos envolvidos.

Quadro 3. Resumo entrevistas realizada com os distintos atores

Grupo	Entrevistado	Ente	Função	Data	Duração	Linhas transcritas
Gov.	E1	Federal	Docente/ Coordenador Curso	31/07	46min 09 seg	17 páginas
	E2	Federal	Docente/ Coordenador Curso	15/08	40 min 40s	10 páginas
	E3	Municipal	Legislativo	07/08	27min 28s	6 páginas
Não Gov.	E4	Municipal	Sindicato	13/08	24 min 22 s	3 páginas
	E5	Municipal	Discente	18 de agosto	30 min 59 s	4 páginas

Fonte: Elaborada pela autora 2025

O ciclo de formulação e implementação de políticas públicas, quando analisado sob a

lente da governança democrática, permite compreender que cada etapa desde a elaboração, implementação, monitoramento até a avaliação é marcada por intensas interações entre atores sociais e institucionais. Estes compartilham não apenas responsabilidades e espaços de decisão, mas também um compromisso ético com o interesse público. Como destaca Secchi (2013), as políticas públicas não seguem um fluxo linear e rígido, mas desenvolvem-se em processos cíclicos e interdependentes, em que cada fase é influenciada e, ao mesmo tempo, ressignificada pelas experiências acumuladas anteriormente.

A implementação, portanto, ultrapassa o plano técnico e passa a configurar um momento político e estratégico. Os agentes envolvidos interpretam e adaptam as diretrizes à luz dos contextos sociais e territoriais onde atuam, conferindo novos sentidos às políticas. No caso da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), ofertada pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Jaguari, tal dinâmica é evidenciada pela presença ativa de diferentes atores no ciclo de governança. Desde a identificação das demandas pelas comunidades locais até a formulação participativa do projeto pedagógico e sua gestão compartilhada.

Assim, a experiência da LEdoC em Jaguari reafirma que políticas públicas educacionais, quando efetivadas com participação social e compromisso institucional, superam o caráter normativo do Estado e se configuram como construção coletiva. O diálogo entre Estado e sociedade civil é o que transforma a escola do campo em um espaço de emancipação, conhecimento e fortalecimento da identidade camponesa.

A diversidade dos atores envolvidos evidencia a complexidade do processo. Governamentais, não-governamentais, empresariais e sociedade civil articulam-se de maneira intersetorial. No âmbito governamental, destacam-se instituições em diferentes níveis de poder. Entre os não-governamentais, ressaltam-se conselhos de desenvolvimento, sindicatos e associações. O setor empresarial oferece apoio e visibilidade, enquanto a sociedade civil composta por educadores, estudantes, trabalhadores e moradores constitui o público beneficiário.

Esse processo, profundamente complexo, exige atenção às desigualdades estruturais. No Brasil, disparidades socioeconômicas comprometem a eficácia das políticas públicas, que nem sempre alcançam as comunidades mais vulneráveis. A falta de infraestrutura, profissionais qualificados e recursos financeiros em áreas rurais acentua os desafios.

Além disso, a ausência de participação cidadã na formulação das políticas agrava tais dificuldades. A literatura clássica sobre falhas de implementação (implementation gaps),

como exposto por Pressman e Wildavsky (1973), evidencia que obstáculos não se limitam a aspectos técnicos, mas incluem fatores políticos e institucionais.

Secchi (2013) reforça que pessoas e organizações, com suas capacidades técnicas, humanas e de gestão, são elementos centrais em qualquer análise de implementação. A chamada *implementation research* focaliza o processo em si, suas dinâmicas, relações e desenvolvimento temporal, destacando o papel dos líderes locais, das motivações, conflitos e negociações.

De acordo com Di Giovanni (2009), as políticas públicas expressam, nas democracias contemporâneas, uma interação complexa entre Estado e sociedade, envolvendo relações políticas e econômicas. Portanto, as políticas públicas em Educação do Campo devem ser compreendidas como fruto de um diálogo permanente entre governo e sociedade civil, capaz de refletir as múltiplas vozes e interesses presentes no território.

### 3.1.5 Descritores e linha de base

O problema é sustentado por descritores quantitativos e qualitativos que caracterizam a situação anterior à implementação do curso. Entre eles, destacam-se os índices de escolaridade da população rural de Jaguari, o perfil de formação dos docentes atuantes no campo, a limitada oferta de ensino superior na região e a demanda reprimida por cursos voltados às especificidades rurais.

Também são relevantes os dados relativos ao número de vagas ofertadas, à procura da comunidade e aos indicadores iniciais de permanência estudantil. Esses elementos constituem a linha de base necessária para avaliar, ao longo do tempo, os efeitos da política pública e sua capacidade de enfrentar o problema diagnosticado.

### 3.1.6. Alinhamento de objetivos

Por fim, a análise evidencia que os objetivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo estão alinhados ao enfrentamento das causas críticas identificadas. A proposta formativa busca atender de modo específico às populações do campo, promover a qualificação docente, valorizar os saberes locais e contribuir para o desenvolvimento regional.

Os objetivos do curso apresentam caráter específico e mensurável, são compatíveis com a realidade institucional e territorial, possuem relevância social e estão vinculados a

prazos definidos, atendendo aos critérios do modelo SMART(Específico, mensurável). Dessa forma, a política se apresenta como uma resposta estruturada e coerente ao problema público identificado no território do Vale do Jaguari.

### 3.2 AVALIAÇÃO DE DESENHO

A avaliação de desenho de uma política pública, consiste em examinar a coerência interna da intervenção, verificando se sua estrutura lógica é consistente com os resultados pretendidos e se as ações propostas incidem sobre as causas centrais do problema identificado. No caso da implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar Campus Jaguari, essa avaliação evidencia um desenho institucional que buscou articular diretrizes nacionais às demandas do território, ainda que tenha enfrentado limites no momento da execução.

O diagnóstico que fundamentou a política identificou como problema central a exclusão histórica das populações rurais do acesso ao ensino superior, associada ao êxodo juvenil e à carência de professores qualificados para atuar nas escolas do campo, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. No Vale do Jaguari, esse cenário se expressava na redução contínua da população jovem e na dificuldade de fixação de profissionais com formação adequada. O desenho da LEdoC buscou enfrentar essas causas críticas ao propor um modelo formativo capaz de romper com o viés urbanocêntrico da educação tradicional e ampliar as oportunidades de qualificação docente no território.

A estrutura lógica da política pode ser compreendida a partir de seus principais componentes. No que se refere aos insumos, o curso contou com recursos vinculados ao PROCAMPO, incluindo repasses financeiros destinados à implantação, autorização para a contratação de docentes e técnicos administrativos e a utilização da infraestrutura física do Câmpus Jaguari, que dispõe de extensa área territorial voltada a atividades formativas e experimentais. Esses recursos constituíram a base material necessária para o funcionamento da proposta.

Quanto aos processos, o eixo estruturante do desenho pedagógico foi a adoção da Pedagogia da Alternância, organizada em Tempo-Escola, realizado no campus, e Tempo-Comunidade, desenvolvido nos territórios de origem dos estudantes. Essa opção metodológica buscou articular formação acadêmica, pesquisa e intervenção social, valorizando a realidade local como espaço educativo e fortalecendo o vínculo entre o curso e

as comunidades do campo.

No plano dos produtos, o desenho previu a oferta inicial de 120 vagas, distribuídas em habilitações como Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com o objetivo de formar educadores com perfil multidisciplinar, aptos a atuar nas escolas do campo e a dialogar com as especificidades socioculturais e produtivas do meio rural.

A análise crítica do desenho da política, entretanto, revela pontos de tensão que impactaram sua implementação. Um primeiro aspecto refere-se ao modelo de formulação, que, embora responda a reivindicações históricas de movimentos sociais do campo, apresentou características de um processo predominantemente top-down no contexto local, com participação social limitada na fase inicial de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Soma-se a isso a fragilidade epistemológica apontada em relação ao PPC, cuja organização curricular assumiu traços conteudistas e próximos a cursos tradicionais, distanciando-se, em certa medida, da proposta de integração por áreas de conhecimento que orienta a Educação do Campo. Outro elemento crítico foi o descompasso de expectativas quanto à sustentabilidade do curso, especialmente no que se refere à interpretação dos editais federais sobre financiamento e manutenção do quadro de servidores, o que gerou sobrecarga institucional e dificuldades de gestão ao longo do tempo.

Apesar dessas limitações, o desenho institucional da LEdoC conferiu legitimidade jurídica e reconhecimento social à política. O curso teve seu PPC aprovado pelo Conselho Superior do IFFar, obteve conceito 4 na avaliação do MEC e formou 48 egressos na primeira turma, em 2017. Esses resultados indicam que, mesmo diante de desafios estruturais, o desenho da política possibilitou a implementação da Licenciatura em Educação do Campo no Câmpus Jaguari e demonstrou a viabilidade da Pedagogia da Alternância como estratégia de acesso e permanência no ensino superior para populações rurais.

### 3.3 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

A avaliação de implementação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar – Câmpus Jaguari pode ser compreendida à luz do modelo de *mixed scan* (sondagem mista), que propõe a combinação entre diretrizes centrais e capacidade de adaptação local. Trata-se de uma abordagem que busca superar a dicotomia entre modelos exclusivamente *top-down* e *bottom-up*, ao articular planejamento estratégico com flexibilidade operacional no processo de execução da política pública.

No caso da LEdoC em Jaguari, a implementação ocorreu de forma predominantemente orientada por decisões centralizadas, ancoradas em editais do Ministério da Educação e em definições institucionais da Reitoria. Essa configuração garantiu respaldo legal, recursos iniciais e alinhamento às diretrizes nacionais, mas também produziu descompassos em relação às especificidades do território. Sob a perspectiva do *mixed scan*, a autoridade central manteria seu papel indutor, ao mesmo tempo em que abriria maior margem para que os atores locais adaptassem a política às dinâmicas sociais, culturais e produtivas do campo.

Outro aspecto relevante diz respeito à governança e à participação social. As fontes indicam que a fase inicial de implementação contou com limitada escuta ativa dos movimentos sociais e das organizações do campo. A abordagem de sondagem mista permitiria reequilibrar essa relação ao promover uma governança compartilhada, baseada na negociação contínua entre o IFFar, movimentos sociais, sindicatos e comunidades rurais. Nesse arranjo, os sujeitos do campo deixariam de ocupar apenas a posição de beneficiários, passando a atuar como coautores da política, com influência efetiva sobre seus rumos.

No plano epistemológico e pedagógico, a implementação evidenciou tensões entre uma formação de caráter mais conteudista, próxima a áreas tradicionais como Biologia ou Agronomia, e a proposta interdisciplinar própria da Educação do Campo. A lógica do *mixed scan* contribuiria para mitigar esse conflito ao permitir revisões periódicas do Projeto Pedagógico do Curso, incorporando saberes locais e experiências concretas do território, como as práticas desenvolvidas por mulheres rurais e demais coletivos camponeses. Do mesmo modo, a flexibilização do calendário acadêmico possibilitaria maior aderência ao regime de alternância, respeitando os ciclos agrícolas e as condições reais de vida dos estudantes, o que poderia reduzir a sobrecarga institucional e a evasão.

A gestão de recursos e expectativas também se configurou como um ponto crítico da implementação. Dificuldades na interpretação dos editais de financiamento do PROCAMPO e a ausência de quadros institucionais preparados para o diálogo com movimentos sociais geraram crises ao longo do processo. Nesse contexto, o *mixed scan* favorece uma lógica de ajuste permanente, na qual os chamados “gaps de implementação” são identificados e enfrentados a partir das experiências dos burocratas de nível de rua, como professores e coordenadores, que atuam diretamente na execução da política.

Em síntese, a aplicação analítica do modelo de *mixed scan* permite compreender a implementação da LEdoC no Câmpus Jaguari como um processo marcado por avanços e

tensões. Ao combinar visão estratégica e sensibilidade ao contexto local, essa abordagem evidencia que a efetividade da política depende não apenas de sua existência formal, mas da capacidade institucional de ajustar continuamente suas práticas às necessidades concretas das populações do campo, garantindo relevância social e sustentabilidade no território.

### 3.4 AVALIAÇÃO DE GOVERNANÇA DE POLÍTICA PÚBLICA

A avaliação de governança de uma política pública consiste na análise dos mecanismos de liderança, estratégia e controle mobilizados para orientar, monitorar e avaliar a gestão, de modo a assegurar a geração de valor público. Conforme as orientações do Tribunal de Contas da União (TCU), esse tipo de avaliação concentra-se nos arranjos institucionais, formais e informais, que condicionam a forma como a política é formulada e implementada em benefício da sociedade. No âmbito de uma Avaliação Executiva, o diagnóstico da governança configura-se como uma etapa fundamental para verificar a capacidade institucional de sustentar a política ao longo do tempo.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Instituto Federal Farroupilha, a análise da governança exige atenção aos três mecanismos centrais definidos pelo Decreto nº 9.203/2017. O primeiro refere-se à liderança, entendida como o conjunto de práticas adotadas pelos gestores para garantir integridade, competência técnica e engajamento dos envolvidos na execução da política. Esse elemento é decisivo para a condução do curso em um contexto marcado por múltiplos interesses, demandas sociais e restrições institucionais. O segundo mecanismo diz respeito à estratégia, que envolve a definição clara de objetivos, o planejamento das ações e a articulação entre as organizações e os diferentes atores interessados, de modo a alinhar a proposta formativa às necessidades do território. O terceiro mecanismo corresponde ao controle, que abrange processos sistemáticos de gestão de riscos, conformidade legal e uso responsável dos recursos públicos.

A governança da LEdoC, dada a natureza da política, demanda uma abordagem colaborativa. A formação de professores para atuar no campo pressupõe a atuação coordenada de gestores institucionais, docentes, movimentos sociais e comunidades rurais. Nesse sentido, a avaliação deve examinar se os papéis e responsabilidades desses atores estão claramente definidos e se existem instâncias capazes de mediar conflitos, promover ajustes e identificar oportunidades de aprimoramento da política. A participação social assume centralidade nesse arranjo, pois a efetividade do curso depende da incorporação dos

saberes locais e da escuta ativa dos sujeitos do campo, que deixam de ser apenas destinatários para se tornarem parceiros no processo formativo.

Para lidar com as tensões inerentes a esse tipo de política, a adoção do modelo de *mixed scan* apresenta-se como uma estratégia relevante de governança. Essa abordagem permite combinar diretrizes estratégicas definidas em nível central com a flexibilidade necessária para adaptações locais, favorecendo uma governança compartilhada e mais sensível às dinâmicas territoriais. Assim, preserva-se a coerência institucional sem comprometer a capacidade de resposta às demandas específicas do campo.

Uma governança robusta também se apoia em princípios como transparência, integridade, accountability e capacidade de resposta às necessidades sociais. A avaliação deve verificar se as decisões são fundamentadas em evidências, se há mecanismos regulares de prestação de contas e se os fluxos de informação são acessíveis, confiáveis e tempestivos, fortalecendo a confiança da sociedade na política pública.

O processo de avaliação da governança pode ser organizado em três etapas complementares. A primeira consiste na estruturação, com a identificação dos objetivos da governança e dos pontos de vista dos principais decisores. A segunda etapa corresponde à execução da avaliação, por meio da aplicação de modelos analíticos capazes de mensurar o desempenho dos arranjos institucionais, especialmente no que se refere à distribuição de responsabilidades e à coordenação entre atores. Por fim, a terceira etapa envolve a formulação de recomendações orientadas à correção de fragilidades identificadas e ao fortalecimento dos elementos que contribuem para a efetividade da política. Esse processo permite qualificar a governança da LEdoC e ampliar sua capacidade de produzir resultados socialmente relevantes no território.

### 3.5 AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Figura 8- Passo a passo da avaliação de resultados da política pública



Fonte: ENAP. Avaliação Ex-post de políticas públicas: avaliação de resultados, de impacto e econômica, *Módulo 4*.

No caso da implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

(LEdoC) no IFFar Campus Jaguari, a avaliação de resultados evidencia elementos relevantes quanto à eficácia da política pública. Um dos principais indicadores de resultado final é a formação de 48 educadores na primeira turma, concluída em 2017, o que demonstra a capacidade institucional de conduzir os estudantes até a conclusão do curso e de materializar a oferta de ensino superior voltado às populações do campo.

Outro resultado expressivo refere-se à qualidade regulatória do curso. A obtenção do conceito 4 na avaliação do Ministério da Educação indica um padrão de qualidade considerado muito bom, validando o desenho pedagógico adotado e a conformidade do curso com os critérios nacionais de avaliação do ensino superior. Esse reconhecimento externo reforça a legitimidade da política e sua aderência às diretrizes institucionais.

No âmbito do monitoramento interno, a política conta com processos contínuos de avaliação conduzidos por instâncias como a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Esses espaços utilizam diagnósticos sistemáticos para identificar fragilidades e promover ajustes nas dimensões pedagógica, administrativa e estrutural, configurando mecanismos relevantes de retroalimentação para o aprimoramento da política.

A permanência e o êxito dos estudantes constituem um eixo central da avaliação de resultados, especialmente por se tratar de uma política de inclusão. Nesse sentido, o Programa Permanência e Êxito (PPE) assume papel estratégico ao monitorar indicadores de evasão, retenção e conclusão. Os dados indicam que, embora os resultados institucionais sejam positivos, a evasão permanece associada a fatores estruturais, como dificuldades financeiras, limitações logísticas e a tensão entre o calendário acadêmico e as exigências do trabalho no campo.

No contexto da implementação da LEdoC no IFFar Campus Jaguari, os dados relativos ao número de vagas ofertadas e ao quantitativo de formandos constituem indicadores centrais para a avaliação da eficácia, da permanência e do êxito dos estudantes. O Projeto Pedagógico do Curso, aprovado em 2013, previu a oferta inicial de 120 vagas totais, distribuídas entre as habilitações, expressando a intencionalidade de ampliar o acesso ao ensino superior em territórios rurais, em consonância com a política de interiorização e com demandas históricas das comunidades camponesas do Vale do Jaguari.

O principal indicador de resultado final da primeira turma foi a colação de grau de 48 formandos, nas habilitações de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza. Esse dado evidencia a capacidade da política de transformar insumos como financiamento, estrutura

institucional e vagas ofertadas em um produto concreto: a formação de educadores habilitados para atuar nas escolas do campo. Ao mesmo tempo, a diferença entre o número de vagas ofertadas e o total de egressos aponta limites no alcance pleno dos objetivos de permanência e êxito.

A discrepância entre as 120 vagas iniciais e os 48 formandos revela que, apesar do reconhecimento regulatório e da qualidade acadêmica do curso, atestada pelo conceito 4 do MEC, a trajetória formativa dos estudantes foi atravessada por condicionantes estruturais, como dificuldades financeiras, problemas de transporte, fragilidades na assistência estudantil e conflitos entre o calendário acadêmico e o trabalho rural.

Os dados da segunda turma aprofundam essa análise. Após a reestruturação da oferta para 80 vagas anuais 40 por habilitação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, formalizada pela Resolução nº 078/2016 do CONSUP/IFFar, observa-se um resultado de 49 formandos. Esse número representa um avanço em relação à primeira turma, tanto em termos absolutos quanto proporcionais, indicando efeitos positivos do ajuste institucional e pedagógico realizado no período.

Ainda assim, a análise dos dados revela a persistência de desafios relacionados à permanência estudantil. Permanecem relevantes os conflitos entre os tempos acadêmicos e os tempos do trabalho no campo, além de dificuldades logísticas e financeiras enfrentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade. Soma-se a isso a complexidade da operacionalização da Pedagogia da Alternância, que, apesar de seu potencial formativo, exige elevado grau de adaptação institucional e pedagógica, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes.

Diante desse cenário, a avaliação de resultados aponta para a necessidade de fortalecimento contínuo dos mecanismos de acompanhamento e correção de rumos. O uso sistemático do Programa Permanência e Êxito (PPE) mostra-se fundamental para a identificação precoce de fatores de retenção e evasão, permitindo intervenções mais tempestivas. Além disso, o fortalecimento da governança colaborativa, com maior diálogo com movimentos sociais e organizações do campo, tende a contribuir para o alinhamento do curso às condições reais de vida dos estudantes.

Assim, enquanto as vagas ofertadas expressam a intenção inclusiva e o alcance potencial da política, o número de formandos revela seus resultados efetivos e os limites da implementação. A análise desses indicadores não desqualifica a política, mas fornece subsídios centrais para seu aprimoramento, reafirmando a avaliação como instrumento de

aprendizagem institucional e de qualificação da ação pública nos territórios do campo.

### 3.6 AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Consiste na análise das mudanças sociais de médio e longo prazo atribuídas à intervenção. Diferentemente da avaliação de resultados, que se concentra nos efeitos diretos e imediatos, a avaliação de impacto busca identificar as consequências mais duradouras da política, sendo compreendida como o “resultado dos resultados”.

No contexto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar – Campus Jaguari, a avaliação de impacto deve considerar dimensões que ultrapassam a conclusão do curso e a formação de egressos, voltando-se para as transformações produzidas nos sujeitos e nos territórios do campo.

O primeiro eixo refere-se aos objetivos e à mensuração causal. A avaliação de impacto tem como finalidade estimar os efeitos causais da política, comparando o que ocorreu com a implementação do curso e o que provavelmente teria ocorrido na sua ausência, isto é, o contrafactual. No caso da LEdoC, isso implica analisar em que medida a formação oferecida contribuiu para a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da educação do campo e a transformação social dos territórios, isolando esses efeitos de outros fatores externos.

O segundo eixo diz respeito aos impactos individuais e coletivos. Os impactos individuais referem-se às mudanças observadas na trajetória pessoal e profissional dos egressos, como a ampliação do capital formativo e a inserção em funções de docência e gestão escolar no meio rural. Já os impactos coletivos abrangem transformações no território, como o fortalecimento da identidade camponesa, a qualificação das práticas educativas nas escolas do campo e a contribuição para a redução do êxodo juvenil em uma região historicamente marcada pela perda populacional.

Um terceiro aspecto envolve as referências técnicas que apontam a necessidade de explicitar a construção do contrafactual, estimar a magnitude dos impactos, definir a temporalidade da análise considerando curto, médio e longo prazo e testar os mecanismos que explicam os efeitos observados. No caso da LEdoC, destaca-se a necessidade de verificar se a Pedagogia da Alternância constitui, de fato, o principal mecanismo de impacto na permanência dos jovens no campo e na articulação entre formação acadêmica e realidade socioproductiva.

Por fim, a viabilidade da avaliação de impacto depende da disponibilidade de dados sistemáticos sobre os beneficiários antes, durante e após a intervenção. No contexto de Jaguari, a descontinuidade de recursos, as fragilidades institucionais e as mudanças no cenário político nacional como a extinção da SECADI limitam a produção de séries históricas consistentes, o que compromete tanto a mensuração dos impactos quanto a sua sustentabilidade no longo prazo.

Assim, a avaliação de impacto da LEdoC revela-se fundamental para compreender não apenas os efeitos imediatos da política, mas sobretudo as transformações estruturais e sociais produzidas nos territórios do campo, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação do campo.

A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representou um impacto decisivo na sustentabilidade e na consolidação das políticas de Educação do Campo, afetando diretamente cursos como a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar Campus Jaguari. A análise das fontes evidencia que esse processo produziu efeitos estruturais em diferentes dimensões da política pública.

Em primeiro lugar, destaca-se a perda da base federal de sustentação institucional. A SECADI constituía o principal espaço político e administrativo da Educação do Campo no âmbito do Ministério da Educação. Foi nesse contexto que se estruturou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), responsável pela aprovação dos planos de trabalho, pela articulação com os movimentos sociais e pela legitimidade da política. Com sua extinção, rompeu-se o elo institucional que garantia respaldo técnico, normativo e político aos cursos.

Em segundo lugar, observa-se a descontinuidade de recursos e insumos. Embora a fase inicial de implementação tenha sido viabilizada por repasses financeiros expressivos, a manutenção do curso dependia de financiamento contínuo. A ausência de uma secretaria específica comprometeu a regularidade dos recursos destinados à permanência estudantil, bolsas e auxílios, afetando diretamente a capacidade de consolidação da política e ampliando as fragilidades na trajetória discente.

Outro efeito relevante foi o aumento da vulnerabilidade política e institucional da Educação do Campo. A extinção da SECADI sinalizou o deslocamento dessa agenda de uma política de Estado para uma política de governo, sujeita a mudanças conjunturais e ideológicas. Esse movimento interrompeu o processo de institucionalização que buscava compatibilizar demandas históricas dos movimentos sociais com a estrutura administrativa

das instituições federais de ensino.

Por fim, no plano local, verificou-se a desmotivação e evasão de profissionais envolvidos com o curso. A insegurança institucional, somada às condições de trabalho já desafiadoras como a ausência de formação específica e as exigências da Pedagogia da Alternância, contribuiu para o enfraquecimento da equipe docente e da articulação com os movimentos sociais, que constituíam o fundamento político e pedagógico da proposta.

Assim, a extinção da SECADI produziu impactos que extrapolam a dimensão administrativa, afetando a sustentabilidade, a legitimidade e a continuidade da Educação do Campo como política pública estruturante, com reflexos diretos na implementação e nos resultados da LEdoC no IFFar Campus Jaguari.

### 3.7 AVALIAÇÃO ECONÔMICA OU RETORNO ECONÔMICO SOCIAL

A avaliação econômica, também denominada retorno econômico-social, busca responder se a política pública produziu benefícios sociais compatíveis com os recursos investidos. Diferentemente de uma análise meramente contábil, esse tipo de avaliação incorpora o custo de oportunidade e considera os efeitos sociais gerados no médio e longo prazo. No caso da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar Campus Jaguari, essa abordagem permite analisar se os investimentos realizados se justificam frente aos resultados educacionais e territoriais alcançados.

Do ponto de vista da análise custo-benefício, os dados disponíveis indicam que a implantação do curso contou com recursos específicos no valor aproximado de R\$ 960.000,00, destinados à estruturação inicial da oferta. Além disso, o modelo de financiamento previu recursos de custeio correspondentes a R\$ 4.000,00 por estudante ativo, voltados principalmente à alimentação, materiais didáticos e assistência estudantil, com ênfase no período de Tempo Comunidade, característico da Pedagogia da Alternância. Sob a ótica institucional, a oferta da LEdoC no Campus Jaguari também contribuiu para que o IFFar cumprisse a exigência legal de destinar 20% de suas vagas à formação de professores, otimizando seus indicadores de desempenho e sua função social como instituição federal.

Entretanto, a avaliação econômica evidencia um descompasso de expectativas financeiras que impactou negativamente a sustentabilidade da política. Parte dos atores envolvidos interpretou o valor de R\$ 4.000,00 por estudante como um repasse contínuo, quando, na prática, tratava-se de um recurso vinculado à fase de implantação. A ausência de

financiamento permanente, somada à extinção da SECADI, comprometeu a previsibilidade orçamentária e limitou a capacidade de manutenção dos auxílios essenciais à permanência estudantil, ampliando riscos de evasão e descontinuidade.

Ao incorporar o custo de oportunidade, a análise demonstra que o investimento na Educação do Campo, em Jaguari, produziu retornos sociais relevantes frente às alternativas possíveis de aplicação dos recursos públicos. A região apresentava uma redução anual aproximada de 2% da população jovem entre 15 e 19 anos, configurando um cenário de êxodo rural persistente. A LEdoC atuou como estratégia de contenção desse processo ao permitir que os jovens permanecessem em seus territórios enquanto acessavam o ensino superior. Além disso, a política contribuiu para a qualificação do quadro docente das escolas do campo, em um contexto no qual a presença de profissionais com formação avançada era residual, resultando na formação de egressos que passaram a ocupar funções estratégicas, inclusive na gestão de escolas técnicas estaduais.

Outro retorno social relevante refere-se ao desenvolvimento local, uma vez que o curso estimulou práticas vinculadas à agroecologia e à agricultura familiar, agregando valor à base produtiva de um território marcado por baixos indicadores socioeconômicos. Esses efeitos reforçam que os benefícios da política extrapolam os indivíduos diretamente atendidos, alcançando dimensões comunitárias e territoriais.

### 3.8 ANÁLISE DE EFICIÊNCIA

A análise de eficiência de uma política pública busca verificar se os insumos empregados estão sendo utilizados da melhor forma possível para a produção dos bens e serviços ofertados à sociedade. Em termos técnicos, a eficiência está associada à produtividade, isto é, à capacidade de produzir mais resultados com menos recursos ou de alcançar os mesmos resultados com menor dispêndio. No caso da implementação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar Campus Jaguari, essa análise evidencia um equilíbrio entre o atendimento a metas institucionais e os limites impostos pela evasão estudantil.

Sob o ponto de vista institucional e regulatório, a política apresentou elevado grau de eficiência. O IFFar possui obrigação legal de destinar, no mínimo, 20% de suas vagas à formação de professores, e a oferta da LEdoC no Campus Jaguari contribuiu de forma decisiva para o cumprimento dessa exigência, especialmente nos primeiros anos, quando as

turmas iniciaram com elevada ocupação. Nesse sentido, o curso cumpriu com eficácia sua função estratégica dentro da instituição.

No que se refere ao custo por aluno, o desenho da política previu a utilização de recursos do PROCAMPO, estimando um valor aproximado de R\$ 4.000,00 anuais por estudante ativo, destinados principalmente à alimentação e à assistência estudantil durante o Tempo Comunidade. Contudo, a avaliação revela um equívoco inicial na compreensão desses recursos, que eram vinculados à implantação do curso e não configuravam um repasse permanente. Essa limitação comprometeu a previsibilidade financeira e afetou a eficiência do uso dos insumos ao longo do tempo.

A relação entre vagas ofertadas e egressos formados constitui um dos principais indicadores de desempenho da política. Na primeira turma, das 120 vagas inicialmente ofertadas, apenas 48 estudantes concluíram o curso em 2017. Na segunda turma, após ajustes no desenho institucional e a redução da oferta para 80 vagas, o número de formandos foi 49. Essa discrepância revela gargalos de eficiência associados a elevados índices de evasão, motivados por dificuldades financeiras, problemas de transporte e pelo conflito entre o calendário acadêmico e o tempo de trabalho no meio rural.

A análise da eficiência dos recursos humanos também aponta fragilidades. A implementação do curso ocorreu, em grande medida, com docentes de áreas técnicas, como Biologia e Agronomia, sem formação específica em Educação do Campo. Essa condição gerou improvisação pedagógica, sobrecarga de trabalho e rotatividade de profissionais, afetando tanto a qualidade do processo formativo quanto a eficiência da política no médio prazo.

Por fim, a gestão de riscos e a descontinuidade institucional impactaram negativamente a eficiência de longo prazo. A extinção da SECADI<sup>48</sup> e a interrupção de fluxos regulares de financiamento federal fragilizaram a política, tornando-a dependente de decisões conjunturais. A ausência de auxílios permanentes de transporte e permanência estudantil aumentou o risco de subutilização dos investimentos iniciais em infraestrutura e recursos humanos.

---

<sup>48</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de formular e coordenar políticas públicas voltadas à promoção da inclusão educacional e ao reconhecimento da diversidade. Sua atuação abrangeu áreas como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a educação indígena e quilombola, bem como políticas relacionadas à diversidade étnico-racial e aos direitos humanos. A criação da SECADI representou um avanço significativo na institucionalização dessas agendas no interior do Estado brasileiro, contudo a secretaria foi extinta em 2019, evidenciando descontinuidades no ciclo das políticas públicas educacionais voltadas à diversidade e à inclusão.

Dessa forma, a avaliação de eficiência indica que, embora a LEdoC no Campus Jaguari tenha sido eficiente no cumprimento de metas institucionais e regulatórias, enfrenta limitações significativas na conversão de insumos em produtos finais, especialmente em razão da evasão e da instabilidade financeira e institucional. O aprimoramento da eficiência da política exige a redução desses gargalos, com maior estabilidade de financiamento, fortalecimento da formação docente específica e ajustes contínuos no modelo de implementação.

### 3.9 O PROCAMPO COMO POLÍTICA DE ESTADO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (PROCAMPO) constituiu-se como o principal instrumento jurídico e financeiro responsável por transformar uma demanda histórica dos povos do campo em política pública de Estado. Ao inserir a formação de educadores do campo no interior das universidades públicas brasileiras, o programa rompeu com a lógica assistencialista e afirmou a Educação do Campo como direito e como campo legítimo de produção de conhecimento.

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo (Ledoc) a partir do PROCAMPO representou a institucionalização de reivindicações construídas coletivamente por movimentos sociais, sindicais e organizações do campo, especialmente desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Nesse sentido, o programa não apenas viabilizou cursos, mas consolidou um marco político-pedagógico orientado pela valorização da identidade camponesa e pela articulação entre educação, trabalho e território.

#### 3.9.1. O Regime de Alternância na formação docente

Na prática, as Licenciaturas em Educação do Campo organizam-se a partir do Regime de Alternância, metodologia que estrutura o processo formativo em tempos e espaços distintos e complementares: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Essa organização busca integrar o conhecimento acadêmico à realidade concreta da vida no campo, superando a separação entre teoria e prática.

A avaliação da Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFFar Campus Jaguari ocorre de forma contínua, por meio de reuniões de

colegiado e das instâncias de gestão. Esse acompanhamento sistemático permite identificar avanços e limites do modelo formativo organizado a partir do Tempo-Escola (TE) e do Tempo-Comunidade (TC).

Entre os aspectos positivos, destaca-se a articulação entre teoria e prática, uma vez que a alternância rompe com a formação dissociada da realidade social e possibilita ao estudante aplicar o conhecimento acadêmico em seu território. O Tempo-Comunidade contribui para o reconhecimento da realidade local e para o fortalecimento da identidade camponesa, ao estimular a leitura crítica do contexto de origem dos acadêmicos. Docentes também ressaltam o engajamento, a maturidade e a responsabilidade dos estudantes, fatores que qualificam o processo de ensino-aprendizagem. Instrumentos como o portfólio e o Seminário Integrador são avaliados positivamente, por favorecerem a síntese, a reflexão crítica e o protagonismo discente. A qualidade da proposta metodológica foi reconhecida externamente pelo MEC, que atribuiu conceito 4 (Muito Bom) à habilitação em Ciências Agrárias, em 2017.

Por outro lado, a implementação da alternância apresenta desafios relevantes. As semanas concentradas de aulas presenciais, com longas jornadas diárias, foram apontadas como exaustivas, afetando o rendimento acadêmico. Soma-se a isso a dificuldade de conciliação entre os estudos e a jornada de trabalho, já que grande parte dos estudantes possui vínculo laboral de 40 horas semanais. No Tempo-Comunidade, os alunos relataram sobrecarga de atividades, exigindo dedicação intensa além das responsabilidades profissionais e familiares.

As dificuldades de acompanhamento pedagógico também se evidenciam, em razão do número reduzido de docentes, da elevada carga horária de aulas e das grandes distâncias entre as comunidades de origem dos estudantes. A ausência de monitores externos, decorrente de entraves financeiros e administrativos, comprometeu a mediação pedagógica no Tempo-Comunidade. Inicialmente, observou-se ainda a subvalorização do Tempo-Comunidade no processo avaliativo, com peso inferior ao do Tempo-Escola, o que levou o Colegiado a propor ajustes para reconhecer adequadamente o esforço despendido pelos discentes.

Outros desafios registrados dizem respeito à integridade acadêmica, com a identificação de cópias e plágios em atividades realizadas fora do campus, exigindo maior rigor institucional. Limitações no uso de tecnologias da informação dificultaram a execução das tarefas propostas, assim como fatores externos, como problemas de saúde familiar e

dificuldades financeiras, que impactaram a permanência e ampliaram o risco de evasão. Do ponto de vista teórico-metodológico, permanece o desafio de evitar que a alternância se reduza a uma prática formal, o que demanda planejamento pedagógico consistente, com roteiros e orientações capazes de assegurar a efetiva articulação entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Esses obstáculos levaram o Colegiado de Curso e o Núcleo Docente Estruturante a promoverem replanejamentos contínuos, com o objetivo de flexibilizar prazos e ajustar a carga de atividades, buscando assegurar a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes.

Nesse contexto, o Portfólio do Estudante consolidou-se como um dos principais instrumentos pedagógicos de síntese e avaliação na Licenciatura em Educação do Campo. Ele registrou, de forma sistemática, o percurso formativo do acadêmico ao longo do semestre e foi concebido como uma estratégia de trabalho docente voltada à integração entre ensino e aprendizagem, possibilitando a análise das produções realizadas, dos avanços alcançados e dos desafios enfrentados.

De responsabilidade individual, o portfólio foi entregue semestralmente e reuniu registros do Tempo-Escola e do Tempo-Comunidade. Seu conteúdo contemplou a sistematização das ações desenvolvidas, a reflexão crítica sobre os projetos e a participação do estudante, a articulação entre teoria e prática a partir dos eixos temáticos e do projeto integrador, além da autoavaliação do próprio acadêmico. Também integrou anexos que evidenciaram as atividades realizadas no Tempo-Comunidade, como estudos orientados pelo guia específico, registros fotográficos, produções textuais individuais ou coletivas e outras formas de expressão.

A elaboração do portfólio ocorreu com orientação docente contínua, sendo a disciplina de Informática Básica utilizada para apoiar a organização técnica do material. Embora pudesse conter registros manuais, a versão final foi apresentada em formato digital, conforme deliberação do Colegiado, e seguiu os padrões de trabalhos acadêmicos, com elementos como capa, sumário, referências e considerações finais.

No processo formativo, o professor assumiu o papel de mediador, realizando a leitura crítica das produções, apontando avanços e aspectos a serem retomados, em diálogo permanente com o estudante. O monitor de turma, quando presente, atuou como elo no Tempo-Comunidade, acompanhando a execução das atividades que compuseram o portfólio e contribuindo para a mediação pedagógica.

Quanto à avaliação, o portfólio ocupou posição central na composição da nota

semestral. Inicialmente, correspondia a 30% da avaliação final, mas, a partir das análises institucionais, esse peso foi reduzido para 10%, de modo a ampliar o reconhecimento do esforço prático desenvolvido no Tempo-Comunidade, que passou a representar 30% da nota. Assim, o portfólio manteve sua função formativa e reflexiva, sem se sobrepor às demais dimensões da alternância.

Desse modo, o portfólio configurou-se não apenas como um conjunto de trabalhos, mas como um registro vivo de memória, reflexão e aprendizagem, que legitimou os saberes construídos na articulação entre a universidade e a realidade do campo.

### 3.9.2 Organização curricular por áreas do conhecimento

No processo de implementação do curso, foram realizados ajustes normativos com o objetivo de fortalecer a identidade da formação por área. Em 2015, o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) identificaram a necessidade de revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de modo a tornar mais clara e efetiva a organização por áreas. Em 2016, foi definida, de forma estratégica, a inclusão da área de habilitação no diploma dos egressos, como, por exemplo, Habilitação em Ciências Agrárias. Essa decisão reforçou que, embora a proposta fosse multidisciplinar, a área de conhecimento constituiu o eixo central da identidade profissional do estudante.

A consolidação por áreas também se refletiu na organização do trabalho docente. As reuniões do Núcleo Docente Estruturante passaram a ocorrer de forma segmentada por habilitação, possibilitando que os docentes de cada eixo discutissem de maneira mais aprofundada as especificidades dos estágios, das disciplinas técnicas e dos processos formativos vinculados à sua área.

A organização curricular estruturou-se a partir de três núcleos formativos. O Núcleo Comum, com carga horária de 1.080 horas, reuniu disciplinas comuns a todas as habilitações, voltadas à construção da identidade docente e à apropriação de saberes básicos, como Metodologia Científica, LIBRAS, Informática Básica, História da Educação do Campo e Agricultura Familiar. O Núcleo Específico, com 1.120 horas, concentrou as disciplinas técnicas e acadêmicas próprias de cada uma das cinco habilitações Ciências Agrárias, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas assegurando a consolidação dos conhecimentos específicos de cada área. No âmbito das Ciências Agrárias, integraram esse núcleo disciplinas como Sistemas de Produção Animal, Agroindústria

Familiar e Gestão de Unidades de Produção, enquanto, nas Ciências da Natureza, destacaram-se componentes como Biologia Celular, Bioquímica e Genética. O Núcleo de Atividades Integradoras, com 832 horas, agregou disciplinas de síntese formativa, como a Prática Pedagógica Integrada, o Estágio Supervisionado e o Seminário Integrador.

A Pedagogia da Alternância constituiu um eixo estruturante da organização das disciplinas. Cada componente curricular teve sua carga horária distribuída entre o Tempo-Escola, correspondente a 60% da carga total, desenvolvido por meio de atividades presenciais no campus, e o Tempo-Comunidade, equivalente a 40%, destinado a atividades de pesquisa e estudo realizadas na realidade local dos estudantes. Essas atividades foram orientadas por roteiros elaborados pelos docentes e tiveram frequência condicionada à entrega das produções previstas nos prazos estabelecidos.

As disciplinas foram concebidas de forma integrada, organizadas a partir de eixos temáticos semestrais e de Projetos Integradores, que buscaram articular os conhecimentos das diferentes áreas em torno de problemas concretos do meio rural. Ao final de cada semestre, esse processo de articulação foi sistematizado no Seminário Integrador, no qual as aprendizagens desenvolvidas ao longo do período foram socializadas e analisadas de forma coletiva.

A gestão e a oferta das disciplinas seguiram diretrizes institucionais definidas no Projeto Pedagógico do Curso. No início de cada semestre, os docentes apresentaram os Planos de Ensino, explicitando ementas, bibliografias, metodologias e critérios de avaliação. Foi permitida a unificação de turmas de diferentes habilitações para a oferta de disciplinas do Núcleo Comum, Pedagógico ou Básico, respeitando o limite máximo de 40 estudantes por turma, como estratégia de otimização de espaços e de recursos docentes. Alunos reprovados puderam cursar novamente as disciplinas em turmas especiais ou na oferta regular do semestre subsequente, e, nos casos de estudantes concluintes com apenas uma dependência curricular, foi adotado o Regime Especial de Avaliação. O curso também estabeleceu pré-requisitos obrigatórios, especialmente para os Estágios Supervisionados, exigindo a aprovação prévia nas disciplinas dos núcleos específico e pedagógico até o quinto semestre.

Dessa forma, a organização das disciplinas constituiu o eixo estruturante do curso, assegurando a articulação permanente entre o conhecimento científico acadêmico e a prática social desenvolvida no contexto do meio rural.

### 3.9.3 Desafios históricos e pedagógicos das Licenciaturas do Campo

A implementação das Licenciaturas em Educação do Campo é marcada por desafios históricos e pedagógicos. Entre eles, destacam-se as tensões entre a origem popular da proposta e as estruturas formais das universidades, a necessidade de reconhecimento institucional da alternância e a garantia de condições materiais e pedagógicas para sua efetivação.

No âmbito pedagógico, a adaptação da Pedagogia da Alternância ao ensino superior exige processos contínuos de resignificação. A formação dos próprios formadores constitui um dos principais desafios, uma vez que muitos docentes universitários não tiveram, em sua trajetória, contato prévio com a Educação do Campo ou com metodologias integradoras. Soma-se a isso a escassez de pesquisas consolidadas sobre a alternância na formação docente, o que limita referenciais teóricos específicos para a prática universitária.

A análise do perfil dos egressos revelou a heterogeneidade das trajetórias formativas e profissionais dos estudantes que ingressaram no curso. Parte significativa já possuía formação superior prévia, especialmente em licenciaturas como Pedagogia, História, bem como em áreas técnicas, como Medicina Veterinária, além de experiência docente em escolas da região. Outros estudantes eram profissionais atuantes no comércio e em atividades não diretamente vinculadas à docência, que buscaram no curso a obtenção de uma licenciatura para ingresso ou regularização no campo educacional. A pesquisa também evidenciou a existência de um descompasso inicial quanto à compreensão da identidade do curso, uma vez que alguns ingressantes acreditavam tratar-se de uma formação em Agronomia, o que gerou confusão entre a natureza técnica dessa área e o caráter pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Esse equívoco inicial impactou as expectativas formativas e contribuiu para tensões no processo de adaptação ao projeto pedagógico, reforçando a necessidade de maior clareza institucional quanto aos objetivos, ao perfil profissional e à identidade da formação ofertada.

### 3.10 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO IFFAR

A avaliação da política pública de implementação da Licenciatura em Educação do Campo no IFFar Campus Jaguari pode ser realizada a partir de múltiplas dimensões. Entre elas, destacam-se a análise do marco legal e institucional, a aderência da proposta pedagógica aos princípios da Educação do Campo, as condições de oferta do curso, a permanência e trajetória dos estudantes e os impactos formativos nas comunidades de

origem.

Essa avaliação deve considerar tanto indicadores regulatórios e institucionais quanto elementos qualitativos, como as percepções dos sujeitos envolvidos, a efetividade do Regime de Alternância e a capacidade do curso de contribuir para a formação de educadores comprometidos com a transformação social do campo. Dessa forma, a política pública pode ser compreendida não apenas como implementação formal, mas como processo vivo, em permanente construção e disputa.

### 3.10.1 Os principais eixos para essa avaliação

Trata-se de uma avaliação que ultrapassa indicadores quantitativos e incorpora dimensões pedagógicas, sociais e territoriais, considerando o público historicamente excluído ao qual a política se destina.

No plano externo e regulatório, a avaliação ocorre por meio dos instrumentos oficiais do Ministério da Educação, especialmente aqueles vinculados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O curso de Licenciatura em Educação do Campo. A avaliação do curso foi organizada a partir de eixos analíticos que permitem compreender sua qualidade formal, coerência interna, processo de implementação, resultados alcançados e condições de continuidade.

No eixo regulatório e externo, o curso é analisado à luz dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O conceito 4 obtido na avaliação do MEC indica um desempenho muito bom, validando o projeto pedagógico e sua adequação às normas nacionais. Essa avaliação também confirma o cumprimento dos marcos legais, especialmente a Lei nº 11.892/2008, que prevê a oferta mínima de licenciaturas nos Institutos Federais, e o Decreto nº 7.352/2010, que consolida a Educação do Campo como política de Estado.

O eixo de desenho e coerência interna examina a relação entre a proposta do curso e a realidade territorial. A política buscou responder a problemas concretos do Vale do Jaguari, como o êxodo juvenil e a escassez de professores qualificados para atuar no campo. O desenho institucional procurou dialogar com a vocação local, considerando os assentamentos do INCRA e a centralidade da agricultura familiar na região.

No eixo de implementação e governança, a análise recai sobre a forma como as diretrizes nacionais foram adaptadas ao contexto local. Destaca-se a governança

colaborativa, marcada pela interação entre gestores do IFFar, docentes, movimentos sociais, como o MST, e a comunidade rural. Ao mesmo tempo, foram identificadas fragilidades na implementação, como a carência inicial de docentes com formação específica em Educação do Campo e a sobrecarga de trabalho imposta pela Pedagogia da Alternância.

O eixo pedagógico concentra-se na Pedagogia da Alternância, metodologia estruturante do curso. Avalia-se a articulação entre o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade, observando-se sua relevância para integrar formação acadêmica, vivências territoriais e pesquisa. Os instrumentos de síntese, como portfólios e Seminários Integradores, mostraram-se centrais para o protagonismo dos estudantes e para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade do campo.

No eixo de resultados e impactos sociais, a avaliação considera a eficácia da política em produzir efeitos concretos. A formação de 48 educadores na primeira turma, em 2017, e de 49 na turma seguinte constitui o principal indicador de resultado. Também são analisados os índices de permanência e evasão, frequentemente associados a dificuldades financeiras e logísticas enfrentadas pelo público camponês, bem como a inserção dos egressos em escolas do meio rural e o fortalecimento da identidade camponesa nos territórios.

Por fim, o eixo de sustentabilidade e contexto político examina os fatores externos que afetaram a continuidade do curso. A extinção da SECADI, em 2019, e a descontinuidade do PROCAMPO enfraqueceram o suporte financeiro e institucional da política, deslocando-a de uma condição de política de Estado para um cenário de maior vulnerabilidade governamental.

De forma integrada, a avaliação permite compreender não apenas o que foi implementado, mas como a política operou, a quem se destinou e quais efeitos produziu, reafirmando a Educação do Campo como instrumento de justiça social e emancipação nos territórios rurais.

#### **4. CONCLUSÃO**

Os diagnósticos regionais e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha evidenciaram que as principais demandas do Vale do Jaguari estiveram relacionadas, sobretudo, à qualificação profissional técnica e docente, entendida como condição estratégica para agregar valor à produção local e enfrentar a histórica carência de profissionais em setores estruturantes da região. Mais do que a ausência de postos de trabalho, os documentos analisados apontaram a escassez de sujeitos qualificados para

atender às exigências dos arranjos produtivos e sociais existentes, fator que contribuiu para a baixa permanência da população jovem no território.

Nesse contexto, a área da educação destacou-se como um dos campos mais sensíveis, especialmente no que se refere à carência de professores habilitados para atuar na Educação Básica das escolas do campo. Identificou-se demanda expressiva por profissionais licenciados em áreas multidisciplinares, como Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Agrárias, Linguagens e Ciências Humanas, evidenciando a centralidade da formação docente como eixo estratégico para o desenvolvimento regional e para a qualificação da educação rural. Paralelamente, setores como a agroindústria e o processamento de alimentos revelaram forte potencial de expansão, em razão da vocação produtiva associada à agricultura familiar, mas também expuseram limites decorrentes do baixo nível de incorporação tecnológica. Cadeias produtivas como a vitivinicultura, a produção artesanal de derivados da cana-de-açúcar e a fabricação de produtos coloniais demandaram qualificação técnica específica, especialmente no âmbito das agroindústrias familiares.

O setor agropecuário, por sua vez, apresentou carência de profissionais capacitados para atuar com uma perspectiva empreendedora, sustentável e articulada às dinâmicas locais. Os diagnósticos destacaram a necessidade de formação em agroecologia, práticas agrícolas sustentáveis, assistência técnica direta aos agricultores familiares e gestão de unidades de produção, com ênfase no associativismo e na organização coletiva do trabalho rural. De forma mais recente, também emergiram demandas vinculadas às áreas de tecnologia, controle de processos industriais e energias renováveis, bem como à formação em informática e desenvolvimento de sistemas, apontadas como estratégicas para a diversificação econômica e a modernização dos serviços regionais. Somaram-se a esse cenário as potencialidades do turismo rural e do setor de serviços, impulsionadas pelas características geográficas, culturais e históricas do Vale do Jaguari, ampliando as possibilidades de geração de renda no meio rural.

É nesse contexto socioeconômico e educacional que se insere a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no IFFar Campus Jaguari, configurada como uma política pública de caráter híbrido, resultante da articulação entre diretrizes federais de indução estatal e as demandas históricas dos movimentos sociais do campo. O curso integrou uma estratégia de interiorização do ensino superior voltada ao enfrentamento das desigualdades educacionais produzidas por modelos urbanocêntricos, tendo sua institucionalização viabilizada pelo PROCAMPO, que conferiu à Educação do

Campo um marco jurídico e financeiro inicial, reconhecendo-a como política de Estado.

Os resultados alcançados evidenciaram impactos relevantes no âmbito acadêmico e no território. A obtenção do Conceito 4 na avaliação do Ministério da Educação conferiu legitimidade ao projeto pedagógico e ao compromisso social da proposta. A formação de 48 egressos na primeira turma, concluída em 2017, e de 49 na turma subsequente demonstrou a capacidade institucional de materializar o acesso ao ensino superior em um território historicamente marcado pela exclusão educacional. A inserção dos egressos em funções docentes e de gestão nas instituições educacionais da região trouxe efeitos positivos para a qualificação da educação local e para o fortalecimento dos vínculos territoriais, contribuindo para a permanência dos sujeitos no campo e para a redução do êxodo juvenil. Contudo, parte desses egressos já atuava na área, tratando-se, em muitos casos, de uma segunda licenciatura. Observou-se, ainda, a limitação de oportunidades para novos ingressos, em razão da ausência de concursos com vagas específicas, o que restringiu a inserção profissional daqueles que ainda não estavam em exercício.

Todavia, o processo de implementação apresentou limites e contradições que impactaram sua sustentabilidade. A pesquisa evidenciou fragilidades na formação docente, uma vez que parte dos professores possuía trajetória acadêmica predominantemente técnica, sem formação específica em Educação do Campo, o que gerou descompassos pedagógicos e epistemológicos no desenvolvimento do curso. A evasão estudantil configurou-se como um desafio central, considerando a discrepância entre o número de vagas ofertadas e o total de concluintes, revelando obstáculos logísticos, financeiros e a incompatibilidade entre o calendário acadêmico e as exigências do trabalho no meio rural. A esse cenário somou-se a instabilidade institucional decorrente da extinção da SECADI, em 2019, e da descontinuidade dos fluxos de financiamento federal, que fragilizaram a política e a deslocaram de uma agenda de maior estabilidade para uma condição de vulnerabilidade frente às mudanças de governo.

A análise do perfil dos egressos revelou, ainda, a heterogeneidade das trajetórias formativas e profissionais dos estudantes que ingressaram no curso. Parte significativa já possuía formação superior prévia, em licenciaturas ou áreas técnicas, além de experiência profissional, enquanto outros buscavam no curso uma possibilidade de inserção ou regularização no campo educacional. Identificou-se também um descompasso inicial quanto à compreensão da identidade da Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que alguns ingressantes associaram a proposta a uma formação de caráter técnico, como a Agronomia,

confundindo-a com a natureza pedagógica da licenciatura. Esse aspecto impactou as expectativas formativas e gerou tensões no processo de adaptação ao projeto pedagógico, evidenciando a necessidade de maior clareza institucional quanto aos objetivos, ao perfil profissional e à identidade da formação ofertada.

Diante desses achados, o estudo aponta como lições centrais a necessidade de fortalecer a governança colaborativa, ampliando a escuta e a participação efetiva dos movimentos sociais e das comunidades do campo desde a formulação das políticas públicas. Destaca-se, ainda, a importância de ressignificar continuamente a Pedagogia da Alternância, assegurando flexibilidade institucional para respeitar os tempos e ciclos da vida camponesa. Por fim, a sustentabilidade da Educação do Campo mostrou-se dependente tanto da mobilização permanente da sociedade civil quanto da institucionalização de políticas estruturantes, como a realização de concursos públicos específicos para docentes com formação na área.

Em síntese, a experiência da LEdoC no Campus Jaguari reafirmou a educação como eixo estratégico do desenvolvimento regional e da justiça social, demonstrando que, mesmo em um contexto marcado por tensões e limites estruturais, a política pública analisada constituiu-se como instrumento de reconhecimento, valorização e emancipação dos sujeitos do campo.

## 5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Janete M. L. A educação como política pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, p. 139-150, 2010.

BANCO MUNDIAL. Princípios da boa governança. [S.l.]: Banco Mundial, 2007.

BENINCÁ, F.; CAIMI, F. E. (org.). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Edital nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECAD/MEC. Seleção de propostas para oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento final da Conferência Nacional de Educação CONAE 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 fev. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

CALDART, Roseli Salet. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salet. Dicionário da Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 87-91.

CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV;

Expressão Popular, 2012.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO JAGUARI (COREDE-VJ). Planejamento estratégico do COREDE-VJ. Jaguari: COREDE-VJ, 2010.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. In: DAGNINO, E. (org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 9-44.

DICIONÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. [S.l.: s.n.], [s.d.].

ETZIONI, Amitai. Mixed-Scanning: A “Third” Approach to Decision-Making. *Public Administration Review*, v. 27, n. 5, p. 385-392, 1967.

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANNI, Geraldo Di. A política pública como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas. In: \_\_\_\_\_. *Políticas públicas: coletânea*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

GORDEEFF, Nicolau. Governança, governabilidade e accountability: entenda as diferenças. *Estratégia Concursos*, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://www.estrategiaconcursos.com.br>. Acesso em: 21 maio 2025.

HILL, Michael; HUPE, Peter. *Implementing public policy: governance in theory and in practice*. London: Sage, 2003.

HOWLETT, Michael. Policy instruments, policy styles, and policy implementation. *Policy Studies Journal*, v. 19, n. 2, p. 1-21, 1991.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. *Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFar). *IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória*. Santa Maria: IFFar, [s.d.].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFar). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Santa Maria: IFFar, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFar). *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo*. Campus Jaguari: IFFar, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFar). *Relatório de gestão 2012–2016*. Santa Maria: IFFar, 2016.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Governança em políticas públicas*. São Paulo: Atlas, 2018.

LIPSKY, Michael. *Street-Level Bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela. Burocratas de médio escalão e a produção das políticas públicas. São Paulo: Hucitec, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARSH, David; SMITH, Martin. Understanding policy networks. *Political Studies*, v. 48, n. 1, p. 4-21, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas. Brasília, DF: MDA/SECAD, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: lutas sociais e políticas públicas. Brasília: MDA/SECAD, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. (org.). Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: MEC/SECADI; UNESCO, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de; COSTA, Mariângela. Políticas públicas de educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ricardo César Gadelha de. *Educação básica em números: matrículas no RS de 2015 a 2024*. Nota Técnica n.º 117. 25 set. 2025.

PEDONE, Luiz. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Brasília: FUNCEP, 1986.

PETERS, B. Guy. Advanced introduction to public policy. Cheltenham: Edward Elgar, 2018.

PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. Implementation. Berkeley: University of California Press, 1973.

RHODES, R. A. W. Understanding governance. Buckingham: Open University Press, 1997.

RIBEIRO, Cláudio Marques. Estudo do modo de vida dos pecuaristas familiares da Região da Campanha do RS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RSAA. Diagnóstico dos sistemas agrários de Jaguari. [S.l.]: RSAA, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAETREN, Harald. Implementing the Third Generation Research Paradigm. *Public Policy and Administration*, v. 29, n. 2, p. 84-105, 2014.

SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos e prática. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concurso. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2023.

SILVA, Sandra M. do Carmo; SANTOS, Arlete R. Fechamento das escolas do campo. Curitiba: Appris, 2023.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Referencial básico de governança. Brasília, DF: TCU, 2020.

## 6. APÊNDICE

Quadro 4 – Roteiro de Entrevistas

Pesquisa Documental, Entrevista e Questionário	Método/Ferramenta
1. Identificação distintos atores	Pesquisa e registro documental nas audiências públicas
2. Contato com os distintos atores	Via Facebook, Whatsapp, e-mail.
3. Organização da pesquisa documental	Pesquisa nos relatórios de gestão da instituição, sítios eletrônicos de órgãos públicos, sítios eletrônicos de empresas de mídia, redes sociais, etc.
4. Organizar e compilar material obtido da pesquisa documental.	Avaliar a documentação necessária e de apoio à pesquisa.
5. Agendamento de Entrevista	Google – Agenda

6. Realização das entrevistas	Visitação (residência do entrevistado, IFFAR Jaguari, Câmara ); ou via Google Meet.
7. Envio dos questionários	Envio de link do Google para entrevistados por meet, e-mail e Messenger do Facebook.
8. Compilação de dados e informações no banco de dados	Google – Planilhas

Fonte: Elaborado pela Autora – 2025

Quadro 5: Atores Envolvidos na Implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo IFFar Jaguari

Ator	Esfera	Atuação/Função no Processo de Implementação
Reitoria do IFFar	Institucional	Coordenação política e institucional; articulação com MEC; suporte financeiro e normativo; condução do planejamento estratégico
Direção Geral do Campus Jaguari	Institucional (Local)	Gestão local da implantação; articulação com as coordenações e setores do campus; suporte administrativo e pedagógico.
Diretorias de Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração e Planejamento (Campus Jaguari)	Institucional (Local)	Suporte operacional; organização pedagógica e administrativa; implementação das políticas institucionais no campus.
Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Institucional (Curso)	Elaboração e acompanhamento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); interface entre campus e Reitoria; liderança acadêmica do curso.

Núcleo Pedagógico do Campus Jaguari (NPI)	Institucional (Apoio Técnico-Pedagógico)	Apoio na elaboração do PPC; orientação didático-pedagógica; acompanhamento da implementação curricular.
Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN)	Institucional (Reitoria)	Acompanhamento técnico; validação pedagógica; integração das diretrizes institucionais ao projeto do curso.
Conselho Superior (Consup)	Institucional (Deliberativo)	Aprovação formal da criação e do PPC do curso através da Resolução nº 48/2013; instância máxima de decisão acadêmica no IFFar.
Ministério da Educação (MEC) – SETEC	Governmental (Federal)	Formulação da política de expansão da Rede Federal; financiamento e apoio legal; indução das Licenciaturas em Educação do Campo.
Comunidade Rural Regional (Atores Sociais Indiretos)	Social (Local)	Público-alvo do curso; demandas territoriais contempladas na concepção do projeto pedagógico; beneficiários das ações de extensão.
Movimentos Sociais do Campo (Indiretamente contemplados)	Social (Histórico/Contextual)	Referência teórico-metodológica para a construção do curso; reivindicações históricas pela Educação do Campo.

Fonte: Elaborado pelo Autor – 2025

ENTREVISTAS:

Título do Estudo: IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA DE JAGUARI-RS.

Pesquisador Responsável: Viviane Balbê Barcelos

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é Compreender o processo de implementação da política pública, evidenciando a promoção ou não dos espaços de diálogos e a efetiva participação social e tem como justificativa a presente pesquisa busca não apenas compreender os mecanismos e os efeitos da política implementada, mas também contribuir com a consolidação de práticas de gestão democrática, participação cidadã e valorização da diversidade sociocultural que caracterizam a Educação do Campo como campo político e acadêmico em expansão.

Se o(a) Sr (a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Sua participação nesta pesquisa envolve a realização de uma entrevista semiestruturada, com duração média de 40 a 60 minutos. A entrevista poderá ser realizada de forma presencial ou virtual, conforme sua disponibilidade e preferência. Durante a entrevista, serão feitas perguntas relacionadas à sua experiência e/ou atuação no processo de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFFar - Campus Jaguari, bem como sua visão sobre os desafios, articulações institucionais e participação de diferentes atores sociais.

A participação será realizada em uma única sessão. Caso seja necessário algum esclarecimento ou complemento posterior, poderemos realizar em novo contato, previamente agendado, por meio de mensagem, ligação ou breve encontro (presencial ou online).

Importante ressaltar que:

- Sua participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização.
- Suas informações serão tratadas com sigilo e confidencialidade, e os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

A participação nesta pesquisa não envolve riscos físicos nem financeiros. No entanto, podem surgir alguns desconfortos de ordem emocional ou pessoal, especialmente se, durante a entrevista, forem relembradas situações de conflito, dificuldades institucionais ou experiências sensíveis vividas no processo de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante/responsável

Página 1 de 3

Outro possível risco está relacionado à quebra de sigilo e confidencialidade das informações compartilhadas. Apesar disso, a pesquisadora se compromete a adotar todas as medidas necessárias para proteger sua identidade e garantir que os dados obtidos sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Para evitar ou reduzir esses riscos, serão adotadas as seguintes providências:

- As entrevistas serão gravadas apenas com sua autorização e armazenadas de forma segura, com acesso restrito à pesquisadora responsável.
- Em qualquer publicação ou apresentação de resultados, seu nome e qualquer informação que permita sua identificação não serão divulgados.
- Você poderá, caso sinta desconforto, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa.
- Se desejar, poderá solicitar a não gravação da entrevista e optar por responder apenas por escrito.
- Qualquer dado sensível será tratado com cuidado ético, respeito e sigilo.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a sua participação nesta pesquisa não trará benefícios diretos e imediatos para você. No entanto, sua colaboração é muito importante e contribuirá significativamente para a ampliação do conhecimento sobre a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas de ensino, especialmente no contexto do Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari.

Os resultados obtidos poderão orientar futuras decisões institucionais, contribuir com o aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais e fortalecer ações voltadas à permanência e valorização dos sujeitos do campo na educação superior.

Caso você tenha interesse, poderá solicitar acesso aos resultados da pesquisa após a conclusão do estudo, que serão disponibilizados em formato acessível, respeitando sempre o sigilo das informações individuais.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr (a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição. A sua participação nesta pesquisa não trará benefícios diretos e imediatos. No entanto, é importante destacar que sua colaboração contribuirá significativamente para a ampliação do conhecimento sobre a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas, fortalecendo o debate sobre políticas públicas educacionais e a atuação dos Institutos Federais nesse contexto.

Caso você seja servidor(a) ou aluno(a) do Instituto Federal Farroupilha, informamos que sua participação é voluntária e não terá qualquer relação com seu vínculo institucional, desempenho profissional, avaliação funcional ou curricular. Sua decisão de participar ou não participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo ou benefício em sua relação com a instituição.

Além disso, se desejar, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa após sua conclusão, os quais serão apresentados de forma coletiva, sem identificação individual, garantindo o sigilo das informações.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.



Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Viviane Balbê Barcelos, pelo telefone (51) 99602-4554, endereço ou pelo e-mail vivianebarcelos.aluno@unipampa.edu.br.


Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr(a) e a outra para os pesquisadores.

#### Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: "Implementação do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha de Jaguari-RS."

	
Nome do participante ou responsável	
	Data: 31.07.25
Assinatura do participante ou responsável	

Eu, Viviane Balbê Barcelos, declaro cumprir as exigências contidas neste documento.

	
Assinatura do Pesquisador	Data: 31/07/25

## Transcrição E1

Bom dia, professor . Eu gostaria que o senhor fizesse a sua apresentação.

Bom dia. Meu nome é E1. Eu sou docente efetivo da, da disciplina ou da área de filosofia no Instituto Federal Farroupilha, Campos Jaguari. Eh, trabalhei durante todo o período de implementação e funcionamento do curso, eh, dos dois cursos que nós tínhamos da licenciatura de educação do campo com várias disciplinas e também atuei um, um tempo como coordenador de um dos cursos. Professor , como a proposta de criação do curso de licenciatura em educação do campo foi inicialmente acolhida e discutida no âmbito do campus Jaguari?

Essa pergunta é oportuna porque, eh, e foi em 2012, acho que foi lançado o edital do Pronampo como é um primeiro ensaio de política, eh, pública em relação à, à formação para as pessoas que escolhem, né, viver e morar no campo. Eh, sempre dando uma perspectiva que isso é um direito e não um favor do estado. E aí, por exemplo, assim, um dos problemas que eu percebi, eh, eu cheguei nesse momento de, da implementação como concursado, né, e eu escolhi esse campo justamente porque tinha a educação do campo e eu venho da, dessa luta, né, lá do, do interior do Paraná. E o que eu percebi assim que houve um certo

descompasso, porque a foi não era uma, não era uma política necessariamente pública. uma política de estado, era uma política mais de governo ainda, era um programa, né? Tanto é que era pronacampo, né, em 2012. E uma das primeiras dificuldade que a gente percebeu é que os institutos e no caso específico o Instituto Federal de Farroupilha Campo de Jaguari que estava iniciando, ele, ele foi, vamos dizer assim, oficialmente autorizado a funcionar no dia 23 de abril de 2013. Então, para te ter uma ideia, foi muito próximo ao lançamento do edital do Pronacampo. E aí a motivação primeira, eh, do da, do, dos colegas que estavam na gestão ou estavam aqui iniciando o campus, foi ter porque tinha no edital ali que quem aderisse teria um número X de professores, se eu não me engano eram 15 docentes para tocar o curso. Tinha um valor, eh, bastante interessante, vamos dizer para uma unidade que estava em implantação, que estava sendo colocada ali como uma forma de auxiliar na, na implementação do curso e também três técnicos administrativos. Só aí já começou um, um certo descompasso, porque a instituição não percebeu, talvez não foi lido atentamente o edital, que esse número de servidores era para universidades, os institutos poderiam ofertar, mas não com essas condições. Então, aí já começou uma dificuldade. O que, o que aconteceu a partir do momento que a instituição assumiu e obviamente que nós, nós temos aqui em Jaguari assentamentos, né? E aqui o entorno nosso, uma direção de 100 km para todos os lados. Aí tem vários assentamentos aqui for as primeiras experiências do Rio Grande Sul. Então nós tivemos uma procura imediata muito grande, né, da, da, assim uma quantidade bastante alta de de estudantes, de pessoas procurando os cursos. Só que o, o primeiro problema nosso, que eu diria assim, foi o entendimento do edital do Pronacampo e as condições, né, que ele apresentava. Eu entendo que o Instituto Federal Farroupilha, principalmente o campus de Jaguari, não entendeu muito bem que o que era específico de uma universidade, o que era específico do instituto. Um segundo problema, e aí eu posso te dizer sim que eu passei por isso e coordenando o curso, que os nossos servidores que estavam atuando, eles não vieram para cá com essa, com esse objetivo e não tinham formação, porque tanto a educação profissional tecnológica exige um entendimento diferente do que um colégio, do que uma universidade para atuar, mas a educação do campo mais ainda, porque assim, você trabalha com um público que vem de movimentos sociais e nós tínhamos zootecnistas, agrônomos, por exemplo, ou biólogos dando aula como se, se fosse numa universidade para um curso específico de biologia ou de agronomia. Então, eh, a primeiro tá o, o edital que nós talvez não tenhamos entendido direito por vários motivos. Segundo, nós não tínhamos gente preparada. Nossa força de trabalho não tinha entendimento do que era educação do campo como política pública. Então, a gente fez o quê? Começou a

estudar junto com os alunos. Eh, o, a gente conseguiu evoluir rapidamente no entendimento disso, né? Mas causou bastante desgaste. Só para ter uma ideia que aqui para a gente conseguir conciliar as aulas da, da licenciatura educação do campo com as atividades do campus em si, a gente teve que fazer, eles vinham na quinta, os alunos, né, quinta à noite e ficava até sábado à noite pra gente poder fechar a carga horária. E aí começou também dar desgaste porque muitos servidores, além de não ter a formação, além de não, vamos dizer assim, não é que não gostavam, eles não tinham a alinhamento necessário do ponto de vista epistemológico, pedagógico, sociológico, filosófico e a metodológico, né, porque a gente trabalhava em pedagogia da alternância que muitos nem sabiam o que que era. Então vamos para assim, boa parte dos servidores e boa parte dos alunos não conseguimos porque nós tínhamos tempo, escola, tempo unidade, primeira tempo instituto, depois passou isso, passou aquilo. A gente teve formação com o pessoal da França, né, que, que, que criou isso dentro de uma lógica diferente. Então, ah, vários problemas de ordem, de várias ordens, por principalmente do, além daquilo que eu falei do edital, essa interrompendo, essa formação é referente que a pedagogia da alternância também. Não, essa que nós tivemos com a, nós tivemos dois, veio o pessoal aqui no campus e na UNIJUI e a gente foi lá para compreender melhor o que que é a pedagogia da alternância, que por exemplo assim alguns entendiam porque o que que acontecia? Eu dou aula de filosofia da educação, por exemplo, parte daquela carga horária tinha que ser, eh, trabalhada, construída e validada em tempo comunidade. Então, vamos para assim, eu trabalho lá o construtivismo, vamos dizer assim, parte dessa carga horária, ele vai ter que trabalhar, que é o, o ideal Só que a gente não tinha essa, essa experiência em termos de gerais, por exemplo, assim, era agrônomo, trabalhando, era, como eu falei, os nossos servidores eram específicos, recém concursados para trabalhar no Instituto Federal, pensando talvez muito mais na sua própria vida funcional do que propriamente com relação a, ao atendimento das demandas dos movimentos sociais que, que estavam esperando há anos. Então, isso é uma coisa bem complicada, ou seja, há na, na implementação claramente um compasso entre a expectativa que os movimentos sociais tinham e mereciam em relação à educação do campo como uma política pública que era incipiente ainda, a dificuldade de quem estava trabalhando com isso, que não tinha o entendimento necessário para trabalhar com isso, né? E depois esses dos dobramentos que eu estou tentando, assim, ó. Ah, muitos entendiam a pedagogia da alternância como uma metodologia, outros como uma modalidade, outros como uma estratégia, eh, de ordem pedagógica. E aí quando nós começamos a estudar mais a fundo, como eu falei, de trazer o pessoal que, que criou isso da França, né? Pensando nos camponeses de lá, a gente percebeu

que, que nós estávamos com, com dificuldade de não só de entendimento, né, mas também como aplicação disso, porque vamos supor, nós tínhamos muitos alunos de idade, bastante aluno, talvez a maioria, que faziam pensando na licenciatura. Então, um exemplo que eu posso te dar, que eu achava bastante curioso, os alunos eles colocavam nas camisetas curso de ciências agrárias, não licenciatura em educação do campo com ênfase em ciências agrárias, né? E, e os da ciência da natureza. Colocava ciência da natureza. Por quê? Porque eram alunos urbanos que eles não tinham essa vivência com a vida do campo, né? Nem entendimento da política pública de educação do campo como forma de, de levar educação de qualidade para quem vive e mora no campo, que historicamente ficou excluído desse processo, né? Então eu vejo assim que, eh, faltou e, e quem for pensar hoje a implementação de, de cursos dessa natureza, uma formação institucional, uma formação profissional, uma leitura cuidadosa das condições, porque assim, visivelmente quem implantou isso no campus tinha uma perspectiva, um entendimento e depois quem foi executar não conseguiu, vamos dizer assim, abraçar a ideia como uma causa institucional, ficaram perdidos, né? Então assim, nós tivemos vários colegas que pediram para trocar de campos, vários colegas que adoeceram, né? Eh, e outros que acabaram, por exemplo, assim, tendo uma relação bastante de antipatia. com a educação do campo por não ter entendido o processo. Por exemplo, chamava a pessoa para dar aula de agronomia no curso de ciências agrárias, que era educação do campo, licenciatura em ciências, ênfase ciências agrárias, e não, não conseguia, como é que poderia dizer assim, fazer como lá o, o autor francês fala lá, a questão da transposição didática, né? Transformar aquele conhecimento técnico em alguma coisa, ah, aplicável àquele licenciando que estava ali para se formar enquanto professor para trabalharem em escolas do campo. Então esse foi um problema assim bastante, eh, vamos dizer assim, difícil de contornar para nós enquanto instituto. Eu não, não conheço assim, embora tenha boa relação com o pessoal da UERGs e mesmo da Unipampa, talvez nas universidades não tenha havido tanto impacto do ponto de vista do pessoal que vem para fazer o curso e do pessoal que oferta o curso não ter clareza dessas, desses meandros todos, né?

E mesmo que é, que o curso foi um dos primeiros aqui no Rio Grande do Sul, né?

Foi, foi, nós tivemos assim, É claro que depois e não vou dizer que a gente ficou, né, só pensando em extinguir o curso desde o início. A gente começou, por exemplo, assim, nós começamos a trabalhar eventos, o CFEDOC foi um deles, né, em parceria com a Fronteira Sul, com a Unipampa, com a UFSM, com a URGs e também com a UFPEL, né, para e com as universidades do sul do Brasil, sobretudo, né, a gente foi várias vezes para Laranjeiras do Sul, que lá tem foi uma unidade da fronteira sul, da Universidade da Fronteira Sul, criada

para, eh, é dentro de um assentamento. Então, pr V assim que lá é uma situação bem diferente porque foi criada uma universidade dentro do assentamento para oferecer educação do campo, mas pasme na metade do curso não tem mais alunos. Por exemplo, assim no quinto semestre, sexto semestre, porque os, os professores concursados para isso foram professores da UGRs, do, da sobretudo, né, da área de física, matemática, que tem um entendimento bem conteudista, né? Chegava lá, então por exemplo, eles trabalhavam com os alunos, eles não conseguiam também ter o entendimento da necessidade de transposição didática, mas eu tô falando em casos que eu vi por fora. das universidades, eu acho que elas conseguiram fazer esse movimento, né, de compreender e coisa e tal, talvez pela estrutura que tiveram até de ter concursado para trabalhar professores com formação. até mesmo como o senhor relatou no início, que no próprio edital, eh, tinha números de servidores para, para trabalhar, néN disponível, só que era paraa universidade, não era pro instituto.

Sim, exatamente. Então, por exemplo, assim, ó, o que eu quero te dizer que se eu chamar hoje para , concursar o professor que tem licenciatura em educação do campo e, e mestrado, doutorado e vai atuar educação do campo, ele tem entendimento do que significa. Nós tínhamos agrônomos com formação de agronomia, tínhamos pessoas que tinham uma formação específica e que não tinham entendimento. Então o que a gente fez? Nós improvisamos com os servidores que tínhamos, nós atendíamos todas as demandas durante a semana e no final de semana a educação do campo. Então isso foi bastante, eh, vamos dizer assim, eu não gosto de usar essas palavras negativa, traumático, mas foi bastante desgastante. em todos os sentidos, porque quando a gente percebeu, eh, que o, inclusive um exemplo que eu posso te dar quando a direção geral fazia as reuniões, era dizer que seriam R\$ 4.000 que viriam por cada aluno durante todo o curso, só que depois tava, o pessoal foi ler direito e era um valor específico para a implantação, não era R\$ 4.000 durante durante o, o período do curso.

Exatamente. Então o que aconteceu? Esse recurso veio no início e cessou. Então aquela, aquela expectativa que se tinha que veria uma quantidade bastante razoável de recurso e por isso valeria a pena o, o envolvimento da instituição. Foi depois se tornando mais, , vamos assim mais clara e principalmente eu te digo assim que o que mais impactou na instituição pela experiência que eu tive inclusive com o coordenador do curso, é, eh, essa, esse desgaste que aconteceu nos servidores, pois eles terem que atuarem, por exemplo, num curso técnico integrado, né, dentro da perspectiva EPT e atender a educação do campo sem ter formação para isso. Zero formação, né? foi cham, porque assim o que aconteceu, a gente foi chamando os servidores para as outras demandas do campus enquanto um instituto

federal, quando unidade de estudo federal e ao mesmo tempo tendo que atender uma demanda específica da educação do campo, né, do educação do campo com um grupo bem restrito de servidores, né, nós não tínhamos, por exemplo, no início, o total de professores e tais não dava nem o mínimo que a o edital previa para as universidades, era o mínimo. Então, é, nós vimos, para ter uma ideia que, eh, um pingo de professores, talvez somando entre tudo, não dava 20 servidores no total para atender uma demanda de todas as outras coisas. E aí isso criou então se, se a gente for avaliar hoje o, o efeito da educação no campo na, no campus, assim, a nós depois conseguimos até fui eu que trabalhei coordenando como presidente, nós fizemos uma especialização em educação do campo e agroecologia. Tivemos várias turmas, foi bem interessante, né? Porque daí a gente juntou um pouco as duas, duas áreas, uma mais técnica e outra mais pedagógica, mas o pessoal assim foi desanimando o servidor. Chegou um momento que a gente não tinha mais, eh, tinha que pegar colegas de outras instituições para poder trabalhar disciplina que o pessoal foi cansando, né? E foi se desgastando em virtude de que eu diria assim, eh, não, não é científico o que eu vou te falar, mas sobretudo esse descompasso entre aquilo que os movimentos sociais precisam e esperam da academia e aquilo que a gente realmente conseguia ofertar. Então, porque nem eu falei, o agrônomo, ele tem uma formação específica que ali lá nós tivemos, temos vários colegas, teve dois, três colegas que foram fazer concurso na UGRS para a área de agronomia, que eram agrônomos aqui, que não quiseram, porque eles não, eu não sei fazer isso, eu não quero fazer isso, eu não quero trabalhar dentro dessa lógica de uma licenciatura sendo agrônomo. E mas é o que a gente conseguiu fazer, considerando que nós não temos pessoas concursadas para educação do campo. Então, vamos falar assim, e aí é uma, uma coisa que eu questiono, a instituição ter optado e não ter optado por educação do campo com numa das suas unidades, a gente foi sucesso durante um tempo, sem ter nenhum licenciado para ajudar na área de educação do licenciado, né?

Eh, então vamos para o que que nós tínhamos agrônomos, nós tínhamos biólogos, nós tínhamos, mas com licenciatura, eu diria assim, dentro de uma lógica, não com uma formação específica, porque isso é importante, né? Porque vamos para assim, hoje os colegas que atuaram e mesmo eu que escolhi, eu fiz concurso, escolhi aqui por causa da educação do campo, então fiquei um pouco frustrado porque assim, o movimento sem terra nasceu na minha cidade. Eu tinha 14 anos, eu assinei ata Mas numa perspectiva do movimento sem terra, naquela época era o pessoal que foi tirado das suas propriedades por causa da Itaipu. Não é o movimento sem terra que nós temos hoje. Ou seja, eram ricos e pobres que perderam suas terras. O estado disse: "Olha, você quer tanto, fica, senão". Então, eu estava presente lá,

eu acompanhei, eu sei quanto é difícil na pessoa ser, não ter as condições de, de, de atuar no campo, né? Sendo rico, rico, pobre, lá, a maioria eram pequenos agricultores e que o estado disse: "Olha, é tantos 1000, se tu quiser, eu fico sem". E muita gente ficou sem não aceitou. Então assim, eu tinha esse compromisso intelectual, por exemplo, eu tenho tantos anos para aposentar, eu quero trabalhar nisso porque é uma dívida que eu tenho lá atrás, só que era uma convicção minha assim e de outros dois ou três, porque assim a grande maioria dos servidores via como problema ter que atender um público que nós não temos, ah, assim e não é nem má vontade, má intenção assim, eu não sei trabalhar o que eu não tava preparado, é falta de, né?

Por exemplo, assim, eu vou ter citar um exemplo de um colega que era de zootecnista que ele veio chorando, eu era coordenador de curso, ele entregou diários sem trabalhar. Eu chego lá em sala de aula para falar de questões técnicas e eles querem falar de questões de como que politicamente, então, ou seja, as pessoas que vinham dos movimentos sociais nas primeiras turmas, elas queriam uma muito mais uma militância, muito mais uma mística de como se organizar enquanto, né, eh, movimento, movimento, ah, combinando com as questões, vamos dizer assim, acadêmicas. E nós tínhamos uma ideia, eu digo nós enquanto grupo, de que o mais importante era o conhecimento acadêmico técnico. E aí começou a dar descompasso.

Eu diria assim para ti, a marca dessa implementação, da implantação, foi uma frustração dupla tanto do público que veio nos buscar como dos servidores que aqui estavam e que, por exemplo, eu sou agrônomo, quero dar produção vegetal, eu sou zootecnista, que nós tínhamos dois na época, quero dar produção animal, nua e cruamente, ou seja, não quero saber de relação com movimento social. Então, eu vejo assim que conseguimos evoluir e a gente teve um muito grande hoje os colegas que ficaram, que trabalharam, por exemplo, põe na especialização, que coordenaram especialização, que participaram eventualmente de uma coordenação de curso, que tivesse esse contato com os alunos, eles conseguiram fazer essa imersão mínima, né? Por exemplo, tem vários colegas hoje que trabalham aqui com mesmo com essa dificuldade sementes criolas que tem envolvimento com os movimentos sociais, que tem pesquisa, que trabalham com as mulheres do campo. Mas isso assim, no geral eu diria que 60% dos servidores ficaram muito marcados negativo a mente por uma experiência de frustração, né? Tipo, bá, eu não fiz concurso para tratar dessas questões, dessas questões não estavam preparadas.

Exatamente. Exatamente. Eu acho que então os marco, resistência, apoio institucional, isso aí o senhor já colocou, né, que marcaram, né?

Uhum. E o apoio assim da instituição.

É o, eu diria assim que, eh, quando o Campos, eh, escolheu, foi uma decisão muito mais da unidade em si. né? Porque uma das coisas que eu posso dizer e digo até pela minha experiência de vida, eu vejo vivendo assim com certa frustração, é que todo ensino, todo modelo acadêmico no Brasil foi montado sempre para atender o grande, né? Então, por exemplo, agronomia, agronomia sempre foi é o grande produtor. Nós temos um curso técnico em agricultura pensando no pequeno, mas ele é visto pela própria instituição com desconfiança. Foge um pouco do padrão. Eu quando falo publicamente eu digo assim: "Ah, eu optei até porque sou filho de pequenos agricultores de, de enfatizar a questão do pequeno, não porque eu sou contra o grande, mas porque eu acho que o pequeno também merece respeito e atenção. Então, quando eu falo de educação do campo, até porque eu venho de uma luta por isso, né? Eh, é uma questão de de também reconhecer que quem escolhe viver e morar no campo, ele precisa ter acesso à tecnologia, à renda, a condições de vida, que eles possam se sentir bem. Então, assim, a própria instituição, eu diria assim, o IFAR como um todo não sabia o que que era educação do campo, né? E do Campos Jaguari, então teve apoio, mas apoio no sentido dizer, é bom, eu sempre que eu ouvia da reitora, né, que é uma pessoa bastante comprometida, a antiga reitora, ela diz assim: "É ótimo pros índices do IFAR, porque nós tínhamos uma demanda, nós éramos a, a instituição que mais tinha formação de professores, porque se dentro da lei dos IFS nós temos 50% de obrigação das matrículas, cursos técnicos, 20% formação de professores e 10% EJA. O campo Jaguari sozinho atendia os índices do IFAR NAS para te ver como nós tínhamos turmas assim cheias, né? Porque eram 60 alunos que entrava em cada semestre. E no tempo que eu fui coordenador, nós montamos ali um com um outro colega que era da agronomia e que de fato a gente fez vários cursos, eu e ele juntos, e a gente conseguiu assim, nós não perdemos nenhum alunos, então os, os nossos índices de, de, de acesso, permanência e êxito eram muito bons para todo o IFA. E aí, nesse sentido, a instituição começou a ver com bons olhos.

Ó, é legal ter esse negócio aí. Mas assim, quando você pedia, por exemplo, um suporte de uma outra unidade para atender uma disciplina, tivesse uma discussão relacionada à agroecologia, os cursos que tm agronomia, por exemplo, eles não queriam, não quiseram.

Então, diria assim, a houve uma, um apoio e inicial da instituição, muito mais pensando talvez que nós teríamos numa unidade iniciante do interior um público ali por um tempo mas assim pensando não na causa em si, pensando no estratégia, vamos dizer assim, muito mais, eh, talvez de recursos de, de, do próprio orçamento, né?

Orçamento. Porque se a gente não tivesse associado a Unipampa, a UFPEL, a URGs e

a Fronteira Sul enquanto unidade para ter um suporte, vamos dizer questão pedagógica, mesmo no IFAR, não tinha ninguém que sabia disso. E é uma coisa que assim, quando eu, eu falo em público também, eu digo, olha, nós formamos seis ou sete turmas, eu não consegui nem o município dos 41 ou até 60 municípios, que nós já tivemos alunos aqui, nem o município se convenceu a abrir um, uma vaga em educação do campo, embora nós tenhamos em todos esses municípios várias escolas do campo, inclusive Jaguari

Então assim, eu fiz várias reuniões que o prefeito coloca uma vaga porque isso dá, né, vamos dizer assim, o aluno se formou, ó, que legal que vai ter é aí a gente fez reuniões, eu fui com a e quando era coordenador, nós fomos com a diretora do campus aqui, fomos com a diretora de ensino em todos os municípios que nós temos alunos daqui até perto de Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, aqui na região Joia em Itacurubi. E a gente não conseguiu nem o município que se convenceu. E aí eu volto para a tua pergunta. Nem o IFAR em todos os concursos que já teve nunca abriu perspectiva de ter um concurso com uma vaga para licenciar educação do campo, mesmo que a gente trabalhe com várias iniciativas nesse sentido. Então vamos supor assim, teria sido diferente. Eu te digo que talvez nós estaríamos aqui com uma pesquisa bastante florescendo ainda se o próprio ifar tivesse, eh, pensado a partir da experiência que nós tivemos aqui, abrir concurso para ter pelo menos dois ou três ou quatro professores aqui com licenciatura e educação do campo para coordenar os processos formativos. Aí seria diferente. Eu penso que nós teríamos, eh, um mínimo necessário de servidores com essa clareza sobre o que que é a educação do campo, porque que ela surgiu, etc e tal. Então que eu e eu, eu vejo assim que depois com as mudanças de governo que teve com a situação da Dilma, depois com o próprio governo que, que entrou que fechou a secadi, por exemplo, série de coisa. Aí foi o, o a pá de cal é. Então daí já não Então foi então o senhor acha que essa implementação do curso foi uma política top down de cima para baixo?

Foi. Foi. E eu, eu já tava, eu nas leituras que eu tinha feito, eu achava que ela era meia mista, sabe? Que teve a Mas teve a participação popular?

Não, não teve.

Se tu quer, eu dou aula de sociologia, quero uma resposta. Por exemplo, existe a, a educação de, a educação, como é que se diz, que a gente chama a educação de massa e a educação que parte de uma educação mais do movimento social, porque vamos para assim, eu não vou ter mentir dizer se os movimentos sociais aqui se reuniram, entenderam que seria um bom ponto, coisa e tal. Não, a gente nem perguntou para eles se eles queriam isso. A gente eles não participaram, não participaram não. Depois, sim, mas vamos supor assim, depois quando a gente já tinha decidido fazer, a gente foi atrás. Inclusive, eu vou te dar um

exemplo bem interessante que nosso Somos lá em E eu participei disso efetivamente de 2014 até o final como professor até quando até 2021 eu fiquei dando aula várias disciplinas de educação e trabalho, filosofia da educação, eh metodologia, uma série de coisa. Mas uma coisa que eu queria dizer, Viviane, que me chamou muita atenção quando nós todas as universidades do Rio Grande do Sul e os institutos, mas nós éramos o único que tinha educação do campo no Rio Grande do Sul, único o único que tinha único do, do, do estado.

E, e aí o que que acontece quando nós fomos lá? Porque nós Começamos aqui e aí já tem um problema sério que, que eu posso ter relatado porque assim, quando abriram, aprovaram o curso na instituição, ele entre aspas habilitava, entre aspas, né, porque agora não existe mais, eh, matemática, eh, linguagens, que é uma parte de letras aí, né? Sociologia, não, sociologia não, eh, ciências sociais, acho que era, eh, educação do, perdão, ciências agrárias e ciências de natureza. Eram cinco áreas Aí o pessoal achou que era muita coisa, porque nós não tínhamos gente nem das cinco as áreas. O pessoal reduziu para a educação do campo ciências agrárias, uma leva e ciências da natureza na outra leva. Mas o curso não é, se você pegar o curso da Unipampa de Dom Pedrito e eu conheço bem porque eu li, discuti com eles, ele realmente é uma formação por área, porque se você pensar na escola do campo, e eu estudei numa escola do campo, eu fui alfabetizado numa escola do campo, a professora, ela dava todas as disciplinas para todos os anos. Até o quarto ano nós estudávamos dois alunos. os em cada banquinho era muito da, né? Então a educação do campo ela é formação por área, porque lá você vai atuar, né? Em tese, vai ter uma professora só para dar conta de todas as coisas. Ah, o que que a gente percebe? O curso de ciência e natureza, eu tô dizendo porque eu coordenei o curso, ele tinha uma disciplina de 40 horas de física, uma disciplina de 40 horas de química e a formação em ciências naturais. Se você olhar o currículo é toda biologia, era um curso praticamente de biologia. Então isso já revela que não houve o cuidado necessário para você formar por arado. Se você pegar o, o, o currículo, eu não gosto muito da expressão da, da grade curricular, né, do, do da Unipampa e da Fronteira Sul, por exemplo, a comparação, tu vais ver que lá realmente é muito mais próximo uma formação por área. E nós aqui, então, além de tudo isso, isso revela também que a instituição não olhou com o devido cuidado do que por o que é a educação do campo do ponto de vista pedagógico, filosófico, epistemológico, o que que vou formar, quem, né? E aí se tu pegar, tá aí, é o documento público, pegar o nosso PPC do curso, ele é um curso de biologia ou de ciência da natureza e o outro é um curso quase de agronomia, né? Só que aí os PPCs, se tu fores olhar aí paraa tua análise, dá para perceber bem que ele não contemplaria, vamos dizer assim, do ponto de vista epistêmico, metodológico, pedagógico, uma formação das ciências da natureza

e muito mais biologia. Então isso também denota que a própria instituição não se debruçou suficientemente para dizer: "Não, isso aí não é um curso, tem que ser por área. Você vai ter que colocar X química, X física, X eu não tô dizendo nem ter uma disciplina de física um, física dois, não. Eu, eu o a Unipampa de Dom Pedrito tem isso, né, que ela é quase que quase que uma pedagogia de projetos, né? Tem temas que agregam e tem necessidade de vários. Mas assim, tu se tu pensares num curso de ciência natureza com a carga horária que tem uma licenciatura e tem apenas uma disciplina de física e uma disciplina de química, para mim não é ciência da natureza, né? Então isso revela muita coisa. Não diz mas diz

Não diz mais diz. É verdade. Então assim, tá, deixa eu ver. Então as estratégias da articulação foi entre as diferenças, diferentes instâncias. O senhor já comentou também.

[...]

Então a gente ficou chocado, ninguém falou nada das universidade porque assim eu tomei nos dedos, mas fiquei feliz porque, né, porque ele disse assim, por que que os cursos que vocês decidem e isso já revela nós, sempre é uma coisa unilateral, né, por exemplo, é monocrática. Eu chego aqui, Vivi, tu vai ter um curso de agronomia, tá? Mas e sociologia, por que não, né? Então, eh, eu percebi ali, isso foi no finalzinho de 2014 lá em Bagé com a Embrapa presente, né, que a gente levou um puxão de orelha do sindicato da, do, da Fetag, eu acho que é, eu sei que é uma instituição que organiza todo o sindicato dos pequenos trabalhadores do Rio Grande do Sul e todas as até movimentos relacionados à matéria e coisa e tal, el disseram assim: "Vocês disseram para nós, vocês do Instituto Professor e vocês das universidades lá estavam todas as universidades do Rio Grande do Sul, as públicas, né, vocês estão sendo, eh, vamos dizer assim, eh, pouco respeitosos com as nossas Porque vocês só querem nos ensinar a plantar e criar bicho. Mas, por exemplo, as questões pedagógicas, porque não um curso de pedagogia no instituto, né? Porque não um curso de que pudesse nos ajudar a pensar outras estratégias que não aquela simplesmente de plantar e criar bicho? Então, eu a gente ficou um pouco impactado e aí conversando com a diretora na volta, diretora geral, que era a professora Tanira, a gente, eh, nós precisamos aprender a ouvir mais, né? Porque assim, praticamente o curso que foi implementado daqui para lá Digo daqui para lá, entende-se exatamente isso. Quando a gente se deu conta que isso era problema, começamos ir atrás de assentados em São Gabriel, em Itacurubi, em Joia e aqui mesmo nós que nós temos, a gente foi percebendo que não, realmente não tinha perna, não tinha nem sintonia com aquilo que eles realmente esperavam e aquilo a gente conseguia fazer, né?

Tá? Então aqui a pergunta, qual foi o papel dos movimentos sociais do campo, sindicatos, organizações locais e comunidades rurais na concepção e implementação do

curso. E como se deu o diálogo entre essas representações e o instituto nessa fase? Você considera que houve escutativa e construção coletiva nesse processo?

Não houve. Não houve.

Não houve. E eu já te disse por quê? Porque, por exemplo, assim, o para dar um outro exemplo, Jaguari tem o maior movimento do Brasil das mulheres rurais. Isso não aparece nem no nosso PPC, nem nas nossas aulas. A gente nunca fez visita a eles. Então assim, eu penso que se alguém vai abrir um curso de educação do campus no, do campo num campus de Instituto Federal, ele tem que ser, eh, resultado de um diálogo coletivo e de uma demanda coletiva. Eh, e passa até por, por exemplo, assim, se, se o campo Jaguaria, hoje eu tô como diretor geral, se tu me perguntasse assim, toparia ter educação do campo de novo? Sim, eu sou o primeiro a dizer que sim, mas com uma condição, primeiro chamar servidores, licenciados em educação do campo para ser a base e depois não abrir nenhum curso sem conversar com os movimentos sociais. Eh, porque assim, o que a gente fez foi Foi uma coisa até, vamos dizer, arriscada demais do ponto de vista de tanto é que não foi pra frente depois, porque bastante por isso houve uma cisão entre aquilo que a expectativa dos movimentos sociais tem tinham e aquilo que a gente ofereceu. Então assim, eh, não é uma coisa que eu falo com orgulho, mas não teve do ponto de vista institucional esse arranjo prévio para fazer a, a educação do campo e realmente como política pública. Quer dizer, a gente tinha cursos, né, mas tinha dificuldades enormes de então a gente conseguiu fazer ter, tem um resultado bastante significativo, embora todos os problemas que eu já te relatei, né? Nós formamos o e temos pessoal que atua hoje nas escolas técnicas do estado. Nós temos três escolas técnicas do estado que são, eh, eh, dirigida por egressos daqui que o vem da palestra aqui, eles eu tenho contato com eles, né? Eh, então a gente conseguiu produzir bons frutos, embora as dificuldades, mas, eh, eu assim recomendaria para que quem for trabalhar com a educação do campo, que tivesse o mínimo de estudo prévio e um diálogo maior com a, com os movimentos sociais, né? Porque para não haver esse descompasso de que a Viviane vem buscar uma coisa e a instituição oferece outra porque não faz, não entende.

Ah, tá. E associações comunitárias, sindicatos.

É, mas isso que eu tô te dizendo assim, no decorrer do curso, a gente, a gente se deu conta que, que faltava alguma coisa. Então, assim, decor, tanto é que vou te dar bem práticos, né, quando a gente foi fazer estágios, porque assim, dentro da educação do campo tem ali a questão da educação formal e não formal e os nossos alunos como licenciatura tem que fazer estágios. E aí Viviane começou a bater uma coisa, tá, mas como é que onde é que eles vão fazer estágio que não seja numa escola? E aí que a gente começou a ter contatos maiores e

melhores com cooperativas, com sindicatos, com associações, com movimentos sociais, porque a, vamos pô assim da própria Emater, mas, eh, vamos pôr assim, tu entendes que esse arranjo não foi, eh, Tanto é que a gente teve que correr atrás de fazer convênios com Atero ou então com Emater o, com não sei o quê, depois que o curso estava quase na parte dos estágios já, porque a gente estudou, a gente mencionou no PPC, tu vai encontrar isso, v fazer bá, mas a gente não tinha na prática isso formalizado, né? E aí quando o aluno, por exemplo, queria fazer na cooperativa de vir em Jaguari o estágio dele para ver lá alguma coisa, houve uma dificuldade, mas que que estágio ele vai fazer do ponto de vista não formal, educação do campo, mas tem muita coisa ali que ele pode auxiliar do ponto de vista associativista, a consciência de classe, como é que é a questão do trabalho, né, e assim por diante. Então, eu vejo que isso, eh, ocorreu de forma inversa quando a gente precisou efetivamente de executar os estágios em espaços não formais, é que isso aflorou, eh, sobretudo sindicatos, cooperativas, associações, prefeitura. Aí sim, aí foi prefeitura. Daí então, então houve a participação no segundo momento. Então, Segundo momento. Sim, porque daí quando só que uma coisa que eu te digo assim, tu pode até registrar isso. ã, infelizmente mesmo depois disso, nenhuma prefeitura se encar esse aí eu já não se encorajou porque vamos falar assim, tu entendes que aí, aí a Viviane tem 20 anos, vamos dizer assim, né? E tu tá começando tua vida profissional, coisa e tal, tu vai fazer um curso que tu sabe que não vai ter concurso na área. E muitos alunos nossos foram barrados, da eles foram fazer concurso no estado, mesmo com o nosso currículo meio biológico, vamos dizer assim, quando eles chegavam lá, Não, licenciado educação do campo não pode para ligar por uma vaga num contrato porque concurso no estado, né, meio agora parece.

É, então assim, eu, eu esse tipo de coisa porque lá no Paraná, na Unicentro, e eu estou falando lá do meu estado, né, na a Unicentro teve problema seríssimo porque ela teve um, uma, umas turmas que se formaram por área e depois não conseguiram trabalhar em lugar nenhum. Eu acho muito mais futurista a formação por área dentro de uma perspectiva filosófica de formação interdisciplinar. Só que onde é que você vai dar aula, por exemplo, de humanidades? Onde é que você vai dar aula de ciência da natureza? Qual colégio particular vai te contratar para isso? Qual no público não tem concurso?

Mas eu acho que foi muito esclarecedora essa conversa, professor. E não sei se o senhor gostaria de deixar mais algum registro.

Não, eu, eu só assim eu coloco, eh, eh, não no, não no, tudo aquilo que eu disse não é um juízo de valor que a gente intencionalmente eu só Tô dando um relato de uma dificuldade real, da falta de entendimento às vezes do que a educação, vamos para assim, talvez os

movimentos sociais nos olhem hoje, pá, começaram o negócio, não levar adiante, né? Mas nós, nós não tínhamos mais força de trabalho e condições institucionais de dar conta de algo, porque assim, a gente foi perdendo os servidores, eles foram saindo, foram saindo e ficamos sem e eu não tenho como obrigar, tá? Então vamos falar assim e principalmente porque nós estávamos trabalhando em final de semana, às vezes que vim domingo aqui corrigir o tempo com idade que chamava que era as pessoas faziam lá Eles tinham um portfólio das experiências, né? É um material muito rico. Isso tá tudo guardado. Tanto é que o conceito que o coordenado tirou cinco, a gente foi avaliado com nota máxima, né? Embora todos os, as, os tropeze. Mas só que o que que acontece? Isso também foi, eh, vamos supor assim, eu visitei, tô falando porque eu visitei durante esse tempo lá o curso lá na em Floripa, né? Eu visitei no Paraná, visitei tanto da Federal do Paraná como da Federal Fronteira Sul. Eles foram fazendo nas universidades um arranjo diferente com o passar do tempo eles foram, né, eh, se adaptando e, eh, vivenciando mais, por exemplo, a URGs também, que é o tempo, eh, pegar uma coisa bem simples. Ah, a ideia de tempo escola e tempo comunidade, ela tem que considerar porque o próprio currículo no Brasil ele é arbitrário, vamos pôr assim, como é que a escola do ensino médio no Brasil funciona tem uma coisa bem banal, as férias. As férias é baseado num modelo europeu que tem as férias longas e curtas em virtude do clima lá. Então, já começa tudo estranho aqui. Mas, por exemplo, se tu tem a safra da uva no lugar, tu podes organizar o currículo pensando naqueles trabalhadores que naquela época elas vão ter mais necessidade de cuidar disso no determinado período do ano. A gente não faz isso. Então, no nosso no nosso calendário, pensando na pedagogia de alternância, usava a questão da instituição, não a realidade das pessoas. E a LDB deu abertura no para fazer de acordo com os calendários agrícolas.

Sim, mas é isso que eu tô até dizendo, mas como é que tu tem uma, uma formação em educação do campo que o calendário atende os servidores públicos e não as pessoas, não as pessoas e a, e até mesmo os conhecimentos da educação do campo, você tinha mais aquela noção de é uma educação urbanizada, né?

Sim. Ah, eu costumava dizer nas aulas que é um problema grave, gravíssimo, que assim você fala a ditadura militar, e eu tô vivendo porque eu vivi na ditadura militar e há um tempo E, e eu era do campo e ia na escola da cidade, então posso falar um pouco mais. Eram uma e eram pitacos, dicas, sugestões e quase que chantagem para que você ficasse no campo para produzir comida pra cidade. Ou seja, era uma educação rural, né, ou uma educação no campo e não do campo. Era uma educação para dizer assim, Viviane, fica lá produzindo comida para mim, coisa e tal, mas não era algo que você, eh, atendia as demandas da

específica daquela daquelas pessoas que estavam ali. Então, a gente continua hoje. O calendário é um exemplo, mas a, a pedagogia da alternância, como por eu dei exemplo da URGs, a URGs fez uma pedagogia de alternância conforme a demanda dos alunos. Então, por exemplo, assim, se ele ficar 60 dias lá na comunidade da época da SAFRA, show, aí se organiza dentro. Nós não, a gente fazia dentro de uma lógica porque dentro daquilo que era as férias dos servidores, né?

E então assim, a LDB é no Brasil é quase que só uma sugestão, né? Remota, é um negócio que a gente, mas ela poderia ser, vamos assim, isso que eu tô te dizendo, eu posso dar uma aula e uma das coisas que eu não Não consegui, eu fui meio voz do Brasil, né? Existe, mas ninguém escuta. Porque a ideia era assim, não precisava ser aula sábado e domingo aqui. A gente podia fazer uma organização diferente de que as pessoas se inserissem na comunidade, depois elas viessem no dia normal, porque essa flexibilidade da Messal tinha que compora carga horária, dentro de uma lógica, vamos dizer, bem de uma escola bancária aqui no Paulo Freire, não precisa ser, ser assim, porque vamos supor, eu posso. Então, as a coisa que mais valeu para mim foi ter o privilégio. Eu fui em todos os municípios que Nós tínhamos alunos, eu acompanhei os estágios junto, porque eu era coordenador, acompanhava junto com os professores da área. Então assim, ó, as maravilhas que esse pessoal fez dos alunos, tanto por exemplo, nós temos servidores públicos estaduais lá perto de Porto Alegre, né? Eu tinha vinícula Miolo, tinha experiência numa escola técnica, acho que é Encruzilhada do Sul, um trabalho extraordinário de agroecologia. A gente foi lá, ficava dois, três dias com os alunos lá. Então assim, quem conseguiu fazer essa imersão teve um ganho pessoal e profissional muito grande, né? É, é o mesmo das casas familiares, né?

Santo Antônio também teve, né?

Sabe que aqui em Jaguar tinha sem, sem o pessoal fechar não sossegou. Tu és da onde? de Santo Antônio. Eu sou de Santo Antônio.

Tu é de Santo Antônio. Pois é, eu, eu não sei porque, vamos assim, eh, eu a gente não consegue manter de modo geral tornar efetivas essas políticas públicas que são necessárias, né? Elas acabam sendo políticas de governo, vamos dizer assim, né? Sai o porque assim, a primeira coisa que eu não não é questão, eu não sou direita e esquerda, eu trabalho numa instituição pública e hoje eu tenho que acolher direita e esquerda porque eu sou diretor de todos, né? Mas eu vejo assim, a primeira coisa que o governo Bolsonaro fez aquela vez foi terminar com a Secadi e, e isso criou uma situação porque assim, a Secadi era a mãe do, da educação do campo. Então assim, muita gente que tava louquinha para fugir da educação do campo caiu fora, terminou a base lá, né? Depois voltou com o Lula, voltou, mas voltou

dentro de uma outra perspectiva. O que eu quero te dizer assim, seja Bolsonaro, seja luz direito, seja esquerda, seja centro, seja ponta, essa política pública necessária, nós temos milhões de brasileiros que moram ainda no campo, né, e que elas precisam ter acesso a e eu fazia a pé do 2 horas meia para ir, 2 horas meia para voltar. Eu brinco aula para eles, os pequenos assim, ó, eu passava 5 horas na estrada caminhando a pé de chinela havaiana o para ficar 4 horas em sala de aula. Que bom que vocês têm o ônibus que vem aqui. Mas hoje o ônibus tá bem uma sacanagem, que eu digo para ti, não digo para eles, porque assim, você aqui no interior, tu pega as criança lá do interior e vem na cidade. Aí tu tem 7 anos, a Viviane tem 7 anos, fica todo dia se colegiando umas 2 horas para ir 2 horas para voltar. E aí ouvindo toda hora a mãe dizer: "Mas que inferno que é isso, né? Sai de madrugada para chegar de noite, tu vai gostar de morar ali?" Claro que não, entendeu? É todo é tudo feito de for e ainda sem contar que lá o professor dá uma aula com exemplos urbanos só, né? Então o que que a gente tá fazendo? Nós tínhamos aqui em Jaguari, para pegar um exemplo, 500 alambiques e nós temos 39 escolas do campo. Hoje nós temos meia as comunidades. O dia que tu tiver esse tempo, tu vai ali na biblioteca, pede pra menina, tem o desenho das comunidades de Jaguari dos anos 70, que era para vender calcário, mas é legal porque tem todas as famílias que tinham no ano 70, as todas elas, né? Comunidades com 130, com 50, as mesmas famílias, mesmas comunidades. Hoje se tu pegar o Google e olhar, né, tem uma família, duas, o resto é só taper a realidade de todo interior. Não, lá no meu estado pior ainda. E mesmo tu vai assim nos movimentos sociais, eu queria até levar lá para te ver nos movimentos sociais de Itacurubi, joia, as empresas que venderam a terra pro Incra para assentamento, hoje é renda para plantar soja, as pessoas não, ela é inviável para produzir o seu pequeno produtor. Então, mas isso isso é bem, eu digo assim, a o campo, ontem eu tava dando aula para uma turma e perguntei, uma turma de 40, quase 40, quem de vocês, são técnicos de cultura. Quem de vocês vai realmente trabalhar Uma menina levantou assim, é porque e a família rica, né, que tem tem boa produção ali e tal, mas os outros, mas eu acho que mais atrapalhei do que te ajudei. Opa, esse aqui desculpa, muito obrigado. Agrad

## 7. ANEXO

## Anexo A — Edital de Seleção



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 Secretaria de Educação Superior  
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
 Esplanada dos Ministérios, Bloco L, anexo I 4º andar – sala 402 - 70047-900 – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
 Fone: (61) 2022-9014/9011 – Fax: (61) 2022-9009

**EDITAL DE SELEÇÃO Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC DE 31 DE AGOSTO DE 2012.**

**SESU/SETEC/SECADI/MEC**

Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI torna público e convoca as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.**

## **1- DOS OBJETIVOS**

1.1 - O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial **a serem ofertadas em três anos**. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

1.2 - O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES.

## **2 - EIXOS TEMÁTICOS**

As propostas deverão atender no mínimo um dos seguintes eixos:

**Eixo 1. Implantação de cursos de Licenciatura no PROCAMPO – novos cursos**

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a implantação de novos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas.

## **Eixo 2. Abertura de novas turmas do PROCAMPO - cursos em andamento**

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a abertura de novas turmas em cursos de licenciatura em educação do campo em andamento, para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas do campo condicionado aos recursos orçamentários do ano.

## **3- DA PARTICIPAÇÃO**

3.1 - Estão habilitadas a apresentar projetos no âmbito deste Edital, as Instituições Federais de Ensino Superior- IFES.

3.2 - Cada IFES poderá concorrer com 01 (um) Projeto Político Pedagógico - PPP de Licenciatura em Educação do Campo, por campus, com no mínimo 120 vagas, para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes a serem ofertadas em três anos.

3.3 - Caberá à instituição elaborar o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) e inscrevê-lo(s) para participar da seleção.

3.4 - Todos os Projetos Político Pedagógicos de cursos deverão cumprir os critérios estabelecidos pela SESU/ /SETEC/SECADI, conforme estabelecido no **Formulário de Apresentação de Projeto Político Pedagógico, anexo I**, bem como estar em consonância com o Programa PRONACAMPO e os marcos legais da Educação do Campo.

3.5 - Os projetos apresentados deverão:

- a) considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, devendo ser elaborados com a participação dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e dos sistemas estaduais e municipais de ensino;
- b) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino;
- c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;
- d) apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;
- e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais.
- f) indicar um coordenador vinculado à instituição executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma Lattes (CNPq);

g) o coordenador deverá dispor de agenda para participar de reuniões técnicas (oficinas, seminários e outros eventos) convocadas pela SECADI. Essas reuniões deverão contar com a participação do coordenador do Projeto e outros membros acadêmicos vinculados aos Projetos.

#### **4 - DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS**

4.1 - A inscrição dos projetos será feita mediante:

4.1.1 - Preenchimento do Formulário de Apresentação de Projetos Pedagógicos de Curso das fichas de inscrição das Instituições, disponíveis no endereço: <http://www.mec.gov.br/secadi>, de acordo com o prazo estabelecido no item 11.

4.1.2 - Os documentos mencionados no item 4.1.1 deverão ser assinados pelo (a) Reitor (a).

4.1.3 - Os projetos político pedagógicos deverão contemplar os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (objetivos do currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas - identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em unidades e sub-unidades; bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

#### **5 - DA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS-PPP's**

5.1 - Caberá a SESU, SETEC e à SECADI, por meio da Comissão de Avaliação Pedagógica, constituída por especialistas de educação do campo, a avaliação e a seleção dos projetos, que consistirá de:

5.1.2 - Análise preliminar dos PPP's: etapa necessária para verificar se houve o adequado preenchimento do formulário disponível no sítio eletrônico indicado e se as exigências mínimas estabelecidas no Edital foram cumpridas;

5.1.3 - Análise técnica dos PPP's, que consistirá na avaliação da:

5.1.3.1 - concepção teórica e metodológica:

- a) clareza no perfil do profissional a ser formado pela instituição;
- b) diagnóstico sobre a demanda quantitativa e qualitativa de formação dos professores do campo no contexto dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das comunidades a serem atendidas pelo projeto;
- c) impacto social/acadêmico do projeto no âmbito institucional (relevância do projeto em nível institucional);
- d) clareza dos objetivos propostos;
- e) coerência da justificativa/objetivos do projeto com os objetivos do PROCAMPO;
- f) articulação/envolvimento institucional dos sistemas estaduais e municipais de ensino com o projeto;
- g) articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo;
- h) contribuição do projeto político pedagógico do curso para o desenvolvimento da educação básica no campo;
- i) formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área objeto da formação docente, tendo como referência a realidade sócio-cultural do campo;
- j) promoção de estratégias de formação para a docência multidisciplinar com organização curricular por áreas de conhecimento;
- k) realização de práticas pedagógicas orientadas em Regime de Alternância;
- l) vinculação do curso de formação com linhas de pesquisa e extensão;
- m) desenvolvimento de estágios curriculares em articulação com o sistema público de educação básica.

5.1.3.2 - Exequibilidade do PPP (orçamento, pessoal, cronograma e oferta de vagas - disposta no item 3). 129

## **6. IMPLEMENTAÇÃO, EXECUÇÃO , MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO**

6.1 - Na implantação, Execução e Avaliação do Projeto considerar-se-á:

6.1.1 - Previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão (participação em seminários, atividades em comunidades, etc) e pesquisa (projetos de iniciação científica e monitoria) para todas as etapas de tempo escola e tempo-comunidade;

6.1.2 - Processos de avaliação acadêmica e pedagógica no tempo comunidade;

6.1.3 - Relatórios de acompanhamento de execução técnica e financeira.

6.1.4 - Monitoramento dos PPP's dar-se-á por intermédio de técnicos e Coordenadores da SESU, SETEC e SECADI.

## **7 - DO RESULTADO PROVISÓRIO**

7.1 - A classificação provisória será apresentada por ordem decrescente dos pontos obtidos, respeitado o limite dos recursos orçamentários disponíveis.

7.2 - O julgamento e a classificação provisória dos Projetos Pedagógicos são atos exclusivos da Comissão de Avaliação Pedagógica que, em consequência, reserva-se o direito de desclassificar os PPP's em desacordo com este Edital ou ainda, que se revelarem manifestamente inexecutáveis.

7.3 - Durante o processo de análise, a Comissão de Avaliação Pedagógica poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos.

7.4 - Em caso de empate na pontuação provisória, será considerada a maior pontuação obtida nos seguintes quesitos, obedecida a ordem de prioridade estabelecida:

7.4.1 - PPP's em consonância com o PRONACAMPO;

7.4.2 - Inexistência de oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo nas IFES ;

7.4.3 - Oferta de formação em regiões metropolitanas e no interior da Unidade Federada.

7.5 - Concluído o julgamento dos PPP's, a Comissão de Avaliação Pedagógica elaborará relatório que será submetido ao conhecimento das Secretarias de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que o encaminhará para divulgação.

7.6 - A classificação no resultado provisório não significa aprovação. Somente será considerado habilitado o Projeto Pedagógico classificado após a divulgação do resultado final.

## **8 - DA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS**

8.1 - Admitir-se-á recurso contra o resultado provisório, que deverá ser assinado pelo reitor.

8.2 - O recurso após assinado deverá ser scaneado - em formato PDF - e anexado à mensagem eletrônica.

8.3 - O recurso deverá ser remetido para o endereço eletrônico [coordenacaoeducampo@mec.gov.br](mailto:coordenacaoeducampo@mec.gov.br) com o seguinte título para o campo assunto: RECURSO CONTRA O RESULTADO PROVISÓRIO DO EDITAL N° 02/2012.

8.4 - Os recursos devem ser enviados até às 23 horas e 59 minutos, horário de Brasília, da data limite da interposição de recursos (item 11).

8.5 - Serão desconsiderados os recursos remetidos por meio de fax, por meio de correio, que não estejam devidamente assinados pelo reitor ou que não esteja em formato PDF.

8.6 - A decisão dos recursos será dada a conhecer, coletivamente, por meio de divulgação de relação nominal das Instituições Federais de Ensino Superior selecionadas a ser publicada no site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br>).

8.7 - O MEC não se responsabiliza por recursos não recebidos em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamento nas linhas de comunicação nem por documentos corrompidos.

8.8 - Durante o processo de análise dos recursos, a Comissão de Avaliação Pedagógica poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos.

8.9 - Não haverá reapreciação de recursos.

## **9 - DO RESULTADO FINAL**

9.1 - A classificação final dar-se-á por ordem decrescente dos pontos obtidos, respeitado o limite dos recursos orçamentários disponíveis.

9.2 - O julgamento e a classificação final dos Projetos Político Pedagógicos são atos exclusivos da Comissão de Avaliação Pedagógica que, em consequência, reserva-se o direito de desclassificar os PPP's em desacordo com este Edital ou ainda, que se revelarem manifestamente inexecutáveis.

9.3 - Em caso de empate na pontuação final, será considerada a maior pontuação obtida nos seguintes quesitos, obedecida a ordem de prioridade estabelecida:

9.3.1 - Oferta de cursos em regiões desprovidas de formação nessa área;

9.4 - Concluído o julgamento dos PPP's, a Comissão de Avaliação Pedagógica elaborará relatório que será submetido ao conhecimento das Secretarias de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que o encaminhará para divulgação;

9.5 - Após a divulgação do resultado final, havendo desistência por parte da proponente, esta deverá comunicar oficialmente ao MEC que convocará a próxima instituição, respeitada a ordem de classificação, de acordo com o prazo estabelecido no item 11.

## **10 - DOS PPP's SELECIONADOS**

10.1 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar:

10.1.1 - Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo;

10.1.2 - Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderá ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas;

10.1.3 - Até 3 técnicos-administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades;

10.2 - Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais;

10.3 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado receberá, como incentivo, em uma única parcela, no ano de implantação, recursos de:

10.3.1 - Custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante;

**11 – CRONOGRAMA**

<b>Eventos</b>	<b>Prazos</b>
Período de Apresentação dos Projetos Políticos Pedagógicos	De 10/09/2012 a 05/11/2012
Avaliação técnica dos PPP's	De 08/11/2012 a 16/11/2012
Avaliação pedagógica	De 21/11/2012 a 23/11/2012
<b>Adequação dos PPP's</b>	<b>De 26/11/2012 a 29/11/2012</b>
Publicação do Resultado Provisório - divulgação no site ( <a href="http://portal.mec.gov.br/secadi">http://portal.mec.gov.br/secadi</a> ).	Até 03/12/2012
Interposição de Recursos contra o Resultado Provisório	De 04/12/2012 a 05/12/2012
Análise dos Recursos interpostos - divulgação no site ( <a href="http://portal.mec.gov.br/secadi">http://portal.mec.gov.br/secadi</a> ).	De 06/12/2012 a 07/12/2012
Publicação do Resultado Final - DOU	Até 10/12/2012
Desistência por parte da proponente	De 11 /12/2012 a 13/12/2012

## **12 - DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS**

12.1 – O MEC disponibilizará vagas para contratação de professores e técnicos administrativos, considerando as ofertas de vagas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em três anos.

## **13 - DISPOSIÇÕES FINAIS:**

13.1 - Os PPP's submetidos estão sujeitos à aceitação total e incondicional das normas e instruções constantes neste Edital.

13.2 - Informações complementares poderão ser obtidas por meio do endereço:

[coordenacaoeducampo@mec.gov.br](mailto:coordenacaoeducampo@mec.gov.br)

AMARO HENRIQUE PESSOA LINS  
Secretário de Educação Superior

CLAUDIA PEREIRA DUTRA  
Secretária de Educação Continuada, Alfabetização,  
Diversidade e Inclusão

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
**REITORIA**  
Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS  
Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: [gabreitoria@iffarroupilha.edu.br](mailto:gabreitoria@iffarroupilha.edu.br)

Jaubert de Castro Menchik  
*Jaubert de Castro Menchik*

Maidi Kornikowski  
Maidi Jähn Karnikowski

*Tainan Massotti de Lima*  
Tainan Massotti de Lima

Débora L. de Andrade  
Débora Leticia de Andrade

*Crescencio Olegário Ramagem Medeiros*  
Crescencio Olegário Ramagem Medeiros

Darci Roberto Schneid *NR*

*Ana Rita Kraemer da Fontoura*  
Ana Rita Kraemer da Fontoura

*Marcelo Eder Lamb*  
Marcelo Eder Lamb

Delcimar Gonçalves Borim *NR*

*Antônio Cândido Silva da Silva*  
Antônio Cândido Silva da Silva

*Gabriel Adolfo Garcia*  
Gabriel Adolfo Garcia

*Jovani Patias*  
Jovani Patias

*Rodrigo de Siqueira Martins*  
Rodrigo de Siqueira Martins

*Jacimar Facco*  
Jacimar Facco

*Liege Camargo da Costa*  
Liege Camargo da Costa

Ana Paula da Silveira Ribeiro *NR*

Francisco Emilio Manteze *NR*

Gisela Pereira Alves *NR*

*af*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
REITORIA  
Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS  
Fone/FAX: (55) 3226 1603  
E-Mail: [gabreitoria@iffarroupilha.edu.br](mailto:gabreitoria@iffarroupilha.edu.br)



---

---

**RESOLUÇÃO Ad Referendum N° 007/2013**

**Aprova o ajuste curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação do Campo, com habilitações em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, Câmpus Jaguari, do Instituto Federal Farroupilha.**

A REITORA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA/RS, no uso de suas atribuições legais,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - APROVAR, nos termos do anexo desta Resolução, o ajuste curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação do Campo, Câmpus Jaguari, aprovado por meio da Resolução n° 048/2013 – CONSUP, o qual passa a ter duas habilitações, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

Santa Maria, 26 de novembro de 2013.

  
CARLA COMERLATO JARDIM

Reitora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
REITORIA  
Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS  
Fone/FAX: (55) 3226 1603  
E-Mail: [gabreitoria@iffarroupilha.edu.br](mailto:gabreitoria@iffarroupilha.edu.br)



**RESOLUÇÃO - CONSELHO SUPERIOR Nº 003/2014**

**Homologa a Resolução Ad Referendum nº 007/2013 que aprova o ajuste curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitações em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias do Câmpus Jaguari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.**

A Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, RS, no uso de suas atribuições legais, com a aprovação do Conselho Superior, nos termos da Ata nº 001/2014 da 1ª Reunião Ordinária do Conselho, realizada em 25 de fevereiro de 2014, considerando o disposto no Artigo 9º, Inciso IV do seu Estatuto, RESOLVE:

**Art. 1º** - APROVAR, nos termos desta Resolução, a homologação da Resolução Ad Referendum nº 007/2013 que aprova o ajuste curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza ou Ciências Agrárias do Câmpus Jaguari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, o qual passa a ter as seguintes características, conforme o PPC aprovado:

Denominação do Curso: Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza ou Ciências Agrárias.

Vagas: 120 vagas, assim destinadas:

Habilitação Ciências da Natureza = 60 vagas

Habilitação Ciências Agrárias = 60 vagas

Modalidade: Presencial/Pedagogia da Alternância, com Tempo-Escola e Tempo-Comunidade

Carga Horária: 3232 horas

Regime Letivo: semestral

Periodicidade de oferta: anual

Período mínimo: 8 semestres

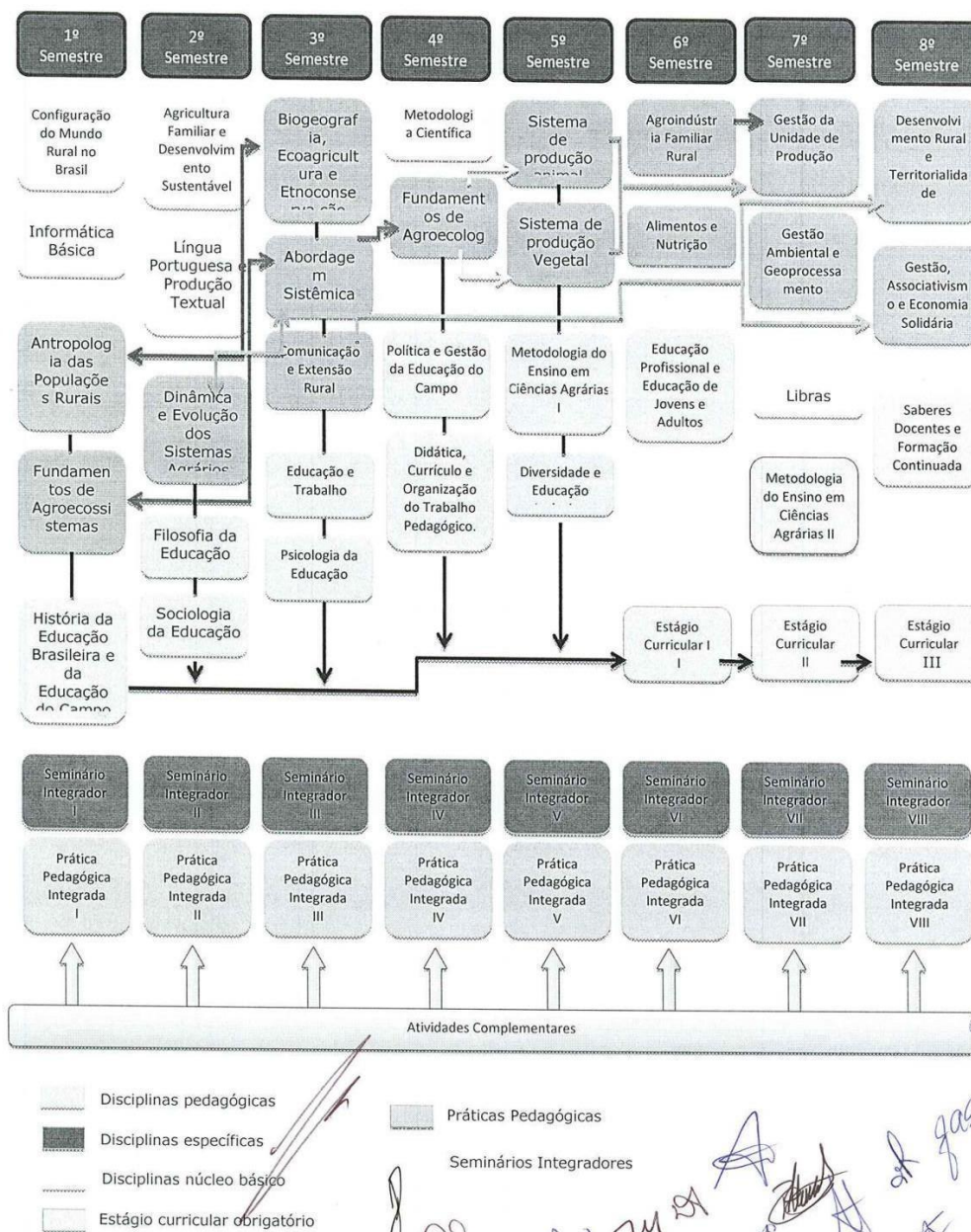
Período máximo: 12 semestres



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA**  
**REITORIA**  
 Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS  
 Fone/FAX: (55) 3226 1603  
**E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br**



Representação Gráfica do Curso – Habilitação em Ciências Agrárias





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
REITORIA  
Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS  
Fone/FAX: (55) 3226 1603  
E-Mail: [gabreitoria@iffarroupilha.edu.br](mailto:gabreitoria@iffarroupilha.edu.br)



**Art. 2º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Santa Maria, 25 de fevereiro de 2014.

  
Carla Comerlato Jardim

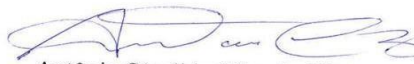
PRESIDENTE CONSELHO SUPERIOR

CONSELHEIROS:


  
João Carlos de Carvalho e Silva Ribeiro

  
Rodrigo Elesbão de Almeida

  
Jaubert de Castro Menchik

  
Antônio Cândido Silva da Silva

  
Mairi Jähn Karnikowski

  
Gabriel Adolfo Garcia

  
Jovani Patias

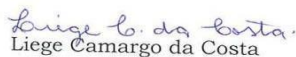
  
Débora Leticia de Andrade

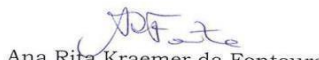
Tainan Massotti de Lima

Rodrigo de Siqueira Martins

Darci Roberto Schneid

  
Francisco José Montório Sobral

  
Liege Camargo da Costa

  
Ana Rita Kraemer da Fontoura

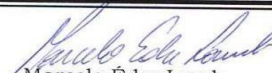
PS # 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
**REITORIA**  
Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS  
Fone/FAX: (55) 3226 1603  
E-Mail: [gabreitoria@iffarroupilha.edu.br](mailto:gabreitoria@iffarroupilha.edu.br)

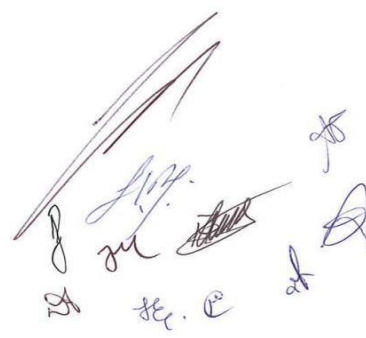


  
Ana Paula da Silveira Ribeiro

  
Marcelo Eder Lamb

  
Jacimar Facco

  
Delcimar Gonçalves Borim



ENSINO PÚBLICO  
GRATUITO E DE  
QUALIDADE



Licenciatura em  
**EDUCAÇÃO  
DO CAMPO**

**PROCESSO SELETIVO 2017  
IFFAR - CAMPUS JAGUARI**

**INSCRIÇÕES**  
até 30 de DEZEMBRO de 2016

**PROVA**  
15 de JANEIRO de 2017 (Redação)

**ACESSE**  
[proseletivo.iffarroupilha.edu.br/licenciaturacampo](http://proseletivo.iffarroupilha.edu.br/licenciaturacampo)

**LICENCIATURAS COM  
HABILITAÇÃO EM:**

**CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
40 vagas | Turno Pedagogia da Alternância

**CIÊNCIAS DA NATUREZA**  
40 vagas | Turno Pedagogia da Alternância

BR 287, KM 360, Estrada do Chapadão, sn  
CEP 97760-000 - Jaguari/RS - Telefone: (55)3255-0200  
e-mail: gabinete.ja@iffarroupilha.edu.br



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Farroupilha



**INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA**

**CÂMPUS JAGUARI**

**ELEIÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO**

ATA Nº 1/2013

Aos seis dias do mês de agosto de dois mil e treze, reuniram-se nas dependências do auditório do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Jaguari, os gestores, professores e técnicos administrativos, para tratar de assuntos relativos a implantação do Curso de Licenciatura em Educação no Campo. A Diretora Tanira Fabres fez a abertura da reunião dando as boas vindas a todos. Na sequência explanou a respeito da importância da Licenciatura em Educação do Campo para o município de Jaguari e região, com o objetivo de formar professor habilitados para atuar na Educação Básica. Lembrou que a formação de professores no Brasil é um tema intensamente discutido, pois, ainda hoje, há várias regiões do país têm falta de professores devidamente habilitados, e, assim, o projeto de ampliação das licenciaturas pelo governo federal chega para atender essa demanda. Apresentou de forma clara e objetiva aspectos específicos do Plano Político Pedagógico do Curso que contempla cinco habilitações. Recordou que a Lei Nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a possibilidade da oferta de educação superior, básica e profissional. Os Institutos são equiparados às Universidades como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária. Também enfatizou que a Lei de criação dos IFs é clara quando estabelece a obrigatoriedade de um mínimo de 50% de vagas voltadas para a formação técnica de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada, 20% das vagas nos cursos de Licenciaturas e cursos de formação de professores e os 30% restantes de vagas podem ser em cursos de Tecnologia, Bacharelados, Pós- Graduação e cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC). Também apontou que os IFs

nasceram alicerçados na possibilidade da oferta de escolarização pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos pertencentes à comunidades que por muitos anos ficaram impossibilitados de escolarização. Pelos objetivos dos Institutos, pelas características da região, pela proposta que se configura e pela infraestrutura já existente no Câmpus é que se justifica a implantação do Curso de Licenciatura, visando o cumprimento da Lei 11.892/2008, que prevê o mínimo de 20% das vagas ofertadas nos Institutos Federais em Cursos de Licenciatura e Formação de Professores. Manifestou ainda que implantar um Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Câmpus Jaguari significa adotar medidas inovadoras com significado caráter social, possibilitando a elevação do índice de desenvolvimento humano através do estabelecimento de estratégias que promovam o desenvolvimento das populações rurais, visando a mudança paradigmática de olhar a cultura, os valores, as concepções de mundo do homem do campo. A Licenciatura em Educação do Campo propiciará reflexões sobre educação na sociedade contemporânea para fora dos limites do espaço urbano. Nesse sentido, a proposta é de um Curso de Licenciatura em Educação que contemple o universo do campo, contribuindo para a construção de alternativas pedagógicas que façam a diferença, na articulação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento popular. Sendo assim, acreditamos que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo será um espaço de qualificação profissional aos educandos-educadores, ao mesmo tempo em que ofereça a docência voltada para a qualidade social, também oportunize espaços de gestão pedagógica e comunitária. Igualmente recordou que o objetivo geral do curso é cumprir a Política Nacional de Educação do Campo e possibilitar a inclusão social ao formar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade de Licenciatura em Educação do Campo, dialogando com a realidade sócio-econômica-ambiental e cultural específica da região de abrangência do IF Farroupilha - RS e das populações que trabalham e vivem no campo. Portanto, oferecer formação para educadores das Escolas do Campo, e fomentar a efetiva expansão do Ensino Fundamental e Médio no campo, são as perspectivas para a oferta do curso de Licenciatura no IF Jaguari. A proposta é formar professores para o exercício da docência multidisciplinar em Escolas do Campo nos seguintes eixos de habilitação e área de atuação: Linguagens e códigos, que forma o professor para atuar com português; Ciências Humanas, que prepara para atuar na Filosofia e Sociologia; ênfase nas Ciências da Natureza, que habilita para atuar como



professor de Biologia e Química; ênfase na matemática, que habilita para ser professor de matemática e ainda, habilitação em Ciências Agrárias que habilita para trabalhar com Recursos Naturais. A Diretora geral também fez uma breve explanação a respeito de características do curso: - Denominação do Curso: Licenciatura em Educação do Campo; Vagas: 120 vagas, assim destinadas - Área/habilitação Linguagens e Códigos ( 20 vagas); Área/habilitação Ciências Humanas e Sociais (20 vagas); Área/habilitação Ciências da Natureza (30 vagas); Área/habilitação Matemática (30 vagas); Área/habilitação Ciências agrárias (20 vagas). Outros aspectos importantes do curso foram apontados pela professora Neiva, Diretora de Ensino, que falou da metodologia e da organização do calendário de aulas. As aulas serão mensais, nas sextas-feiras, na parte da tarde e noite e sábados pela manhã, tarde e noite. Observa que serão duas semanas de aulas concentradas em julho, janeiro e fevereiro, com aulas de segunda a sábado nos turnos manhã, tarde e noite. Portanto, a Modalidade do curso será Presencial/Pedagogia da Alternância, com Tempo-Escola e Tempo- Comunidade. Também informou que a Carga Horária do curso será de 3224 horas, com a Periodicidade de oferta: Anual e semestral, tendo como período mínimo 8 semestres e máximo 12 semestres. Ainda foi explicado o perfil de profissional que se quer construir: O IF FARROUPILHA, em seus cursos, prioriza a formação de profissionais que: tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável; tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos; Demonstrem compromisso, respeito e tolerância acerca das questões éticas, étnicas, religiosas, culturais e de gênero; Tenham capacidade de orientar, elaborar e executar projetos econômicos, sociais, culturais e ambientais locais sustentáveis; Compreendam criticamente o processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social; A partir desse perfil, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo os professores formados, com as respectivas habilitações estarão habilitados para atuar na gestão de processos educativos



escolares que envolvam a educação básica, o egresso do curso estará habilitado para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, respeitando as áreas afins, por exemplo: O aluno que frequentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase nas Linguagens e códigos fica habilitado para atuar como professor de Português nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, agregando ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O aluno que frequentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase nas Ciências Humanas e Sociais fica habilitado para atuar como professor de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, agregando ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O aluno que frequentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase nas Ciências da Natureza fica habilitado para atuar como professor de Biologia e Química nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, agregando ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O aluno que frequentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Matemática fica habilitado para atuar como professor de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, agregando ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O aluno que frequentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Agrárias fica habilitado para atuar como professor de recursos naturais na educação profissional de Nível Médio, em áreas afins, e formação inicial e continuada de trabalhadores, agregando ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Quanto aos critérios de prioridade para a seleção de alunos para o Ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no IF Farroupilha- Câmpus Jaguari obedecerão a seguinte ordem de prioridade: Ser Professor(a) em exercício nas Escolas do Campo da Rede Pública, sem formação superior; Outros profissionais da Educação com atuação na Rede Pública; Ser Professor(a) e outros(as) beneficiários(as) da Educação que atuem nos Centros de Alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo; Ser Professor(a) e outros(as) profissionais da educação com atuação em Programas Governamentais de Educação do Campo; Ser diplomado em Licenciatura, atuando no meio rural; Ser concluinte do Ensino Médio e ou estudos equivalentes. A Diretora de Ensino também apresentou as ações futuras como: Período de divulgação do curso: junho a setembro de 2013; Período de inscrições para o processo seletivo: 20 de setembro a 20 de outubro de 2013; Processo seletivo: Novembro de 2013;



Matrícula: Dezembro de 2013; Início das aulas: Fevereiro de 2014. Disse também a Diretora Neiva que o processo seletivo será uma redação, objetivando conhecer a capacidade de produção textual dos candidatos, conhecimento da língua portuguesa, capacidade argumentativa, criatividade, entre outros. Tendo em vista a caminhada até aqui, a Diretora Neiva disse que então, é hora de eleger o Coordenador de Curso da Licenciatura em Educação do Campo. Passou a palavra para a Diretora Tanira que coordenou o processo, Inicialmente foram apontados os professores que podem concorrer que são os docentes com Mestrado e Doutorado. Diante disso foi dada a palavra aos professores. O professor Lucas disse que tendo em vista que a professora Eliane Felden é uma profissional que tem experiência na área, o voto dele seria para ela. Assim, o professor Roberson e o professor Maurício também concordaram. Na sequência vários professores se manifestaram a favor e assim, a professora Tanira manifestou aos professores e servidores, que a professora Eliane Felden seria a professora indicada pelo grupo para assumir a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação no Campo. A professora Eliane se manifestou agradecendo a confiança e dizendo do seu compromisso com o Curso, e de sua paixão pela área de formação de professores. A professora Tanira agradeceu a presença e convocou a todos para colaborar com a organização da festa da comunidade, momento importante para a divulgação dos cursos do Instituto Federal junto da comunidade de Jaguari e região. Nada mais havendo a tratar, lavro a presente ata que será assinada por mim e demais presentes.

*Eliane de S. Felden, Neiva Lillian F. Ortiz,*  
*Juarez Harold Trujillo Augusto Berman*

---

---

---

---

---

---

---

---



**INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA**




**CÂMPUS JAGUARI**

**CALENDÁRIO ACADÊMICO E METODOLOGIAS DE ENSINO**

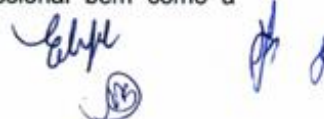
ATA Nº 8/2013

Aos dezanove dias do mês de dezembro de dois mil e treze, nas dependências do auditório do Instituto Federal Farroupilha, reuniram-se os professores que atuarão no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A Diretora Geral, Tanira Marinho Fabres, na abertura da reunião explicou a importância desses momentos de formação, para instrumentalizar os profissionais, motivando-os para uma docência da melhor qualidade. Logo após, a pedagoga Maria Ruth, encaminhou uma reflexão inicial com texto de Paulo Freire, com foco na educação e nas exigências que nos impõe o ato de ensinar. A diretora de ensino, professora Neiva Ortiz, também salienta que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, é uma conquista de todos, por isso merece ser pensado e planejado da melhor maneira possível. A professora Neiva, Diretora de Ensino, também apresentou inúmeras razões para estarmos reunidos com o objetivo de analisar o calendário acadêmico, as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura, com foco nas Ciências da Natureza e nas Ciências Agrárias, definir os professores e suas respectivas disciplinas, e, ainda estudar algumas bases teóricas que abordam o tema das metodologias de ensino. Inicialmente a professora Neiva apresentou a matriz curricular de cada curso explicando *quem* serão os profissionais que assumirão cada componente curricular do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista contatos individuais que realizou anteriormente com os docentes. A Professora Tanira, lembrou que o professor Juan é coordenador do PROEJA e está com a maior carga horária do curso, sendo que o mesmo não terá tempo para seus planejamentos, e assim, questiona se é possível ele assumir a Licenciatura. Recordou também, que um dos professores poderá ser coordenador (a) de um dos Curso de Licenciatura, das duas existentes, pois a reitoria sugere que cada curso

um componente curricular no Curso de Licenciatura, mas, sabendo da carga horária e de compromissos que precisa assumir como diretora geral acredita que não deva ficar com mais esse compromisso. Logo após, convidou a coordenadora do curso, professora Eliane Felden para apresentar o calendário letivo para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que compreende tempo escola e tempo comunidade. A coordenadora explicou que o tempo escola é aquele em que o estudante participará de atividades formais de ensino no Câmpus Jaguari. As atividades envolvem aulas integradas, seminários, relatos de práticas pedagógicas integradas, de estágios, sistematização dos portfólios, planejamentos de estudos bibliográficos e avaliações. É um momento de problematização, de busca de respostas teóricas e práticas para o campo da educação, e definição do plano de estudo para o tempo comunidade. O tempo escola será realizado por períodos alternados aos finais de semana (sextas-feiras e sábados) garantindo 60% da carga horária, no tempo escola, de acordo com a matriz curricular. Para cumprir a carga horária semestral que em média é de 230 horas, a coordenadora contabilizou que serão necessárias dez sextas-feiras com dez horas de aula, totalizando 100 horas, no turno da tarde e noite. Também lembrou que serão necessários dez sábados com oito horas aula, totalizando oitenta horas, nos turnos da manhã e tarde, e, ainda, cinco dias concentrados com dez horas diárias totalizando cinquenta horas. A professora Eliane frisou, igualmente, que o tempo comunidade, compreende o tempo que os estudantes desenvolverão seus planos de estudo na comunidade onde vivem, sejam escolas do campo onde atuam ou instituições conveniadas. As ações compreenderão atividades práticas de pesquisa, estudos, desenvolvimento de projetos de prática pedagógica integrada ou estágio supervisionado. Esse tempo terá como subsídio, material didático elaborado pelo professor, especialmente, roteiro de coleta de dados para fazer a leitura de sua realidade, formular questões e articular com bases teóricas. Outro importante material didático que irá pautar o trabalho do estudante nesse tempo são os livros que terá acesso na biblioteca do Instituto Federal e que poderá levar para o tempo comunidade como apoio no processo de aprendizagem. No tempo comunidade o estudante será acompanhado por um Monitor, que fará a articulação entre os espaços/tempos educativos. Para o tempo comunidade a coordenadora deixou como sugestão um roteiro de pesquisa a ser desenvolvido no município de origem do acadêmico da licenciatura, cuja tarefa



será organizar um relatório de estudos com abordagem sobre a caracterização do contexto educacional de seu município e região, identificando os desafios para a educação no campo, na contemporaneidade. O colegiado do curso considerou que é uma excelente proposta, e foi aceita pelo grupo. Os instrumentos e estratégias pedagógicas para o tempo escola e o tempo comunidade também foram estudados. O professor Juan fez observações em relação a possibilidade do portfólio ser adaptado para cada curso. Ficou acertado que sim, o coordenador tem que ter autonomia para definir seu instrumentos. A coordenadora também recordou o objetivo geral do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Cumprir a Política Nacional de Educação do Campo e possibilitar a inclusão social ao formar professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade de Licenciatura em Educação do Campo, dialogando com a realidade sócio-econômica-ambiental e cultural específica da região de abrangência do IF Farroupilha - RS e das populações que trabalham e vivem no campo. Assim como os saberes que dizem respeito ao fazer pedagógico e didático, construindo uma formação acadêmica e científica articulada com os saberes advindos do campo. Argumentou a importância de nesse processo o professor compreender como se constrói um plano de aula, e, para isso, apresentou sugestões retiradas da Obra de Vasconcellos (2005). A prática pedagógica integrada também foi tema de debate pelo grupo de docentes e servidores. A coordenadora recordou que nos aportes legais dos Institutos Federais Farroupilha, a Prática Profissional Integrada tem como objetivo articular os conhecimentos construídos nos diferentes componentes curriculares trabalhados em sala de aula. É uma proposta de atuação profissional, onde os docentes planejam juntos buscando a flexibilização do currículo e a integração entre os diferentes conhecimentos, possibilitando ao aluno ampliar seus saberes e seus fazeres na sua formação profissional. Argumentou igualmente que a PPI necessita ser pensada e planejada tendo o perfil do egresso como base e os eixos temáticos prioritários do Câmpus Jaguari. Nesse sentido, apresentou que de acordo com os aportes legais do IF Farroupilha a prática profissional deverá ser desenvolvida no decorrer do curso por meio de atividades como projetos, estudos de caso, pesquisas individuais e/ou em grupo, prestação de serviços, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos em que o estudante possa relacionar teoria e prática a partir dos conhecimentos (re)construídos no respectivo curso. As formas de realização da prática profissional bem como a



avaliação e carga horária deverão ser apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso. Portanto, é possível compreender, diz a coordenadora que a prática profissional integrada deve articular os conhecimentos teóricos trabalhados em um ou mais componentes curriculares com vista a ofertar atividades práticas que possibilitem ao aluno a vivência de experiências, que possivelmente ele terá contato em sua atuação profissional futura. Se o componente curricular tiver horas destinadas para as PPI o docente deverá registrá-las no seu Plano de Trabalho Docente e anexar o projeto pensado e articulado com os demais componentes curriculares informando a atividade a ser realizada. Caso o Projeto Pedagógico do Curso já tenha fixado a atividade de PPI fazer referência ao projeto indicando a ação prevista. A coordenadora Eliane explicou que o PPC da Licenciatura está previsto 60 horas semestrais de Prática Profissional Integrada. Serão 36 horas no tempo escola e 24 no tempo comunidade. A Prática Profissional Integrada tem por finalidade a articulação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, na busca da interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica. As práticas pedagógicas integradas necessitam relacionar a prática docente, as ações do professor na Educação Básica, e a habilitação específica escolhida. Nessas é relevante ter como temática principal: a realidade das escolas de educação básica do campo, seus desafios contemporâneos e possibilidades; o currículo integrado; o PROEJA; as novas formas de ensinar e aprender; a educação e as novas tecnologias; a educação profissional; a gestão escolar na escola do campo; a educação ambiental; a educação em direitos humanos; a história e a cultura afro-brasileira e indígena; a atuação do licenciado em Educação do Campo, em espaços escolares e não escolares; a inovação pedagógica na escola. As práticas profissionais, bem como os projetos integradores, objetivam fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, o que funcionará como um espaço interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor, oportunidades de reflexão sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática docente, com base na integração dos conteúdos desenvolvidos em cada período letivo. Para tanto, a coordenadora sugeriu organizar e propor um grupo de pesquisa para ser desenvolvido como PPI, com foco na educação do campo e na pedagogia da alternância. O grupo achou interessante a proposta. Orientações em relação ao plano de ensino também foi realizada pela coordenadora. Posteriormente foi feita uma abordagem sobre as habilidades de



ensino que precisa ter o professor em aula e ser reconhecido como docente que promove a aprendizagem. Na sequência também fez uma rápida explanação a respeito das metodologias de ensino, no intuito de promover aprendizagens significativas. Nesse sentido, apresentou uma síntese da tese de doutorado de Marilda Behrens (2005) e, também da tese de doutorado de Maria Isabel da Cunha (1989). Deu início apresentando desafios para uma prática emergente presentes na obra de Marilda Behrens. Para esse trabalho a professora organizou um material que é um fragmento da obra *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*, que em resumo foi assim apresentado: Reduzir gradativamente o espaço das aulas teóricas, procurando utilizar o maior tempo disponível para a pesquisa, a busca de informações, o acesso de banco de dados, para instrumentalizar a construção de atividades e textos próprios. Buscar o envolvimento do aluno em trabalhos coletivos bem sistematizados, com responsabilidades definidas e produção individual e de grupo. Organizar atividades diferenciadas, de eventos que demandem criação, projeto desafiadores que provoquem enfrentamento, diálogo com autores e construção própria. Buscar resultados consensuais, nos seminários, nas discussões coletivas, nas proposições de grupo, como exercício efetivo de cidadania, instrumentalizando a vivência do voto e do consenso como recursos para vida em comunidade. Provocar a utilização dos meios eletrônicos, de informática, de multimídia e de telecomunicações com os recursos disponíveis no complexo escolar. Valorizar mais a elaboração própria, a construção coletiva, a apresentação de textos, as propostas criativas. Dar um peso muito menor a provas e questionários. Dinamizar o espaço escolar aproveitando os recursos a comunidade, a experiência vivenciada dos alunos, dos pais e dos professores. Estimular o uso de biblioteca e dos laboratórios para que os alunos pesquisem, estudem, discutam e criticam, "aprendendo a ler de modo questionador", construindo argumentos e textos, e discutindo com seus pares os caminhos conquistados. Ter a preocupação de demonstrar e valorizar o lado prático dos conhecimentos propostos. Discutir acentadamente os espaços nos quais os conteúdos serão utilizados. Aliar procedimentos teóricos a vivências práticas. Propor construção própria de textos com os avanços detectados pelos estudantes em suas jornadas acadêmicas. Criar, para o aluno, e com o aluno, uma escola que apresente um ambiente inovador, transformado e participativo, em que o aluno seja reconhecido como sujeito capaz de propor e inovar. Contemplar as inteligências múltiplas, reconhecendo o aluno



como um todo e como sujeito de sua própria aprendizagem. Correr o risco, ousar, ir à busca da plenitude e acreditar nas pessoas. Nesta perspectiva, o professor passa a ter uma nova posição metodológica em que se torna o articulador e o orquestrador do processo pedagógico. Atua em parceria com os alunos, propõe atendimento diferenciado, frequenta biblioteca e laboratórios de informática junto com os estudantes. Abre os laboratórios historicamente chaveados no sistema escolar vigente, torna a escola um espaço aberto para a criação, provoca situações desafiadoras, instiga o aluno a buscar e a investigar novos caminhos acolhe os estudantes que passam a frequentar a escola também em horários alternativos, motivando a revolução nos meios acadêmicos reprodutivos. Logo após a Coordenadora apresentou um fragmento da obra O Bom professor e sua prática de Maria Isabel Cunha que também aponta as habilidades e metodologias do bom professor, entre elas: O bom professor é aquele que explicita o objetivo da aula; localiza historicamente o conteúdo; estabelece relações do conteúdo com outras áreas de saber – usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais; apresenta o roteiro da aula; Referencia materiais de consulta; incentiva a participação do aluno; formula perguntas de natureza exploratória; Formula perguntas de natureza encaminhadora; Valoriza o diálogo; provoca o aluno para realizar as próprias perguntas; Transfere indagações de um aluno para outro ou para toda a classe; usa palavras de reforço positivo; aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula; ouve as experiências cotidianas dos alunos; esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível; clareia conceitos; Faz analogias; estabelece relação entre causa e efeito; vincula teoria e prática; usa exemplos; utiliza resultados de pesquisa; usa adequadamente recursos audiovisuais; movimentar-se no espaço de ensino; estimula a divergência e a criatividade; preocupa-se em instalar a dúvida; tem senso de humor no trato com os alunos. A Coordenadora encerrou a apresentação dizendo que a gente se faz professor a cada dia, por isso é imprescindível investir na nossa formação no intuito de se constituir um bom professor. No final, a professora Neiva, diretora de Ensino, agradeceu a presença de todos e reiterou que é um tema importante, por isso esse momento de formação para garantir qualidade ao processo de ensinar e aprender. A Diretora Tanira também agradeceu a todos e salientou a que esse tema e tantos outros precisamos aprofundar para oferecer a comunidade uma educação





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
Rua Esmeralda, 430 - Fátima Nova - Camobi - CEP 97110-707 - Santa Maria/RS  
Fone/Fax: (51) 3218 9600 / E-mail: proen@iffarroupilha.edu.br

## INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2014/PROEN

Normatiza a criação, atribuições e funcionamento do **Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

O Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, no uso de suas atribuições legais, conforme Portaria nº 587 de 01 de abril de 2013, publicado no DOU de 02 de abril de 2013, CONSIDERANDO o disposto no Art. 21 da Resolução CONSUP nº 013/2014, resolve:

Normatizar os procedimentos quanto à criação, às atribuições e ao funcionamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

### CAPÍTULO I Da Natureza e Atribuições

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante – NDE - é um órgão consultivo, responsável pela concepção, implantação e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal Farroupilha.

Art. 2º. Cada curso de Graduação – Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia - oferecido pelo Instituto Federal Farroupilha deverá constituir o Núcleo Docente Estruturante.

Art. 3º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante:

I - contribuir para a consolidação do perfil do egresso do curso;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas relativas à área de conhecimento do curso;



IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação;

V - acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, zelando pela sua integral execução;

VI - propor alternativas teórico-metodológicas que promovam a inovação na sala de aula e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

VII - participar da realização da autoavaliação da instituição, especificamente no que diz respeito ao curso, propondo meios de sanar as deficiências detectadas;

VIII - acompanhar os resultados alcançados pelo curso nos diversos instrumentos de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - estabelecendo metas para melhorias.

## CAPÍTULO II

### Da Composição e Funcionamento

Art. 4º. O Núcleo Docente Estruturante - NDE deverá ser constituído por:

I – no mínimo cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso, dentre estes o(a) coordenador(a) do curso, que será membro nato.

II – um(a) Pedagogo(a) indicado(a) pelo Núcleo Pedagógico Integrado do Câmpus:

- a) Nos cursos de licenciatura, deverá ser, preferencialmente, um pedagogo docente atuante no curso;
- b) Nos cursos de bacharelado e tecnologia, quando não possuírem um pedagogo no corpo docente do curso, poderá ser indicado um pedagogo técnico-administrativo em educação.

§ 1º Os membros referidos no inciso I, exceto o(a) coordenador(a) do curso, serão escolhidos por seus pares e nomeados através de Portaria ou Ordem de Serviço pelo Diretor Geral de cada Câmpus, devendo atender aos seguintes critérios:

- a) ser docente do quadro efetivo do Instituto Federal Farroupilha, com regime de trabalho de 40h, preferencialmente com regime de Dedicção Exclusiva;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 INSTITUTO FEDERAL FARROUPS,HA  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
 Rua Esmeralda, 430 – Fava Nova – Camobi – CEP 97110-757 – Santa Maria/RS  
 Fone/Fax: (51) 3218 9800 / E-mail: pree@ifrrs.edu.br

- b) 60% dos docentes do NDE devem possuir titulação acadêmica em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*;
- c) possuir graduação na área do curso, preferencialmente;
- d) possuir experiência profissional na área, preferencialmente.

§2º O Núcleo Docente Estruturante deverá ter um(a) presidente(a) e um(a) secretário(a) escolhidos pelos seus pares, para um mandato de dois anos.

§3º Na ausência ou impedimento eventual do Presidente, a presidência do Núcleo será exercida pelo docente integrante do Núcleo que apresente maior tempo de serviço na instituição ou, na ausência desta condição, o docente que tenha maior titulação acadêmica.

Art. 5º. Os membros do NDE devem permanecer por no mínimo 3 anos, de forma a assegurar a continuidade do trabalho; exceto no caso do coordenador do curso, que deverá permanecer enquanto perdurar seu mandato.

Parágrafo único. O NDE de cada curso deverá assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes, de modo a assegurar a continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Art. 6º. Compete ao(a) Presidente(a) do NDE:

- I – Convocar e presidir as reuniões;
- II – Representar o NDE junto aos órgãos da instituição;
- III – Encaminhar as deliberações do NDE;
- IV – Designar relator ou comissão para estudo de matéria a ser decidida pelo NDE;
- V – Coordenar a integração com o Colegiado do Curso e outros Setores e Departamentos da Instituição.

Art. 7º. Compete ao(a) Secretário(a) do NDE:

- I – Elaborar e providenciar as convocações para as reuniões, lista de presenças, documentação necessária e o local adequado para o perfeito funcionamento e realização das reuniões;
- II – Secretariar as reuniões, lavrando as respectivas atas;
- III – Redigir minutas e documentos concernentes;
- IV – Organizar a documentação do NDE, inclusive quanto à guarda, arquivamento, distribuição e fornecimento em tempo hábil, quando solicitados;
- V – Exercer as demais atribuições inerentes ao cargo.

Art. 8º. O NDE reunir-se-á, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo(a) Presidente(a) ou pela maioria de seus membros.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
Rua Emeraldo, 430 - Fátima Nova - Camobi - CEP 97110-707 - Santa Maria/RS  
Fone/Fax: (51) 3218 9600 / E-mail: [proen@iffarroupilha.edu.br](mailto:proen@iffarroupilha.edu.br)

Art. 9º. As decisões do NDE serão tomadas por maioria simples de votos, com base no número de presentes.

Art. 10. Os casos omissos serão resolvidos pela Direção de Ensino com a Direção Geral do Campus.

Art. 11. Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua assinatura, sendo revogada a Instrução Normativa nº 01/2012, de 06 de julho de 2012.

Parágrafo Único – Os cursos terão o prazo de até 6 (seis) meses para adequarem seu Núcleo Docente Estruturante a esta Instrução Normativa, a ser contado da data da sua publicação.

Santa Maria/RS, 18 de julho de 2014.

**Sidinei Cruz Sobrinho**  
**Pró-Reitor de Ensino**

D.O.U/Port. 587/2013



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**FARROUPILHA**  
**CAMPUS JAGUARI**  
 BR 287, KM 360, Estrada do Chapadão, s/nº - 97760-000 - Jaguari - RS  
 Fone: (55) 3255-0200

**ORDEM DE SERVIÇO Nº 006, DE 20 DE MARÇO DE 2017.**

O PRESIDENTE DA COMISSÃO MISTA DE GESTÃO DO **CAMPUS JAGUARI, RS, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA**, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Portaria nº 1.302/2016, de 31 de agosto de 2016, publicada no DOU de 01/09/2016, Seção 2, página 20, resolve:

**I. ANULAR** a Ordem de serviço 038/2016.

**II. RECONDUZIR** o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias conforme segue:

Presidente: Maurício Guerra Bandinelli

Pedagoga Docente: Mariova Giuliani Garcia

Membros: Aline Tatiane Nunes da Rosa, Carina Rejane Pivetta, Lucas Martins Flores, Priscila Turchiello, Ricardo Antônio Rodrigues.

  
**Carlos Eugênio Rodrigues Balsemão**

Presidente da Comissão Mista de Gestão

IF Farroupilha - Campus Jaguari

Port. nº 1.302/2016



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
FARROUPILHA  
CÂMPUS JAGUARI  
BR 287, KM 360, Estrada do Chapadão, s/nº - 97760-000 - Jaguari - RS  
Fone: (55) 3255-0200

**PORTARIA Nº 135, DE 04 DE JULHO DE 2018.**

O DIRETOR GERAL PRÓ TEMPORE DO CAMPUS JAGUARI, RS, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Portaria nº 1.241/2017, de 05 de outubro de 2017, publicada no DOU de 09/10/2017, Seção 2, página 23,

**RESOLVE:**

**COMPOR** o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, conforme segue:


**Presidente:** Priscila Turchiello;

**Secretária:** Josete Bitencourt Cardoso;

**Pedagoga:** Marlova Giuliani Garcia;

**Membros Docentes:** Carina Rejane Pivetta, Marco Antônio da Costa Malheiros, Mauricio Guerra Bandinelli e Thiago Della Nina Idalgo.

Publique-se.

  
**Carlos Roberto Devincenzi Social**  
Diretor Geral Pró Tempore  
IFFar - Campus Jaguari  
Portaria nº 1.241/2017.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA  
CAMPUS JAGUARI  
Br 287, Km 360, Estrada do Chapadão, s/nº, Jaguari/RS

**ATA Nº 1 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2016**  
**NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE**  
**LEdoC- Ciências Agrárias**

Aos dezoito dias do mês de fevereiro de dois mil e dezesseis reuniram-se no auditório do Campus Jaguari os membros que compõe o Núcleo Docente estruturante do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias. Como pauta o coordenador trouxe ao grupo alguns pontos discutido na reunião do Colegiado de Curso, como a necessidade de se discutir o regulamento de estágios do curso, tendo em vista que no 6º semestre a primeira turma estará saindo para estágio e a sugestão de que fosse solicitado a PROEN um modelo de regulamento de estágio para dar início aos trabalhos de elaboração do regulamento. Ainda foi trazido a pauta a necessidade de adequação do PPC ao modelo institucional vigente. Com relação ao modelo de regulamento de estágio, o coordenador mencionou que solicitou a PROEN um modelo de referência no instituto, para iniciar os trabalhos. Foi ponderado, no entanto, que na discussão do regulamento deve-se levar em consideração a natureza e especificidades da Licenciatura em educação do Campo e os espaços para realização dos estágios. Ficou definido ainda que este regulamento deve ser discutido com os demais professores do curso, antes de retornar ao NDE. Assim, o coordenador comprometeu-se em buscar este documento e socializar nas próximas reuniões pedagógicas para discussão. O coordenador ponderou sobre a importância deste regulamento ser discutido com os professores da LEDOC Ciências da Natureza, tendo em vista o PPC é comum aos dois cursos. Os membros foram favoráveis a este encaminhamento, sugerindo a discussão conjunta entre os dois colegiados na próxima reunião, bem como a montagem da minuta de regulamento. Em relação a necessidade de adequação do PPC ao modelo institucional vigente, foi trazido ao grupo uma solicitação da equipe PROEN sobre a padronização institucional dos documentos legais dos cursos do IFFarroupilha. A PROEN comprometeu-se em elaborar um parecer com os ajustes necessários e encaminhar ao Campus, para que seja discutido e atualizado. O coordenador lembrou, no entanto, que conforme a PROEN, não são possíveis neste momento alterações as ementas e disciplinas, pois isto configuraria alteração curricular. Apenas serão passíveis de adequações as bibliografias, básicas e complementares e a inclusão de alguns tópicos que não estão contemplados no atual PPC do Curso, pois o mesmo foi elaborado em 2013 e muitas normativas foram atualizadas desde então. Os membros compreenderam a necessidade dos ajustes e aguardarão os próximos passos para dar encaminhamentos aos trabalhos. Ao final da reunião o coordenador pediu a colaboração de todos para socializar as informações discutidas entre os pares. Nada mais havendo, lavrou-se a presente ata, que segue assinada pelos presentes.

*Assinado, Ricardo Rodrigues, Benedita, Larla, Ary, João*

Figura 9- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 10- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 11- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 12- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri.

Figura 13- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 13- Registro fotográfico de audiência pública realizado no município de Jaguari (RS), no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 14- Registro fotográfico Audiência prévia do campus realizado na Câmara Municipal de Jaguari (RS)



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 15- Registro fotográfico Audiência prévia do campus realizado na Câmara Municipal de Jaguari (RS)



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 16- Registro fotográfico no Instituto Federal Farroupilha no Dia da comunidade- Campus Jaguari



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 17 Registro fotográfico no Clube Sete de Setembro. Assembleia para a criação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 18- Clube Internacional do Chapadão. Apresentação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 19- Clube Internacional do Chapadão. Apresentação do IFF no Chapadão.



Fonte das imagens: Acervo disponibilizado pela entrevistada vereadora Elisângela Dri

Figura 20- Registro fotográfico da I Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal Farroupilha de Jaguari no dia 29 de setembro de 2016



Fonte: Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari