

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores



Eliane Miranda Costa

A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do
Procampo

Belém-PA
2012

Eliane Miranda Costa

A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Linha de Pesquisa Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro

Belém-PA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Costa, Eliane Miranda

A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo. / Eliane Miranda Costa. Belém, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

Orientação de: Albêne Lis Monteiro.

1. Professores – Formação 2. Educação rural 3. Política educacional 4. Políticas públicas I. Monteiro, Albêne Lis (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Eliane Miranda Costa

A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Linha de Pesquisa Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de Aprovação: 31/10/2012

BANCA EXAMINADORA

_____ Orientadora

Albêne Lis Monteiro
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ Examinador Externo

Salomão Mufarrej Hage
Dr. em Educação
Universidade Federal do Pará - UFPA

_____ Examinador Externo

Agenor Sarraf Pacheco
Dr. em História Social
Universidade Federal do Pará - UFPA

_____ Examinadora Interna

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ Examinador Interno

Emmanuel Ribeiro Cunha
Dr. Em Educação
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Suplente

Para meus pais, pelo esforço e renúncia que sempre fizeram para que eu pudesse estudar e realizar essa importante conquista em minha vida.

Para os/as colaboradores/as desta pesquisa, em especial, para os discentes da turma de Licenciatura Plena em Educação do Campo de Portel, pelo imprescindível apoio.

AGRADECIMENTO(S)

Agradecer: um ato, um gesto, uma forma de dizer o quanto a colaboração, o apoio, o carinho de alguém foi importante em determinada conquista. Uma palavra que simbolicamente ganha significado maior quando reconhecemos que nossas conquistas dependem, também dos outros. Isto é, de pessoas que muitas vezes sem pedir nada em troca nos estendem as mãos. Foram pessoas assim, que no decorrer desses dois anos me acompanharam e me ajudaram na feitura e tessitura desse desafio chamado mestrado. Como agradecer quão nobres gestos? Tenho certeza de que meu reconhecimento e gratidão serão sempre mínimos e incompletos perto da grandeza e gentileza de cada um, e de cada uma. Dizer obrigada é pouco perto de tanta demonstração de afeto, carinho, atitudes e favores.

O agradecimento maior é para o ser grandioso, que me concedeu o dom da vida: Deus, minha fonte de luz, força e sabedoria. A razão do meu viver. O agradeço por ter me agraciado com a companhia de seres tão especiais que me ajudaram a vencer em cada momento da minha vida. A começar pelos meus pais, Nazareno Costa e Gersolina Miranda, que embora separados, souberam ensinar a mim e meus irmãos o valor do amor, do respeito, da humildade e solidariedade para com os outros. Amo vocês! Aos meus queridos irmãos e irmã, Nazareno, Nicias e Nazaré meus anjos protetores. Tenho muito orgulho de tê-los como irmãos. Adoro vocês! A Nicole Sofia, minha amada sobrinha, por tornar nossos dias mais alegres e felizes. Amo-te minha princesinha!

❖ A professora Albêne Lis Monteiro por ter me acolhido em sua vida acadêmica nesse período. Sem suas orientações, ensinamentos e sugestões necessárias e imprescindíveis não seria possível realizar esse trabalho. Obrigada professora por respeitar meu ritmo de produção e, mais ainda por sua sensibilidade e compreensão em entender minha situação de mestranda “retirante”;

❖ A professora Catarina Beatriz da Silva, pelo carinho, ternura e sensibilidade ao compreender a importância de minha ausência no meu local de trabalho para cursar o mestrado. Sua atitude me ajudou realizar um sonho e fortalecer a concepção de que todos/as precisamos de oportunidade para alcançar nossos projetos de vida.

❖ Ao professor Salomão Mufarrej Hage, pela atenção, apoio, paciência, carinho e imprescindível colaboração nesta pesquisa, e na minha vida acadêmica de modo geral;

❖ A professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira pelos ensinamentos e valiosas contribuições;

❖ Ao professor Agenor Sarraf Pacheco, pela disponibilidade e apoio nesta pesquisa e, principalmente por seus valiosos ensinamentos desde a graduação;

❖ Na pessoa do professor Emmanuel Ribeiro Cunha, agradeço todos/as os/as professores/as do Mestrado pelos valiosos ensinamentos;

❖ À Maria Rosilene pelas tantas vezes que me acolheu em sua casa como se fosse alguém da família e, principalmente pelo aprendizado que me proporcionou e amizade que construímos;

❖ Às queridas Adriene Pimenta e Daniele Pimentel pelo apoio no Procad/PUC-RS. Obrigada pelas conversas, caminhadas, aprendizados e, sobretudo, pelo companheirismo durante nossa estada em Porto Alegre;

❖ Aos colegas da 6ª turma do Mestrado em Educação, em especial, Rosa, Claudete e Brenda por compartilhar momentos de crescimento intelectual e pela amizade que conseguimos construir nessa caminhada;

❖ Aos funcionários da Secretaria do PPGEd, pela atenção que sempre me dispensaram;

❖ À minha prima Rosilda Costa pela acolhida em sua casa durante minha inserção no campo de pesquisa;

❖ Às priminhas Jéssica Cavalcante e Iraíde Silva pelo imprescindível apoio e carinho;

❖ À Patrícia Matos, Liliane Oliveira e Cristiana Matos, minhas queridas amigas que entenderam minha ausência e não deixaram de me apoiar. Obrigada pelas mensagens de incentivo e apoio;

❖ A Marclei Gama pela amizade e indispensável apoio com a correção deste trabalho;

❖ Em nome de Jefferson Otoni meus agradecimentos a URE de Breves;

❖ Em nome de Elizângela Vasconcelos agradeço aos professores formadores do Procampo, polo Portel;

❖ Na pessoa da professora Márcia Lopes, meus agradecimentos à coordenação do Procampo no IFPA;

❖ Em nome de Nelson da Glória agradeço aos técnicos da SEMED de Portel que me auxiliaram fornecendo informações preciosas;

❖ E, em especial, agradeço aos discentes da turma de Licenciatura Plena em Educação do Campo, polo Portel pela acolhida, carinho e apoio. Sem vocês seria impossível chegar até aqui! Muito, OBRIGADA!

Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonham juntos é o começo da realidade (D. QUIXOTE).

RESUMO

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo**: um estudo a partir do Procampo. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

Este estudo tem como objeto o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). O objetivo central consistiu em analisar se o processo formativo inicial em desenvolvimento no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) promovido pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA), por meio do Procampo, atende as necessidades formativas dos/as educadores/as do campo, e refletir acerca da qualidade da experiência de formação em desenvolvimento neste curso. Buscou-se analisar como se materializa a formação dos/as educadores/as do campo, formandos do curso de LPEC em Portel na Região de Integração do Marajós (RIM); refletir sobre a concepção e os princípios pedagógicos que orientam essa formação e constatar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na implementação da referida licenciatura. Trata-se de um estudo de caso de tipo único de abordagem qualitativa realizado na turma de LPEC ancorado em várias fontes e consubstanciado pela incursão bibliográfica que dá base teórica ao estudo em tela. Utilizou-se da observação não-participante, entrevista semiestruturada com 12 colaboradores e questionário fechado para coletar os dados em campo. Os eixos temáticos emergiram da base teórica, da análise de documentos e do material coletado em campo por meio da técnica da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a formação inicial em desenvolvimento em Portel tem dificuldades, limites de ordem pedagógica e estrutural que, de certo modo, compromete em parte a qualidade da formação, porém, sua implementação representa para a educação do campo neste município a possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos como sujeitos de direitos. Trata-se de uma importante ação afirmativa para a educação do campo na Amazônia paraense e marajoara, visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito tempo permeia a educação dos povos que habitam a área rural, a fim de tornar-se uma educação do e no campo.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação do Campo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

COSTA, Eliane Miranda. **Teacher Training to the Rural Area**: a Procampo study. 2012. 189 f. Dissertation (Master's in Education) –University of Pará, Belém, 2012.

The current study has as object the Support to the Program in Higher Level of Education to the Rural Area (it's called - Procampo). The central purpose was to examine if the initial training process developing in Degree Course in Rural Education promoted by the Federal Institute of Education and Technology of Pará, by means of Procampo, it attends the rural teachers training needs, and reflecting on the quality of the training experience in developing in this course. It sought to analyze how it materializes the teacher training to the rural area, graduators from Degree Course in Rural Education in Portel, Region of Integration from Marajó; thinking about the conception and the pedagogical principles that guide this teacher training and verify the challenges facing and the strategies used by the persons involved in the implementation of this degree. It is a case study of one type of qualitative approach accomplished in a class from Degree Course in Rural Education connected in various sources and set out in the incursion literature that gives a theoretical basis for the current study. We used the non-participant observation, semi structured interviews with 12 partners and closed questionnaire to collect data in the rural area. The main themes emerged from the theoretical basis of the analysis of documents and materials collected in rural area through the technique of content analysis. The results showed that the initial training developing in Portel has difficulties, limits such as pedagogical and structural which in parts or everything they compromise the quality of training, however its implementation represent to rural education in this municipality the possibility of recognition of reality rural and persons as persons with rights. Refers an important affirmative action in rural education in the Amazon, mainly Marajó in Pará since it is a real possibility to build and implement in practice an education to be able to break a center urban vision that has long permeated the education of people who inhabit the rural areas in order to become an education from and to rural people.

Keywords: Teacher Training. Rural Education. Public Polits.

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 01	Representação gráfica do curso	100
Figura 02	Desenho metodológico do curso de LPEC do IFPA	106
Figura 03	Mapa da Região de Integração do Marajó	112
Foto 01	Frente da cidade de Portel/PA	113
Foto 02	Local de ocorrência das aulas do 3º TA	113
Foto 03	Educandos/formandos da LPEC – Polo Portel	121
Foto 04	Visita a uma casa de forno	143
Foto 05	Visita a uma roça	144

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 01	Ciclo da Afirmação (1997 a 2002): marcos históricos	44
Quadro 02	Ciclo de avanços significativos (2003 a 2008): marcos históricos	45
Quadro 03	Ciclo do recuo ou refluxo (2009 a 2012): marcos históricos	53
Quadro 04	Marcos histórico do curso de LPEC – Procampo	94
Quadro 05	Componentes curriculares da LPEC – IFPA	99
Quadro 06	População total, urbana e rural da RI do Marajó em 2010	116
Quadro 07	Índice de analfabetismo em 2010	118
Quadro 08	Níveis de atuação dos educandos do curso de LPEC	122
Tabela 01	Taxas de atendimento da Educação Básica no Campo	52
Tabela 02	Médias para o IDEB	69
Tabela 03	Número de escolas de Portel em 2011	118
Tabela 04	IDEB Observado 4ª série/5º ano	120
Tabela 05	IDEB Observado 8ª série/9º ano	120
Gráfico 01	Nível de Formação dos discentes do curso de LPEC	123
Gráfico 02	Tempo de atuação docente dos discentes do curso de LPEC	123
Gráfico 03	Idade dos educandos do curso de LPEC	124
Gráfico 04	Gênero dos formandos da LPEC	125
Gráfico 05	Acesso a computador e a internet	125
Gráfico 06	Participação em Movimentos Sociais e Sindicais do Campo	126

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOP – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CNBB – Confederação dos Bispos do Brasil
CNEC – Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFR – Casa Familiar Rural
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONSU – Conselho Superior
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CTP – Classe de Tamanho Pequeno
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDIC – Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania
DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EaD - Educação à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETAGRI/PA - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará
FETRAF/SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura familiar da Região Sul
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FORECAT - Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FREC - Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Nacional e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FVC – Fundação Victor Civita

FVPP – Fundação Viver Preservar e Produzir

GEPERIM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Ilha do Marajós

GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

GPT – Grupo Permanente de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED – Instituto de Ciências da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IESP – Instituições de Ensino Superior Públicas

IFPA – Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

ISE – Instituto Superior de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPEC – Licenciatura Plena em Educação do Campo

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento Eclesial de Base

MDTX – Movimento que Luta pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MOC - Movimento das Organizações Comunitárias

NEAF – Núcleo de Desenvolvimento Agrárias e Desenvolvimento Rural

ONGs – Organizações Não – Governamentais

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PPCLPEC – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PCCR - Planos de Cargos e Carreira
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RIM – Região de Integração do Marajó
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEIR - Secretaria de Estado de Integração Regional
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESU - Secretaria de Educação Superior
SIMEP – Sistema Modular de Ensino de Portel
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SSBV – São Sebastião da Boa Vista
TA – Tempo Acadêmico
TAC - Trabalho Acadêmico de Conclusão
TE – Tempo Escola
TC – Tempo Comunidade
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRO – Universidade Federal de Rondônia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UEPE – Universidade Estadual de Pernambuco

UnB – Universidade Nacional do Brasil

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Travessia metodológica	20
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	29
2.1– Educação do Campo: aspectos históricos, legais e conceituais na construção de políticas públicas	30
2.2 – A formação inicial do educador do campo no contexto das políticas públicas educacionais	58
2.2.1- Aspectos básicos da formação: concepção e princípios	58
2.2.2- As políticas educacionais do campo para a formação do educador	62
3. PROCAMPO: UMA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DO CAMPO	77
3.1 – Procampo: da construção a implementação	77
3.1.1 – Procampo no cenário nacional	78
3.1.2 – Procampo no cenário paraense: reflexões suscitada no âmbito do IFPA	94
4. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PORTEL NO MARAJÓS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO	111
4. 1. O município de Portel: lugar da pesquisa	112
4. 2. O percurso formativo: reflexões e análises	121
4.2.1. Perfil da turma	121
4.2.2. Elementos da formação: docência multidisciplinar por área de conhecimento e alternância pedagógica	126
4. 2.3. Concepção e princípios formativos: pesquisa, trabalho, teoria e prática	141
4.2.4. Modos de produção de conhecimento e a organização do trabalho pedagógico nos tempos educativos – TA e TC	146
4. 3. Limites, desafios, estratégias e perspectivas na implementação da LPEC - Procampo em Portel	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	190
ANEXOS	198

1. INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (FERNANDO PESSOA).

A epígrafe me conduz a ousadia de dizer que inicio aqui uma travessia. Minha travessia, simbolicamente epistemológica. Nessa travessia, tenho como objeto de estudo o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de incentivar às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a criar e ofertar cursos regulares de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) que forme e habilite docentes por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo. Começou a ser desenvolvido por meio de um projeto piloto no ano de 2007, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UnB, UFMG, UFS, UFBA) a convite do MEC.

No ano de 2008, este Ministério tornou público, em âmbito nacional, a institucionalização deste programa ao convocar as universidades públicas brasileiras, por meio do edital nº02/2008, para apresentarem projetos de LPEC. No Estado do Pará, ao participar desta chamada, o Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA) aprovou junto ao MEC seu respectivo projeto pedagógico para a oferta da referida licenciatura. Em 2009, com o segundo edital (nº09/2009), essa instituição ampliou a citada oferta a outros *campis* e polos incluindo, assim, a Região de Integração dos Marajós¹ (RIM), em especial, os municípios de São Sebastião da Boa Vista (SSBV) e Portel, *locus* deste estudo. Com esse segundo edital a Universidade Federal do Pará (UFPA), também passou a ofertar à licenciatura em questão no Campus de Abaetetuba.

O interesse em pesquisar o Procampo justifica-se pela carência de estudos sobre a formação de educadores/as que atuam em escolas do campo e, principalmente, pela possibilidade de pensar a formação desses sujeitos a partir da própria dinâmica do campo, o

¹ A expressão Marajós dá-se em virtude de compreendermos com base em Pacheco (2006) que se trata de uma região composta por diferentes e diversificadas formas de saberes, culturas etc que precisam ser valorizadas e evidenciadas nos atos e práticas educativas.

que inclui as condições de trabalho e os limites impostos à profissionalidade do/a educador/a do campo. Também se justifica pela importância de colocar em evidência o Procampo como uma política pública que se insere no sentido de contribuir com o reconhecimento do direito à educação da população do campo, historicamente alijada pelas ações implementadas pelo Estado. Referido descaso do poder público tem se refletido na falta de condições estruturantes de acesso – falta de escolas, falta de professores, e tantas outras faltas –, e mesmo quando é permitido o acesso, as condições de permanência não lhes são garantidas com qualidade, com respeito à diversidade e à diferença, como assevera a Constituição Federal de 1988.

É um estudo que resulta de meu envolvimento com a educação do campo no Pará, sobretudo na RIM, desde 2005, quando participei do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Ilha do Marajó (GEPERIM)². Tal grupo era vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Este, com a colaboração do GEPERIM e apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Portel realizou no decorrer do ano de 2006 neste município encontros, seminários e oficinas com educadores/as do campo relativos à pesquisa “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado das escolas do campo” vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA, no período de 2005 a 2007, com apoio do CNPq.

Neste mesmo ano ingressei como profissional da educação na condição de coordenadora pedagógica na SEMED do citado município em que orientei, acompanhei e coordenei o trabalho didático-pedagógico dos/as educadores/as das escolas do campo, incluindo uma turma do Programa Saberes da Terra³, bem como participei das atividades realizadas pelos grupos acima mencionados. Tais ações me possibilitaram maior aproximação com a realidade do campo, o que fez acentuar meu interesse pela educação do campo e, conseqüentemente, pela temática da formação docente.

Outra importante contribuição para a construção do meu objeto de estudo veio do curso de Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade que cursei na UFPA. Nesse curso realizei uma pesquisa que teve como foco as políticas públicas educacionais e a formação inicial de educadores/as do campo do município de Breves⁴. Nessa

² Este grupo não existe mais.

³ Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada à qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares, promovido pelo MEC (HENRIQUES, 2007).

⁴ O município de Breves é o maior município da Região de Integração dos Marajós em termos populacionais. É também o município mais desenvolvido dessa região. Na sede, espaço urbano, localizam-se os principais órgãos e instituições federais e estaduais presentes na referida região tais como, Regional de Saúde, 13ª Unidade Regional de Ensino do Estado, campus do IFPA e da UFPA, além de bancos, casa lotérica e outros.

pesquisa evidenciei a necessidade e a importância de uma formação docente pautada em uma política educacional que possibilite aos educadores/as do campo contribuir de forma significativa com o reconhecimento e a valorização do campo como espaço de produção material e de vida, a fim de superar a imagem atribuída a este como lugar do atraso e celeiro de matéria prima (MUNARIN, 2006).

Essa evidência demonstra que a formação do educador e da educadora do campo é elemento chave para a construção de outro projeto de educação e de sociedade, o que me ajudou a reafirmar o interesse por essa temática de pesquisa. Assim, diante do interesse anunciado e contribuições supracitadas propus-me a realizar esse estudo, tendo como problemática o seguinte questionamento: em que medida a formação inicial promovida pelo Procampo, por meio do curso de LPEC em Portel na RIM, contribui para que os/as educadores/as, formandos do curso, possam colaborar com a valorização do campo e de sua população? E ao mesmo tempo indago de que forma o Procampo na condição de política pública reconhece o campo como espaço de construção de conhecimentos, e os povos que vivem e trabalham no campo, como sujeitos de direitos a ter direitos?

Essa problemática busca apoio nas seguintes questões norteadoras: a política que respalda o curso de LPEC atende às necessidades formativas do/a educador/a do campo na RIM? Como vem se materializando a formação dos/as educadores/as do campo no curso de LPEC promovido pelo IFPA por meio do Procampo em Portel na RIM? Qual a concepção e os princípios pedagógicos que orientam essa formação? E quais os desafios, estratégias e perspectivas enfrentadas na implementação da licenciatura em Portel?

Diante desses questionamentos, tem-se por objetivo geral: Analisar se o Procampo como política pública implementada em Portel atende às necessidades formativas dos/as educadores/as do campo envolvidos no curso, bem como refletir acerca da qualidade da experiência de formação em desenvolvimento no curso de LPEC. De forma específica buscase: 1) analisar como se materializa a formação dos/as educadores/as do campo de Portel na RIM, por meio do Procampo; 2) refletir sobre a concepção e os princípios pedagógicos que orientam essa formação e 3) constatar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na implementação da referida licenciatura.

Este estudo tem como *lócus* uma turma do curso de LPEC ofertada pelo IFPA, por meio do Procampo em Portel. A opção por esse município justifica-se por ser um dos primeiros municípios marajoara a vivenciar a experiência com a referida licenciatura, somado à facilidade de acesso. O referido curso começou a ser desenvolvido nesse município em

2010, e no momento de realização dessa investigação, a turma em estudo encontrava-se cursando o 3º Tempo Acadêmico (TA). Esse tempo/espço educativo juntamente com o 3º Tempo Comunidade (TC) – cursado de agosto a dezembro de 2011, após o término da coleta de dados – integraliza o 3º semestre do curso que no geral é composto por oito semestres.

Os dados acima demonstram que o curso é uma experiência em processo e com pouco tempo de implementação no referido município, o que nos impõe certos limites e nos impossibilita de fazer uma inferência mais totalizante do curso. Caso, tivéssemos os oito semestres concluídos, poderíamos sugerir se o curso, de fato, será uma referência na RIM. Além disso, lembramos que o estudo de uma turma não abarca a totalidade das turmas deste curso ofertado pelo IFPA e nem é essa a intenção da pesquisa.

Desse modo, as reflexões apresentadas integram uma dimensão processual, construídas com base no que, até o momento foi vivenciado no desenrolar desta licenciatura, sobretudo no 3º TA, além da análise da organização curricular. É esta materialidade analisada parcialmente no desenvolver de seu percurso que, de algum modo, poderá contribuir para acumular experiências, saberes e conhecimentos importantes na construção de uma formação que colabore com a constituição de uma educação do/no campo na RIM.

1.2 - Travessia Metodológica

A pesquisa adota como estratégia metodológica o estudo de caso, em virtude deste permitir realizar uma investigação que preserva as “características holísticas e investigativas dos acontecimentos contemporâneos dentro do contexto da vida real” em que “o pesquisador tem pouco ou quase nenhum controle” (YIN, 2005, p.26). E mais, “como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso [...], para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (Ibidem, p. 20).

De acordo com Chizzoti (2010, p.102),

Estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Chizzoti demonstra com isso que o estudo de caso pode ser de dois tipos: o particular e o de vários casos. De igual modo, Yin (2005) assevera que o estudo de caso pode ser único ou múltiplo. O estudo de caso múltiplo e/ou de vários casos são aqueles compostos por mais de um caso único. Já o estudo de caso único e/ou particular constitui-se de descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolve um grande conjunto de dados. É mais indicado para aumentar a compreensão de um fenômeno do que para delimitá-lo. Também pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção de teoria, assim como ajudar a direcionar investigações futuras em uma área inteira. Ambos os casos podem incluir evidências qualitativas e quantitativas, dependendo do levantamento que se faça (PEREIRA; COSTA, 2008).

De modo específico, o estudo de caso é um método adequado para responder as questões "como" e "por que", que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências. Assim sendo, cabe ao pesquisador não somente descrever o fenômeno, mas, sobretudo, explicá-lo, pois a finalidade de uma pesquisa não é só ver o fenômeno, mas essencialmente, compreendê-lo. A propósito, Shulman (1989) nos ensina que o estudo de caso ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, dando-lhe oportunidade de refletir sobre as experiências dos outros e constituir assim, uma valiosa ferramenta de investigação.

Com base nos autores citados anteriormente definimos esta pesquisa como um estudo de caso do tipo único de abordagem qualitativa em que delimitamos dentro da situação particular do IFPA, um espaço, mais particular ainda, ou seja, a turma de LPEC em Portel que está inserida em um contexto contemporâneo da vida real. E esse "não é apenas o cenário e o ambiente geográfico ou ecológico" onde o fenômeno se manifesta, mas "é também o contexto histórico, o tempo e a transformação" deste fenômeno (GAMBOA, 1996, p. 122). Dessa forma, realizamos um levantamento de dados qualitativos que procuramos descrever e interpretar a fim de compreender o processo formativo dos/as educandos/as da licenciatura em tela promovida pelo IFPA via Procampo na RIM.

Na perspectiva de Minayo (1994, p. 22) uma investigação de abordagem qualitativa tende a responder questões específicas, devido preocupar-se "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos". Compactuamos, com Chizzotti (2010, p. 79) que "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação

dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Assumimos a tese deste autor ao entender que “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (Ibidem, p. 79) tendo em vista que “o objeto está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Ibidem, p. 79). Nesse sentido, compreendemos que o pesquisador não tem como assumir a perspectiva de mero expectador, pois não tem como se colocar fora do contexto social que vive.

Os mesmos autores demonstram que a pesquisa de abordagem qualitativa lida com um universo que não pode ser quantificado, tendo em vista os fenômenos investigados envolverem questões e elementos possuidores de significados construídos a partir da ação recíproca entre sujeito e objeto, logo, não podem se configurar como dados ou fatos isolados, como no caso deste estudo. A pesquisa qualitativa de acordo com Pereira e Costa (2008) apresenta algumas características essenciais, das quais destaca o ambiente natural como fonte de dados, em que o pesquisador assume o papel principal na coleta das fontes. Soma-se a isso o fato de ser uma pesquisa de cunho descritivo e interpretativo, em que o pesquisador tende analisar os dados de forma mais indutiva que dedutiva.

Desse modo, ressaltamos que nesta investigação, o estudo de caso é concebido como sendo um estudo dos acontecimentos, dos fatos ocorridos, das eventualidades, dos contextos e conjunturas, das hipóteses, das circunstâncias e prováveis causas compreendidas dentro da totalidade e não como um fenômeno isolado. Corroboramos para tal entendimento o pensar de Gamboa (2008, p.101):

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

Assim, ao partir da ideia de que cada fenômeno faz parte do todo, e que para compreender a parte é preciso compreender o todo, visto que a totalidade se cria na interação das partes, e não em sua separação é que canalizamos nossos esforços para trilhar por um caminho que nos possibilite compreender a formação do educador e educadora do campo como um elemento integrador do contexto sócio-histórico-político-educacional em nível nacional, regional e local.

Desse modo, adotamos como tendência epistemológica a abordagem crítico-dialética baseada em Gamboa (2008). Para esse autor tal perspectiva questiona de forma fundamental a visão estática da realidade, já que tem como princípio fundante a descoberta das contradições internas da realidade por meio da produção científica como “construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza” (GAMBOA, 2008, p. 101).

A perspectiva crítico-dialética propõe uma nova concepção de investigação a partir do materialismo histórico dialético e “busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança” (GAMBOA, 2007, p. 173). Cabe mencionar que o materialismo histórico dialético concebe o conhecimento como algo construído na e pela *práxis*, no movimento do pensar e agir.

Esse movimento está vinculado ao contexto histórico-social e leva a entender o fenômeno em um constante processo dialético alicerçado no princípio da totalidade em que o objeto e o fenômeno estão ligados entre si. Isso implica entender que objeto e fenômeno não são partes isoladas, mas integrantes, que estão em movimento, visto que as coisas não são estáticas, ao contrário, estão sempre em transformação e que, portanto, o conhecimento não pode ser compreendido como algo puro e acabado, mas sim como aproximações reais de determinada realidade. Tais transformações são possíveis pela coexistência de elementos contraditórios, pois a contradição é a essência da dialética (GADOTTI, 2003).

Diante do entendimento desses autores que mostram ser esse processo dialético de contradição e crítica foi que buscamos apreender o fenômeno em estudo a partir de seu devir histórico, isto é, no período de 2004 a 2011, momento em que a formação do/a educador/a do campo passa a ganhar outra dimensão no cenário educacional brasileiro com a proposição de um plano específico de formação docente, a partir da II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) que possibilitou a criação, aprovação e implementação do curso de LPEC via Procampo.

Esse período além de ser uma opção por acontecimentos históricos importantes para o que nos interessa aprofundar, ou melhor, uma inserção histórica realizável do ponto de vista do objeto investigado, é também uma escolha política, de análise de um período que tem levado os sujeitos do campo a lutar para materializar suas conquistas e inserir suas propostas educativas na seara das políticas públicas. Desse modo, em busca de pistas, vestígios que nos

ajudassem a apreender o fenômeno em estudo, ou seja, que nos possibilitassem chegar às respostas de nossos questionamentos e alcançar os objetivos propostos desenvolvemos esta investigação com base nas seguintes etapas concomitantes: incursão bibliográfica, análise de documentos, pesquisa de campo e tratamento do material coletado.

No primeiro momento realizamos uma incursão bibliográfica para identificação da literatura e construção do corpus teórico da pesquisa. Essa etapa consistiu de contribuições valiosas de autores sobre o fenômeno em estudo, dando assim embasamento teórico a esta investigação nos colocando em contato direto com o que foi produzido e registrado a respeito do tema (LAKATOS; MARCONI, 2001). Nesse processo, destacamos duas produções que foram bastante significativas. Trata-se do livro “Educação do campo: desafios para a formação de professores”, organizado por Maria Izabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins e o livro “Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões – piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)”, organizado por Mônica Molina e Laís Mourão Sá. A primeira obra nos convida a pensar a formação do educador do campo enquanto um desafio a ser construído nos cursos de LPEC em desenvolvimento no país. Na mesma perspectiva se assenta a segunda obra ao apresentar reflexões e análises sobre as experiências pilotos desenvolvidas desde 2007 nas quatro universidades anteriormente citadas.

Simultânea a essa etapa de incursão e a pesquisa de campo realizamos a análise de documentos. De acordo com Ludwig (2009), a análise documental configura-se como um recurso que consiste em conferir uma liberdade de interpretação muito grande ao pesquisador. Com base nesse aspecto analisamos os documentos que deram origem e embasaram a criação, aprovação e implementação do Procampo, que são: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 9/2001); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1, de 3 de Abril de 2002); Licenciatura (Plena) em Educação do Campo (Minuta original do MEC/Secad); Edital nº 2, de 23 de Abril de 2008; Edital de Convocação nº 09, de 29 de Abril de 2009 e Edital nº 026/2010 que dispõe sobre o processo seletivo do curso de LPEC/IFPA.

Além desses documentos, priorizamos também a análise do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – área de concentração ciências da Natureza e Matemática e área de concentração Ciências Humanas e Sociais – (PPCLPEC) do IFPA. Essa fase da pesquisa nos possibilitou um aprendizado bastante rico que teve por

finalidade a compreensão do que dizem os documentos levando-nos a entender os limites e desafios postos à organização deste programa.

Nossa incursão a campo ocorreu no mês de julho de 2011 durante o 3º TA da turma do Procampo em estudo. Destacamos que a pesquisa de campo permite ao pesquisador conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um determinado problema para o qual se busca uma resposta em seu próprio meio ambiente, ou seja, no local onde acontecem os fenômenos, o que faz deste o principal instrumento de investigação (SEVERINO, 2007; LUDWIG, 2009; MARCONI, 2009). Compactuamos com Cruz Neto (1994, p. 51) que afirma “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Para tanto, na coleta de dados em campo utilizamos como instrumento a observação não-participante, a entrevista semiestruturada e o questionário fechado. A opção pela observação deu-se em virtude desta ajudar o pesquisador a identificar e a obter informações e dados a respeito de objetivos que muitas vezes não tem consciência, mas que acabam por orientar seu comportamento sem interferir na situação observada (MARCONI, 2009). Desse modo, a observação não-participante foi efetivada com base em um roteiro (apêndice F) com um conjunto de questões e conceitos amplos e flexíveis, de caráter geral que nos auxiliou a registrar os dados gerados nas observações realizadas *in loco* durante 20 dias corridos do mês de julho de 2011 no 3º TA da turma de LPEC em Portel. Referidas observações foram anotadas em um diário de campo que se constituiu em um importante instrumento de coleta de dados.

Quanto à entrevista semiestruturada explica-se por permitir ao pesquisador trabalhar com questões flexíveis ao privilegiar um roteiro aberto que possibilita o transcorrer do discurso de forma natural (ROSA; ARNOLDI, 2008). Soma-se a isso o fato de valorizar a presença do investigador e oferecer ao informante as perspectivas possíveis para que se alcance a liberdade e espontaneidade necessária a fim de enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 1995), e ainda, por possibilitar o fornecimento de um “material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação” (DUARTE, 2004, p. 216) o que requer um tratamento rigoroso, visto que ao se tratar de uma pesquisa científica, qualquer técnica escolhida exige rigor e disciplina por parte do pesquisador (DUARTE, 2004).

Ao atentar para as recomendações e esclarecimentos dos autores realizamos as entrevistas mediante agendamento com os participantes. Em cada entrevista utilizamos como guia um roteiro flexível (apêndices C, D e E) que passou por um pré-teste.

As entrevistas foram gravadas (mediante autorização) e transcritas na íntegra. Cabe ressaltar que entregamos aos colaboradores uma declaração de sigilo ético-científico (apêndice A) esclarecendo que os dados coletados (entrevistas e imagens) tem a finalidade de responder aos objetivos da pesquisa. Além disso, todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (apêndice B), o que nos autoriza a fazer uso das informações de acordo com o rigor ético e científico. Após as transcrições, as entrevistas foram devolvidas aos colaboradores, algumas por e-mail e outras impressas.

As entrevistas foram direcionadas a 06 discentes, 04 docentes e 02 coordenadoras pedagógicas. Os discentes foram selecionados a partir da aplicação de um questionário fechado (apêndice G) junto à turma com o intuito de traçar o seu perfil. Como critério para esta seleção, estipulamos a experiência docente exercida pelo formando com no mínimo 03 anos com a multissérie e/ou nos anos finais do ensino fundamental por meio do Sistema Modular de Ensino de Portel (SIMEP), além da disposição para participar da pesquisa. Vale informar que, no período da pesquisa, dos 08 docentes que ministraram aula, 04 foram selecionados e entrevistados com base nos seguintes critérios: terem ministrado aula para educadores/as do campo, conhecerem o projeto pedagógico do curso de LPEC e disponibilizarem-se a colaborar com a pesquisa. Em relação à coordenação optamos por entrevistar tanto a coordenadora estadual como a regional.

Os discentes estão identificados no texto como Educador-Formando (EF), os docentes como Professor-Formador (PF) e a coordenação como Coordenação Pedagógica (CP). Dos discentes 04 são mulheres e 02 são homens, já os docentes 03 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Desses docentes, 01 tem doutorado em História Social (PUC/SP), 01 dispõe de pós-graduação *latu sensu* e 02 possuem mestrado em Sociologia (UFPA). Em relação ao vínculo institucional temos a esclarecer que 50% dos citados docentes pertencem ao quadro efetivo do IFPA e 50% estão na condição de colaboradores convidados do Procampo.

Quanto à coordenação pedagógica, as duas coordenadoras pertencem ao quadro de servidores do IFPA, ambas possuem como formação mestrado, sendo 01 em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (NEAF⁵/UFPA) e 01 em Ciência Animal (UFPA). Em relação à experiência com a educação do campo, uma das coordenadoras pertence ao

⁵ Núcleo de Desenvolvimento Agrárias e Desenvolvimento Rural.

Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e já ministrou aula para turmas do Programa Saberes da Terra, assim como do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e Procampo. A outra coordenadora participou desde o início do processo de elaboração e implementação do Procampo no Estado do Pará, no âmbito do IFPA.

Como complementação dos dados, fizemos uso da fotografia. Essa, conforme nos indica Martins (2008), serve não apenas como um documento ilustrativo ou tão-somente um instrumento para pesquisar, mas também como elemento construtivo da realidade contemporânea que pode ser objeto e sujeito ao mesmo tempo. Assim sendo, neste estudo a fotografia além de ilustrar, também nos fornece informações valiosas sobre a realidade.

Os dados gerados em campo foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo a partir de ideias básicas de Bardin e Franco. Na perspectiva de Franco (2005, p.14) essa técnica de análise “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” em que a “linguagem é entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana”. A autora (Ibidem, p. 16) ainda relembra que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” e que “os resultados devem refletir os objetivos da pesquisa” (Ibidem, p.24). Já Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo prevê uma atitude de vigilância crítica que exige o rodeio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura tão úteis quanto à própria familiarização do investigador com o objeto.

Com base nessa perspectiva para realizar a análise dos dados coletados procedemos com o processo de lapidação e interpretação da pesquisa. Primeiro realizamos as transcrição das entrevistas, digitação das observações contidas no diário de campo e a organização dos dados obtidos nos questionários. Em sequência sistematizamos em um quadro as entrevistas, as observações e os documentos a fim de fazer a triangulação dos dados. A partir da leitura desse material coletado e organizado, os eixos temáticos da pesquisa emergiram. Compreendemos eixos temáticos como uma ideia central que envolve um conjunto de temas e/ou categorias evidenciadas tanto da teoria como do processo da pesquisa de campo. Assim sendo, constituem eixos temáticos desta investigação os que nomeamos a seguir:

1) Formação do Educador do Campo (ARROYO, 1999, 2004, 2011, 2012; CALDART, 2002, 2004, 2011; FRIGOTTO, 2011; GATTI, 2004; GATTI; BARRETO, 2009; HAGE, 2005, 2010, 2011; KUENZER, 2011; MOLINA, 2003; 2011; MONTEIRO; NUNES, 2007, 2010; MUNARIM, 2006, 2011; NÓVOA, 1992, 2000, 2009; SANCRISTÁN, 1999; SCHEIBE, 2003, 2010; TARDIF, 2002; VEIGA, 2002; VEIGA; VIANA, 2010); e 2)

Políticas Públicas educacionais para a educação do campo (DOURADO, 2001; FRIGOTTO, 2003; GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011; MAUÉS, 2003; SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2010, 2011;).

Os eixos temáticos que emergiram da análise de documentos e pesquisa de campo foram: 1) Formação específica: docência multidisciplinar; área de conhecimento e alternância pedagógica no currículo e 2) Teoria e prática educativa para a qualidade da educação e do ensino.

Além da introdução, a organização e sistematização do resultado desta pesquisa encontram-se estruturadas em três seções. Na seção 2 **Educação do campo e as políticas públicas para a formação inicial docente** - apresenta a discussão histórica e teórica da educação do campo e da formação docente no contexto das políticas públicas. A seção 3 **Procampo: uma política para a formação inicial do docente do campo** - socializa o resultado do processo de construção e implementação do Procampo no Brasil e no Estado do Pará, em especial em Portel na RIM.

Na última seção: **A Licenciatura Plena em Educação do Campo em Portel nos Marajós: uma experiência em construção** – trata da materialidade em processo da licenciatura em educação do campo, ao enfatizar o percurso formativo em que destaca os elementos que regem essa formação, bem como concepção e princípios e os modos de produção do conhecimento. Também se evidenciam os limites, desafios, estratégias e perspectivas em relação ao processo de implementação do Procampo em Portel. No fim dessa travessia provisória, apresentamos considerações que ponderamos como inconclusas destacando o Procampo como uma importante política pública para afirmação e reconhecimento da formação do educador do campo e, por conseguinte, da educação do campo na Amazônia paraense e marajoara, embora se caracterize como uma política pontual e não permanente.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Educação do campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam (MOLINA, 2011, p. 107).

A educação do campo é um paradigma, uma categoria dialética e contra-hegemônica que vem sendo construída desde o final da década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais do campo em mobilização criaram a Articulação Nacional por uma Educação do campo, passando, assim a demandar por uma educação que se identifique com os sujeitos do campo e se contraponha a escola rural que historicamente nega a identidade desses sujeitos. Trata-se de uma categoria, desde então, discutida por vários intelectuais, dentre os quais se destacam Arroyo, Caldart, Molina, Munarim, Hage, entre outros.

Esses estudiosos juntamente com os movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conseguiram inserir a educação do campo como categoria de pesquisa no âmbito da universidade. E, embora ainda seja uma categoria que se apresente de forma tímida nas pesquisas acadêmicas em comparação a educação urbana, já dispõe de uma significativa produção científica. Portanto, (re)escrevê-la e interpretá-la não é uma tarefa fácil, ao contrário nos impõe limites e desafios, assim como nos possibilita reinventá-la, ressignificá-la, visto que como uma categoria dialética, está sempre em movimento e construção.

Nesse movimento construtivo, a compreensão da educação do campo não pode se dar alheia ao que vem sendo denominado de sua tríade estruturante, que é: campo, política pública e educação. No dizer de Molina (Informação verbal)⁶ campo é o espaço/território de luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, portanto, configura-se como dimensão central dessa tríade constituindo-se na especificidade e novidade da educação do campo. Para esta autora, os sujeitos do campo lutam e se organizam no sentido de construir uma determinada compreensão de educação e de processos formativos vinculados às condições sociais de garantia da própria (re)produção enquanto força de trabalho no campo a partir da relação com a terra, o que faz dessa ponto central de discussão da educação do campo.

⁶ Ideias expressas pela autora na Conferência: Desafios atuais da educação do campo nas políticas, nas pesquisas e na formação de educadores, proferida no dia 29 de agosto de 2012 no I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizado na UFPA.

Daí enfatizar que são as condições materiais de vida e o trabalho no campo que compõem a especificidade e a identidade dessa educação. Uma identidade no dizer de Caldart (2004, p. 149) marcada pela “luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo”. Isso faz das políticas públicas educacionais ferramenta indispensável na construção e afirmação desta educação.

Ao tratarmos dessas políticas, observamos que antes dos anos 1990 não era um tema de grande interesse dos pesquisadores, sobretudo, as políticas docentes (GATTI, BARRETO; ANDRE, 2011). Tal tema passou a ganhar maior relevância como objeto de estudo a partir das reformas educativas curriculares empreendidas nos anos 1990 e 2000, o que corrobora com a existência de poucos estudos sobre as políticas educacionais, em especial acerca da política docente cujo educador do campo permanece à margem.

Assim sendo, tratar da política pública da formação desse educador é tratar de uma temática bem mais silenciada. Discuti-la é ter a possibilidade de contribuir com a construção de uma categoria capaz de ajudar a reconhecer e valorizar tanto esses profissionais como a educação do campo. Para Arroyo (2004, p.101) “falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito aos povos do campo”.

Nessa perspectiva, procuramos situar na subseção 2.1 à contextualização do objeto de estudo em que apresentamos reflexões acerca dos aspectos históricos e teóricos da educação do campo e das políticas públicas educacionais, em particular, as que têm relação com a formação do/a educador/a do campo. Nossos esforços concentram-se, primeiro, em elaborar a contextualização quanto aos aspectos históricos, legais e conceituais das políticas públicas voltadas para a educação do campo em que destacamos as principais características dessa educação como possibilidade de transformação social conforme anuncia Molina na epígrafe desse texto. Na sequência discorremos sobre as políticas educacionais para formação do educador do campo, a fim de identificar concepção e princípios que balizam esta formação.

2.1– Educação do Campo: aspectos históricos, legais e conceituais na construção de políticas públicas

A educação do campo desde o final da década de 1990 vem sendo construída e ampliada como um paradigma que se contrapõe ao modelo educacional de referência

urbanocêntrica transplantado para o campo. Referida educação dentro de outro paradigma nasceu como pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo a fim de se contrapor a dispersa e decadente estrutura da escola rural, o que se pode comprovar ao visitar os dados do Censo Escolar/INEP/2011 que revela: 89% das escolas do campo não possuem biblioteca, 90,1% não tem acesso à internet, 15% não contam com energia elétrica, 10,4% não dispõem de água potável, 99% sem laboratório de ciências e 14,7% não apresentam esgoto sanitário.

Cabe ainda mencionar que muitas dessas escolas não têm prédios próprios, por isso, funcionam em espaços cedidos, tais como: igrejas, centros comunitários, casa do professor, e outros que no geral apresentam uma estrutura precária e inadequada. Nesse espaço agregam-se alunos de diferentes níveis de aprendizagem e faixa-etária configurando-se assim em classes multisseriadas (HAGE, 2005). Além disso, tem, também, o fato do currículo ser deslocado da realidade do campo, professores e alunos sofrerem com longa distância, lidarem com a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação e com o avanço da política de nucleação⁷ atrelada à política do transporte escolar (Ibidem, 2005).

É contra essa estrutura problemática e desigual que a educação do campo luta no sentido de garantir à população do campo o direito em ter acesso ao conhecimento como instrumento político a fim de romper com a histórica condição de subordinação ao capital. Também se luta pelo reconhecimento das práticas, saberes e identidade da população do campo que, até então, só existia nas estatísticas dos órgãos oficiais. A educação do campo com categoria dialética, ampla e complexa procura abarcar e valorizar as diversas identidades dos sujeitos do campo, tais como ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pequenos agricultores, extrativistas, povos indígenas, pescadores, assentados, camponeses, povos das florestas, caipiras, roceiros, meeiros, sem-terra, agregados, caboclos, e outros (CALDART, 2002).

No entendimento de Munarim (2011, p. 10) “Educação do Campo trata-se de uma concepção forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos sociais do campo”. Para este autor “o principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem terra, que desde a década de 1980, reivindicam escola pública em cada acampamento ou assentamento da Reforma Agrária” (Ibidem, p. 10). Ele adverte que “a Educação do campo significa, antes de tudo um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada” (Ibidem, p. 30).

⁷ A política de nucleação tem provocado o fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais e transferido os alunos dessas escolas para as “escolas nucleadas, também chamadas de escolas reunidas, localizadas em comunidades rurais mais populosas ou nas sedes dos municípios” (HAGE, S/D, p. 14).

De igual modo, Caldart (2011a, p.147/148) assevera que,

A Educação do Campo é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas* produzido pelos trabalhadores “pobres”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, disposto a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta (Grifo da autora).

E ainda, acrescenta;

A educação do campo nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume a formação histórico-social brasileira (Ibidem, p. 148).

Arroyo (Informação verbal)⁸ alerta que o modelo de educação do campo que vem sendo construído não é para melhorar a escola rural, não foi essa a opção, ao contrário a opção foi mais radical, isto é, foi para se contrapor à histórica e decadente escolinha rural. Trata-se de um projeto de escola colado à mesma dinâmica, tensões, contradições do movimento por terra e Reforma Agrária, em que os sujeitos responsáveis por essa construção são os próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo, ou seja, “sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18) que organizados e articulados passaram a protagonizar nacionalmente o Movimento de Educação do Campo.

Com Fernandes (2004) apreendemos que a educação do campo é, ainda, um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico e epistemológico que nos permita compreender o mundo desde suas raízes. Na perspectiva desse autor faz-se necessário defendermos o direito de pensarmos o mundo a partir do lugar onde vivemos, pois quando pensamos o mundo tendo como referência um lugar que não temos vivência, idealizamos um mundo não vivido, ou seja, vivemos um não lugar. Para esse autor é isso que tem acontecido com os povos do campo, uma vez que historicamente essa população tem sido levada a pensar o mundo e o próprio lugar tendo por base a cidade. Esse modo de pensar compromete a formação cultural do indivíduo, condição fundamental para construção da própria identidade.

Ao comungar das ideias expressas por esses autores entendemos a educação do campo como uma ação coletiva protagonizada pelos sujeitos do campo para contrapor-se a precariedade e desigualdade de acesso à educação escolar por esses sujeitos e garantir o

⁸ Ideias expressas pelo autor na palestra: “Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos” proferida no dia 16 de novembro de 2011 no II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos, realizado na UFSC.

direito desses em ter acesso a uma educação que valorize os saberes, as experiências, os processos de socialização e produção de trabalho e modos de vida no campo. É uma educação que busca construir uma nova teoria e epistemologia capaz de romper com a colonialidade do saber em grande parte impregnada por tendências e concepções assentadas no paradigma de racionalidade e sociabilidade urbanocêntrica, de forte inspiração e orientação eurocêntrica (SANTOS, 2010).

Com base nisso, entendemos que o que está em questão é a educação da classe trabalhadora. Daí ser um desafio que nos exige primeiro conhecer a luta histórica da educação do campo e sua atuação contra-hegemônica na conquista de políticas públicas, no âmbito do Estado, para que assim, possamos contribuir com a construção de um novo projeto de sociedade. Antes, porém, faz-se necessário definirmos aqui a concepção de Estado que adotamos neste estudo, embora não seja nossa intenção aprofundar reflexões teórica e filosófica acerca deste tema.

Destarte, com base em Hall (2003, p. 163) entendemos Estado como “uma formação contraditória, o que significa que ele possui distintos modos de ação, atua em diferentes locais: é pluricentrado e multidimensional”. O autor nos possibilita enfatizar que o Estado não apresenta um caráter único, ou seja, atua a favor apenas de uma classe, a dominante, ao contrário, o Estado é complexo e compreende diferentes tendências e formas de dominação, porém, permanece como um importante instrumento de reprodução do capital.

O Estado é assim uma “instância de atuação de uma condensação que permite a transformação daquele ponto de interseção das práticas distintas em uma prática sistemática de regulação, de regra e norma, e de normalização dentro da sociedade” (Ibidem, p. 163). E mais “o Estado condensa práticas sociais muito distintas e as transforma em operações de controle e domínio sobre classes específicas e outros grupos sociais” (Ibidem, p. 163).

Nesse processo desenvolve-se a chamada hegemonia. O conceito de hegemonia de acordo com Gruppi (1978, p. 03) foi ampliado por Gramsci e apresentado “como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica, e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer”. A hegemonia é assim, “entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica” (Ibidem, p. 11).

Na interpretação de Gruppi (Ibidem, p. 05) “a hegemonia é concebida como direção e domínio e, portanto, como conquista, através da persuasão, do consenso, mas também como força para reprimir as classes adversárias”. Com Torres (1997, p. 235) aprendemos que:

Os apontamentos de Gramsci sobre a hegemonia desenvolveram-se através do estabelecimento de uma distinção analítica crucial por intermédio da qual o Estado parece ser a esfera da coerção organizada ao passo que a sociedade civil é o domínio do consentimento espontâneo à liderança geral que as classes dominantes impõem à vida social.

Este autor nos possibilita demonstrar que Gramsci concebe hegemonia como uma categoria que se constitui na relação com a superestrutura política e ideológica, cultura e também com a estrutura social, o que significa entender que hegemonia não é um fenômeno exclusivo e inerente às questões econômicas e políticas. Isso nos permite definir hegemonia como um combinado de liderança, com dominação exercida, por meio do consentimento e da força, ou melhor, da imposição e/ou coerção e da concessão de e entre classes que se apresenta de forma instável para assim possibilitar a contra-hegemonia.

Nesse processo, Gramsci (1989) entende o Estado, como sendo força e consenso. Daí dizer que, o Estado não se mantém apenas pela força e coerção legal, mas também pelo consentimento. Dessa forma, a noção geral de Estado compreende elementos comuns à sociedade civil indo assim além do aparato de governo em que se demonstra que a relação entre sociedade política e sociedade civil ocorre por meio da coerção e do consenso. Assim sendo, o Estado corresponde ao equilíbrio interno à superestrutura das funções de hegemonia ideológica e dominação política, com vista a assegurar a ascendência do grupo dirigente sobre toda a formação social (GRAMSCI, 2006).

Evidenciamos com isso, em parte a figura de um sujeito político a serviço, sobretudo, dos grupos dominantes, o que contribui para acentuar a diferença entre as classes e, assim, consolidar um campo de poder, uma estrutura de poder em benefício do capital, podendo ser constantemente contestado pela classe dominada. Diante dessa estrutura Torres (1997, p. 321) explica que “o Estado é tanto um espaço para a classe dominante se organizar estrategicamente em relação às classes dominadas, como uma arena para uma luta na qual, as condições políticas e históricas adequadas, os movimentos sociais podem prevalecer”. Tal acepção torna-se relevante, ao considerarmos que é por meio da pressão social que as classes trabalhadoras articuladas e organizadas poderão contrapor-se ao poderio dominante e lutar pelo direito de ter acesso aos bens culturais e sociais que historicamente tem servido para sustentar o *status quo* das classes dominantes.

É com base na pressão social que se poderá exigir do Estado decisões e ações de caráter público, como saúde, educação etc. Em outros termos, significa entender a luta social por direitos como possibilidade para a conquista de políticas públicas e, por conseguinte, do

espaço público, o qual historicamente tem se apresentado a serviço do capital. Com Santos (2009, p. 21) compartilhamos a compreensão de que “o espaço público se afirma e se amplia a partir de dois movimentos que se complementam: a luta social pelos direitos e a ação propositiva sobre o Estado no sentido de tensionar às decisões acerca das políticas que darão consequência aos direitos”. Trata-se de lutar pela aprovação de políticas públicas e ao mesmo tempo pela obrigação do Estado em garanti-las.

Tal compreensão coaduna-se com Munarim (2011, p. 32) quando enfatiza que o Estado moderno não pode ser pensado somente como um espaço de disputa entre classes, uma vez que, no contexto do capitalismo “o Estado, materializado em instituições, governos, leis, burocracia e outros instrumentos, tem de ser pensado na perspectiva de complexas determinações”. Segundo este autor (Ibidem, p. 32), o Estado não “é exclusivamente um instrumento utilizado pelos capitalistas em favor de seus empreendimentos privados” e nem “guardião exclusivo da moral e da razão ou promotor do bem comum”.

Enquanto instrumento multidimensional, a função do Estado depende muito das circunstâncias históricas que os orientam. Nesse sentido, o mesmo autor (Ibidem, p. 32) defende que o conceito de Estado carece ser apreendido dialeticamente remetendo-se assim ao conceito de “Estado como espaço ampliado das lutas sociais, no qual se materializam conquistas de direitos de cidadania e de privilégios de classe ou de segmentos de classe”. Em nosso entendimento tais conquistas dependem da organização das próprias classes como nos ensinou Gramsci.

Não há dúvida de que esse entendimento levou as classes trabalhadoras do campo a se organizarem, no final dos anos 1990, em defesa de terra, Reforma Agrária e educação como um direito a ser conquistado no âmbito do Estado moderno capitalista. A partir da organização dos movimentos sociais, a educação do campo, na esfera do Estado brasileiro, começou a ser construída como uma categoria contra-hegemônica, no momento em que esse passava por profundas mudanças em seu modelo de governança provocadas por reformas políticas. Nas palavras de Veiga e Viana (2010, p. 16) tais reformas vêm atender “às exigências do projeto neoliberal, sob a orientação dos organismos internacionais, capitaneados pelo Banco Mundial”.

Diante desse aspecto, o Estado em virtude de maior atuação do mercado tem suas funções sociais minimizadas no tocante às políticas públicas, especialmente, em algumas áreas (saúde, educação, segurança, entre outras) cujos beneficiários são as classes pobres e trabalhadoras que delas necessitam. Mas, o Estado fortalecido ao máximo passa a garantir

ainda mais os interesses do capital (DOURADO, 2001; FRIGOTTO, 2003; PINI; MELO, 2011), em nosso entendimento isso evidencia a sutileza e eficácia do Estado como esfera da coerção organizada.

Veiga e Viana (Ibidem, p. 16) enfatizam ainda que de forma mais específica às reformas efetivadas elegeram “uma concepção de gestão, de currículo e de escola” para atender às necessidades da política do Estado mínimo. Nessa lógica, a educação precisou se adequar ao novo modelo de sociedade para formar outro tipo de trabalhador de acordo com as novas exigências do mercado. Sob essa orientação as reformas do Estado brasileiro no contexto dos anos 1990 e 2000, em especial, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2002 – foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, bem como pela estabilidade econômica, desestruturação do Estado e privatização do patrimônio público em afirmação do projeto monetarista fiscal proveniente do neoliberalismo (PEIXER, 2011).

No campo educacional, em particular, o foco das políticas públicas recai sobre a produtividade, eficiência, qualidade total e equidade social. Compõe ainda esse repertório “a avaliação compreendida como padrões ou indicadores, a descentralização e a autonomia, a privatização e a orientação para uma formação de recursos humanos, a fim de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais” (PINI; MELO, 2011, p. 41). O Estado assume assim a característica de avaliador, descentralizador e regulador das relações capitalistas.

A materialização dessas reformas tem início com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. Com essa lei no entendimento de Dourado (2001, p. 50) “as formas de gestão da escola, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis e modalidades de ensino” foram redirecionados, configurando-se como novas formas de centralidade, regulação e controle do Estado.

Esse processo se acentua mais ainda com a Emenda Constitucional nº 14/96 que altera a Constituição em relação à obrigação dos estados e municípios para com a educação, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Nacional e de Valorização do Magistério (FUNDEF) substituído, em 2007 pelo Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (PINI; MELO, 2011). Estes fundos são tidos como principais formas de regulação

dos recursos destinados aos docentes da educação básica instituído após a promulgação da LDB (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011).

Outra forma de regulação que também se destaca nesse contexto é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse programa transfere recursos e responsabilidade do governo para a escola pública. Soma-se a esse processo de regulação, o Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, Provão, hoje ENADE e ENEM, mantidos e ampliados no governo Lula, com a institucionalização da Provinha Brasil; Prova Brasil e, em 2007 a Avaliação CAPES). Na perspectiva de Oliveira (2011), esses instrumentos avaliativos configuram-se como novos modos de controle, vigilância e regulação impostos tanto ao campo da formação quanto ao das políticas públicas.

A partir de 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estratégia criada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para medir a qualidade da educação, os instrumentos avaliativos em destaque ganharam maior relevância, reforçando assim o status de avaliador do Estado sob a justificativa da obtenção da qualidade na educação. Qualidade essa que incide a ser indicada pelo resultado quantitativo da avaliação. Temos assim, a prevalência de uma pedagogia dos resultados (SAVIANI, 2007) voltada para elevar os indicadores de avaliação e assim acentuar o status de regulador do Estado brasileiro.

Na interpretação de Oliveira (2011, p. 85) “o termo regulação oriunda da Fisiologia, é difundido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado, harmonioso”. E passa a ser um conceito “sociológico a partir das contribuições da teoria da regulação social” desenvolvido sob “influências funcionalistas e do estrutural-marxismo” em que compreende a sociedade como um “corpo autorregulável”. Com isso “o conceito de regulação integra a ideia de conflito, antagonismos, contradições e rupturas” (Ibidem, p. 85).

Para a teoria da regulação, o funcionamento das sociedades se estabelece a partir de uma regulação social constituída por equilíbrios mantidos e renovados, mas também de tensões, rupturas e contradições provocadas pela multiplicidade de instâncias e de atores sociais implicados. Ainda conforme Oliveira (Ibidem, p. 86) “O conceito de regulação permite combinar uma análise de regras e dos efeitos estabilizadores, mas também de seu processo de construção e de mudança”. E essas “regras não são somente aquelas formais ditadas pela hierarquia ou pelo poder político”, pois, compreende também “as regras informais” à constituição do que cada um pode contribuir.

Podemos dizer que a regulação depende da regra do jogo, ou seja, da relação estabelecida entre sociedade civil e sociedade política. No contexto neoliberal a regulação é

estratégia de manutenção do capital. Daí o Estado assumir a função de regulador no sentido de contribuir com a reprodução da ordem hegemônica. Maués (2003, p 10) afirma que “o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo como modo de reprodução e de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade, instituindo o darwinismo social”.

Esse se apresenta expresso na “escandalosa concentração de capital e riqueza” (FRIGOTTO, 2011b, p. 21) nas mãos da minoria dominante representada por empresários e latifundiários enquanto que a maioria encontra-se vivendo na extrema pobreza, restando-lhes além da fome, o analfabetismo, a “negação ao acesso a terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura, transporte público” (Ibidem, p. 21) e no caso da educação lhes é reservada uma “pífia escolaridade básica” (Ibidem, p.21). Essa desigualdade torna-se pior ainda quando nos remetemos à realidade do campo, visto que é no campo que se encontram os piores índices de analfabetismo, de distorção série-idade, escolas precárias, professores sem formação adequada, entre outros (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011).

Nessa estrutura, a instituição escolar configura-se como instrumento de reprodução, à medida que passa a ter como função preparar sujeitos acríticos com habilidades e capacidade de executar as determinações do mercado. É possível dizer que dentro do Estado capitalista provedor de ações governamentais, os interesses quase sempre defendidos, nem sempre são conciliáveis por ir ao encontro do capital, em que a igualdade de direitos é entendida como possibilidade de oportunidade ou privilégio para poucos que forem esforçados.

Como descrito, as reformas impõem grandes mudanças no modelo de governança, logo no papel do Estado. Para Gohn (2011, p. 91) referidas mudanças “implica, de um lado, no retraimento de seu papel provedor de serviços e equipamentos sociais, e de outro, numa maior centralização do poder executivo para poder levar a cabo as reformas”, com isso tem-se um Estado que em sua atuação política priorizará a descentralização, autonomia, flexibilização e regulação refletidas em políticas públicas fragmentadas e pontuais direcionadas a demandas específicas da sociedade. É o Estado capitalista intervindo em favor das práticas e interesses da burguesia, do mercado.

Conforme explica Gohn (2011, p. 91),

O Estado passou a patrocinar políticas de inserção social para os indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, ou destituídos de seus direitos sociais, por meio de políticas compensatórias (bolsas/empregos, frentes de trabalho etc), visando atenuar os impactos da diminuição de suas atividades em setores estratégicos, o social como áreas de educação e saúde.

A autora confirma com isso que as políticas públicas passam a servir de mediação entre o Estado e a sociedade civil. Tal mediação se estabelece em uma intrincada relação de poder, uma vez que envolve disputas de interesses entre classes. Diante disso, entendemos políticas públicas como resultado da ação do Estado e do Governo (SOUZA, 2006). Como ação do Estado representa uma ação permanente, constante e como ação do Governo traduz-se em programas que compreendem uma ação emergencial, o que significa dizer não permanente. Daí dizer política de Estado e política de Governo. Ambas são ações que produzem resultados ou mudanças na realidade (Ibidem, 2006).

Na compreensão de Höfling (2001, p. 02) políticas públicas como resultado da ação do Estado, significa dizer o Estado implantando “projetos de governo, por meio de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, tais como as populações do campo.

Todavia, como assevera a autora (Ibidem, p. 06),

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Isso significa compreender que as políticas públicas são definidas, formuladas, reformuladas, implementadas com base na ação e na forma de organização das classes, de acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização em disputar ação do Estado, e com isso garantir seus interesses (SANTOS, 2009). Corroboramos com Maués (s/d, p. 01) quando reitera, “a definição das políticas está ligada a exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social”. Em outras palavras significa entender as políticas públicas como ações definidas a partir dos interesses do mercado.

Em face disso, o Estado como regulador das relações capitalistas, implementa políticas públicas sociais e educacionais de caráter emergencial com o objetivo de compensar e amenizar as desigualdades e ao mesmo tempo garantir mão-de-obra e consumidores para o mercado capitalista. Ainda segundo Höfling (2001, p.10),

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social.

Com apoio de Frigotto (2011b), entendemos que as ações e estratégias indicadas por Höfling são mecanismos utilizados pelo neoliberalismo para mascarar, negar ou esmaecer o conflito e antagonismo de classe e estabelecer alianças de classe na manutenção das estruturas dominantes. Nesse processo, consenso e coerção são usados como alternativas dominantes, ou melhor, como alternativas para assegurar a hegemonia da classe dirigente, em que hegemonia pode ser considerada como o equilíbrio entre o consenso e a coerção.

Para esse autor (Ibidem, p.21) o projeto neoliberal, ou “projeto de capitalismo dependente ou desigual” promove o Estado a regulador das relações capitalistas, ao atribuir à educação o status de mercadoria, a ser consumida como um serviço, subordinada às leis de mercado. Isso serve para demonstrar e reforçar que o Estado, como nos ensina Hall (2003, p. 163) “continua a ser um dos locais cruciais na formação social do capitalismo moderno”. Podemos dizer que a regulação, a descentralização e a flexibilização implementadas na educação por meio das reformas políticas nas últimas décadas são meios e estratégias utilizadas pelo Estado capitalista para manter a hegemonia da classe dominante.

Partilhamos do pensamento de Molina (2011, p. 115) quando indica que “na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado vai estar majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital”. Contudo, não podemos compreendê-lo simplesmente como um “bloco monolítico” ou “aparelho repressor da classe dominante”. Ao contrário, precisamos entendê-lo como “um território em disputa, um espaço heterogêneo, um espaço de conflito, de contradição que é possível e necessário disputar” (Ibidem, p. 115).

Diante dessa compreensão que as classes trabalhadoras do campo como citado anteriormente organizadas passam a disputar espaço deste Estado para conquistar e garantir o direito do acesso à base material reclamada por Arroyo. Base essa que em nosso entendimento não se reduz a estrutura física, mas envolve todo um outro projeto de educação e de sociedade, de perspectiva de transformação social (MOLINA, 2011). Nesse processo, especial atenção precisa ser dada ao papel do MST, tendo em vista ter conseguido se firmar e estabelecer uma identidade reconhecida nacionalmente.

Nas palavras de Caldart (2011b, p 126) este movimento “é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil”. É um movimento que nasce “da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do país” (Ibidem, p. 126), e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, ocorrido nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascável, no Estado do Paraná.

Souza (2006, p.31) compreende que o MST “é um sujeito coletivo político com origens organizacionais em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, que geram a própria autonomia do movimento social”, que reivindica uma proposta educativa pautada na “articulação entre educação e trabalho, dando ênfase na necessidade do desenvolvimento de valores cooperativos entre as crianças, jovens e adultos, para que isto facilite as discussões a respeito da organização das atividades produtivas no assentamento” (Ibidem, p.40).

Quando se trata de discorrer sobre a luta do MST, Gonsaga (2009, p. 14) adverte que essa “é a luta dos trabalhadores, se configurando como uma política, envolvendo diversos segmentos da sociedade – o direito à saúde, trabalho, educação, lazer etc”, em que se entende e defende que os povos do campo precisam de condições materiais e estruturais para construir-se e reproduzir-se no campo. Nessa luta, o MST ao reivindicar e defender uma escola do campo contribuiu para estabelecer no cenário nacional o Movimento de Educação do campo, cujo marco inicial é o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997 pelo MST em parceria com a UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, à ciência e a cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Aqui é preciso considerar as ponderações de Santos (2009, p. 43) quando aventa que este encontro,

Para a educação do campo, foi à condição concreta para a implantação de ação no âmbito da educação de jovens e adultos e *preparação de educadores com visão e prática pedagógica a partir do campo*, sob novos parâmetros e a possibilidade de, a partir daí, afirmar-se um *novo paradigma de educação do campo* (Grifo nosso).

A partir desse encontro passou-se a desencadear uma forte mobilização social e política para garantir aos sujeitos do campo o direito à educação e aos educadores, o direito à formação. Como primeiro fruto dessa mobilização resulta o Pronera. Não é nossa intenção aprofundar reflexões acerca desse programa, importa, porém, ressaltar que o Pronera e os movimentos sociais e sindicais do campo configuram-se no entendimento de Arroyo (2012, p.362) como “sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores”.

Da luta desses sujeitos nasceu o curso de Pedagogia da Terra⁹, uma iniciativa do próprio MST em parceria com universidades públicas, Pronera e Instituto Nacional de

⁹ O primeiro curso de Pedagogia da Terra começou a ser desenvolvido, em 1998, pelo MST, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI). A partir de 1999 outras universidades passaram a promover a referida formação, é o caso da UFES, Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Rondônia

Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse curso traz em sua gênese a luta pela terra, pelo direito à educação, ao trabalho, o que favorece o direito de se viver no campo com dignidade, isso, de certo modo, implicou em mudança na formação do educador e da educadora do campo que pode contribuir no sentido de superar o modelo de docente genérico. Com base na experiência desse curso foi aprovado o curso de LPEC/Procampo, conforme expressa a próxima seção.

Além da aprovação do Pronera, esse encontro possibilitou aos movimentos sociais e sindicais do campo criar a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo composto pelo MST, CNBB, UNICEF, UNESCO e UnB, os quais promoveram em julho de 1998, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC) realizada em Luziânia, Goiás. Essa Conferência representa o principal marco do Movimento de Educação do Campo devido reunir diversas organizações e movimentos da sociedade civil, assim como representações internacionais que debateram sobre a educação básica do campo e fomentaram reflexões acerca da importância de se lutar por políticas públicas para garantir o direito dos povos do campo ao acesso à educação.

A partir dessa Conferência, as atividades se tornaram mais intensas no campo dos Movimentos e na articulação com o Estado. Essa intensificação possibilitou que a educação básica do campo fosse incorporada na pauta da agenda política como um direito permitindo a aprovação em abril de 2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), por meio do Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002. Essa aprovação representa para Fernandes (2004, p. 136) “um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”. Na concepção deste autor (Ibidem, p. 137) referida aprovação significa,

Um novo passo da caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo do país moderno.

Na perspectiva de Molina (2003) essa aprovação significa o primeiro fruto de uma ação para materializar e afirmar em todo país a luta dos sujeitos do campo na instituição de

um instrumento político que os apoie com o acesso e ampliação dos direitos de viver e trabalhar no campo com dignidade. Com esse instrumento, os movimentos intensificaram as exigências junto ao governo federal no sentido de aplicação da nova legislação em vigor. Legislação essa que por meio de seus artigos, parágrafos e incisos apresenta elementos importantes para a definição e organização da identidade da escola do campo, conforme expressa o parágrafo único do Artigo 2º.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002a, p. 02).

Propõe-se assim, uma escola para ir além da escola das primeiras letras, do livro didático, uma escola que se contraponha a escolinha rural isolada, invisível e decadente (ANTUNES-ROCHA, 2009; ARROYO, 2011). A escola do campo defendida nessas Diretrizes se enraíza na dinâmica e na vida dos sujeitos. Antunes-Rocha (2009, p. 40) alarga nosso entendimento acerca dessa escola quando assegura ser esta “um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político”.

Em conformidade com essa escola está a defesa de uma proposta pedagógica que contemple e valorize a diversidade cultural do campo, conforme expressa o excerto:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a *diversidade do campo* em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002a, p. 02. grifo nosso).

Com as DOEPEC, a Educação do Campo passa a ser um conceito admitido em âmbito nacional e isso possibilitou a articulação “Por uma Educação Básica no Campo” viver outra fase. Vários encontros e seminários foram realizados em todo o país, o que contribuiu para fortalecer o debate acerca da educação do campo, bem como constituir-se em importantes espaços de resistência, intensificação e reivindicação junto ao governo federal.

Do I ENERA até aprovação das DOEPEC, em 2002, Santos (2009) caracteriza como sendo o primeiro ciclo de educação do campo. Para a autora este é “o ciclo da afirmação do direito à educação dos camponeses, da luta pela legitimidade das conquistas dos movimentos

sociais do campo no âmbito do Estado” (SANTOS, 2009, p. 46). No quadro abaixo elencamos os principais marcos históricos, tanto a nível nacional como estadual desse ciclo.

Quadro 01 – Ciclo da Afirmação (1997 a 2002): marcos históricos.

Ano	Nacional	Estadual
1997	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização do I ENERA ➤ Lançamento do Programa Escola Ativa pelo MEC; 	
1998	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprovação do PRONERA (Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária); ➤ Constituição da Articulação Nacional Por Educação do Campo; ➤ Realização da II CNEC. 	
1999	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marco inicial do Projeto Terra Solidária/Fórum Sul dos Rurais da CUT (FETRAF-SUL/CUT); ➤ Criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA (Medida Provisória no 1.911-12). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projeto de Formação/Escolarização em Ensino Fundamental (5a a 8a serie) - UFPA/Campus Marabá. ➤ Pronera Nordeste Paraense.
2002	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprovação das DOEBEC (Parecer e Resolução nº 1 do CNE/CEB); ➤ I Seminário Nacional por uma Educação do Campo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação do Programa Educação Cidadã na Transamazônica (UFPA/ICED/Campus de Altamira/Fundação Viver Preservar e Produzir-FVPP/Movimento que Luta pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu/MDTX).

Fonte: Informações sistematizadas com base nas dissertações de Santos (2009) e Conceição (2010) e do site do Fórum Paraense de Educação do Campo.

Nesse ciclo, como anunciado anteriormente, as DOEBEC e o Pronera constituem-se como importantes instrumentos para afirmação da educação dos povos do campo, tendo em vista que a partir desses instrumentos intensificaram a participação e o diálogo com a

sociedade civil organizada, com destaque para a parceria com a universidade. Referida afirmação intensifica-se mais ainda com as ações realizadas no período de 2003 a 2008 considerado por Santos (2009) de segundo ciclo da educação do campo denominado por ela de ciclo do avanço das ações significativas. Compreendemos esse segundo ciclo como o momento de disputa da ação do Estado para garantir a conquista de importantes políticas públicas que contribuíssem com a construção de outro projeto de sociedade. Observamos neste ciclo a inserção da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na esfera societal, o que pode ser compreendido a partir dos marcos históricos dispostos no quadro a seguir:

Quadro 02 – Ciclo de avanços significativos (2003 a 2008): marcos históricos.

Ano	Nacional	Estadual
2003	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação do Grupo Permanente de Trabalho - GPT - Portaria nº 1.374 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, vinculado a UFPA/Campus Marabá. ➤ Projeto de Formação em nível Médio Agrotécnico (1a Turma) - UFPA/Campus Marabá; ➤ Encontro Estadual realizado na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC); ➤ Criação da ARCAFAR Pará.
2004	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação da Secad; ➤ Criação da Coordenação Geral de Educação do campo; ➤ Realização da II CNEC; ➤ Lançamento do Caderno: Referência para uma política pública de Educação do Campo pelo MEC ; ➤ I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA; ➤ II Plano Nacional de Reforma Agraria, com a participação de Movimentos Sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização do I Seminário “Educação do campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia” que criou o Fórum Paraense de Educação do Campo/FPEC; ➤ Projeto de Alfabetização/Escolarização em Ensino Fundamental (series iniciais) - UFPA/Campus Marabá; ➤ I Seminário Estadual de Educação do Campo – UFRA; ➤ Criação do Programa EDUCAmazônia: construindo Ações multiculturais no campo;

(Continua)

2004	<ul style="list-style-type: none"> ➤ II Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /Pronera. 	
2005	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação do Projeto Piloto do Programa Saberes da Terra; ➤ I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (MEC/MDA). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ II seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense; ➤ Implementação do Programa EducAmazônia; ➤ Implementação do Programa Saberes da Terra no Estado do Pará; ➤ Execução do Projeto: Pedagogia das Águas - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia destinado a Educadores/as da Reforma Agrária - UFPA/Campus Abaetetuba; ➤ Criação do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará- FREC.
2006	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA//MDA; ➤ Criação da Proposta do curso de LPEC-Procampo; ➤ Projetos de Observatório - CAPES; ➤ Parecer nº 01 de 15 de Março de 2006 (reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania/DEDIC – SEDUC; ➤ Projeto de Formação em nível Médio Agrotécnico (2ª Turma) -UFPA/Campus Marabá; ➤ Projeto de Formação em nível Superior, Curso de Pedagogia/FETAGRI /UFPA/Campus Marabá; ➤ Projeto de Formação em nível Superior, Curso de Letras/MST/UFPA/Campus Marabá
2007	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação do Projeto Piloto do PROCAMPO (UnB, UFBA, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ III Seminário Estadual de Educação do Campo;

(Continua)

2007	UFS, UFMG; ➤ III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária /Pronera; ➤ Criação dos Observatórios de Educação Superior (UnB, UFRN e UFS).	➤ I Seminário Estadual de Juventude do Campo; ➤ Criação do Portal da Educação do Campo do Pará; ➤ Criação do Fórum Regional de Educação do Campo- Tocantina II – FORECAT.
2008	➤ II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; ➤ II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro ➤ Aprovação da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; Aprovação da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios de desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo); ➤ Ampliação do Programa Escola Ativa.	➤ I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará; ➤ Realização do I Seminário Estadual para definição da Política de Educação do Campo da Rede pública estadual de Ensino – SEDUC; ➤ I Curso <i>Lato Sensu</i> de Educação do Campo - UFPA/ICED/Campus Belém; ➤ Criação dos cafés pedagógicos – ação organizada pelo FPEC; ➤ Roda de Conversa Indígena - ação organizada pelo FPEC.

Fonte: Informações sistematizadas com base nas dissertações de Santos (2009) e Conceição (2010), e do site do Fórum Paraense de Educação do Campo.

Esses marcos constituem-se em avanços significativos para afirmação da educação do campo no cenário brasileiro e, por conseguinte, no Estado do Pará, lugar de onde parte essa investigação. Imprescindível refutar que no Pará, o Movimento de Educação do Campo, de acordo com os marcos em destaques, construiu nesse período uma forte articulação dentro da universidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Nessa movimentação a expressão maior é o FPEC, que no dizer de HAGE (Informação verbal)¹⁰ trata-se de um espaço de discussão e debate da materialização das políticas públicas e universalização da educação como direito de todos. De modo geral, os marcos elencados anteriormente são ações realizadas no âmbito da parceria e interação dos movimentos com o Estado/Governo e universidade. Ressaltamos que com a eleição de Lula em 2003, a relação dos movimentos sociais e sindicais do campo com o Estado passa a viver outra fase. Na concepção de Bof, Silva e Morais (2006, p.78) com o governo Lula,

Criou-se, assim, um momento muito favorável e sem precedentes para o desenvolvimento da educação do campo no Brasil, não só pela inclusão das questões referentes à educação do campo na agenda do governo federal, mas também pelo processo participativo instaurado por ele. Pela primeira vez os movimentos sociais são convocados para discutir e participar da definição de políticas referentes à educação do campo junto ao governo federal.

Dessa interação resulta, conforme demonstrado no quadro anterior, à criação do Grupo Permanente de Trabalho (GPT)¹¹, a criação da Secad, em 2004, e, no âmbito desta a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, além do lançamento do caderno do MEC “*Referência para uma política pública de Educação do Campo*”. De certo modo, essas ações contribuíram para colocar a educação do campo em outro patamar dentro da esfera do poder público. Podemos dizer que, o que antes vinha sendo desenvolvido apenas pelos movimentos sociais e sindicais do campo em muitos casos em parceria com a universidade, agora passa a ser também realizado pelo Estado.

Nesse contexto, importa ressaltar a realização de 25 seminários de educação do campo em todo país, no período de 2004 a 2006, por meio da Secad em parcerias com prefeituras, secretarias estaduais e municipais de educação e universidades. Tais seminários tiveram por finalidade provocar mobilização nos estados e municípios no intuito de deflagrar ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e sindicais do campo e organizações não-governamentais (ONG's) em prol da elaboração co-participativas de políticas públicas de educação do campo, assim como disseminar as DOEBEC no sentido de institucionalizá-las como instrumento político.

¹⁰ Ideias expressas pelo autor na Mesa redonda “Educação do Campo, Pesquisa e Desenvolvimento no Brasil e na Amazônia”, proferida no dia 29 de agosto de 2012 no I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizado na UFPA.

¹¹ Trata-se de um colegiado criado pela Portaria do MEC nº 1.374/03 com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo (SANTOS, 2009).

Também se multiplicaram experiências de formação de educadores, com os cursos de Magistério da Terra, Pedagogia da Terra, especialmente, no período de 2003 a 2008. Evidenciam-se ainda nesse processo iniciativas e experiências alternativas de movimentos sociais como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Organizações Comunitárias (MOC), o Movimento de Educação de Base (MEB) e outros.

Essas ações contribuíram para intensificar a luta por políticas públicas ao provocar a realização em 2004 da II CNEC com o tema “Por uma política pública de educação do campo”, em Luziânia (GO) cujo objetivo foi ampliar as mobilizações sociais acerca da educação do campo, para dar continuidade na articulação entre governo e sociedade civil, possibilitar a socialização das práticas e ampliação das produções teóricas no intuito de contribuir com a elaboração de um plano de Política nacional de educação do campo. (CNEC/2004).

No final dessa Conferência encaminhou-se ao MEC um documento contendo várias metas. Dentre essas se destaca a implementação de políticas públicas permanentes que garanta a valorização e formação específica para os/as educadores/as do campo com vista a respeitar a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos (CNEC, 2004). A defesa de uma formação específica possibilitou a proposição de uma política nacional de formação docente específica para os/as educadores/as do campo, o que demandou posteriormente na criação e aprovação do curso LPEC/Procampo, conforme se indica na próxima seção deste trabalho.

Tais ações representam pontos importantes para a afirmação da educação do campo no interior da estrutura do Estado. São ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos que provocaram mudanças, ajudaram a dar visibilidade ao campo e o colocaram em outro patamar, ou seja, são ações que têm contribuído a fim de romper com a ideia do campo como espaço que sobra além das cidades, mas que dependem da continuidade das lutas e articulações pelo reconhecimento da educação do campo, pois a aprovação de programas e leis é um passo importante, mas, não suficiente para que se materialize essa educação.

Como nos ensina Mészáros (2005, p.11) “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Esse autor nos permite dizer com isso, que aprovação de leis, programas, projetos é essencial para o reconhecimento da educação dos povos do campo, porém é necessário ir além, é fundamental que as leis sejam de fato materializadas e que os programas e projetos sejam transformados em políticas

públicas permanentes, superando assim o status de políticas pontuais. Em outras palavras, que as ações instituídas cheguem ao chão da escola pública do campo e permaneçam com qualidade, sejam acompanhadas, avaliadas e reformuladas quando necessárias.

Todavia, é imprescindível atentarmos para o alerta de Molina (2011, p. 10) ao enfatizar que “é preciso manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados”, ou melhor, “é preciso ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação” (Ibidem, p. 106). Na mesma direção Barreto e Leher (2003, p. 57) aconselham que “para fazer frente à tempestade neoliberal, os educadores e, mais amplamente, os movimentos sociais terão de resistir ao encanto da simbiose, movimentos sociais e governo”. Para os autores a autonomia dos movimentos sociais é condição para o enfretamento das políticas dominantes. Na acepção de Gramsci (2006), podemos concluir que a autonomia dos movimentos sociais e sindicais do campo é condição fundamental para contrapor-se à hegemonia dominante.

Molina (2011, p. 109) denuncia que vem se percebendo “um certo recuo, uma diminuição da pressão por parte dos sujeitos coletivos do campo para a conquista de políticas públicas de educação”. Isso porque “mobilizações nacional e coletiva envolvendo uma grande diversidade de organização tiveram seu último grande ato no processo de elaboração e realização da II CNEC, 2004” (Ibidem, p. 109). Desde então, as ações e articulações tem sido feitas de forma desarticulada, isolada, sem aglutinação entre os movimentos sociais e organizações parceiras como as universidades. Constatação essa também feita por Caldart (2011) ao indicar o citado recuo como um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e, portanto, para a educação brasileira do campo.

De igual modo, Munarim (2011, p. 22) considera a referida constatação como um “estágio de refluxo”, pois, o que tem ocorrido não passa de pálidas mobilizações e um consequente afrouxamento nas estratégias de pressão sobre o aparato estatal. O autor atribui essa questão a interação dos movimentos com o Estado, em que organizações sociais passaram ocupar espaço nas esferas do poder público e com isso, o Estado transfere a responsabilidade com a pauta da agenda da educação do campo a essas representações, o que contribuiu para desarticular a movimentação e manter a hegemonia do capital.

Diante do exposto podemos considerar que a educação do campo vive nesse contexto o 3º ciclo iniciado em 2009, que pode ser compreendido de acordo com que manifestam Molina e Caldart como ciclo do recuo ou estágio de refluxo conforme assinala Munarim. Refutamos com isso que, a educação do campo vive um momento delicado e complexo que

de certa forma demonstra fragilidade do movimento e habilidade do capital em fazer do Estado instrumento de suas relações.

Molina e Hage (Informação verbal) denunciam que este momento histórico para as classes trabalhadoras do campo é tão difícil e complexo, em virtude, do avanço do capital no campo. Esse tem proporcionado aos sujeitos do campo um processo de precarização, negação e violação dos direitos por conta da consolidação do agronegócio. Segundo Hage (Informação verbal) o agronegócio refere-se à aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro com o apoio do Estado.

Para o citado autor essa política tem provocado consequências que se reproduz na não realização da Reforma Agrária, na não demarcação e reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, entre outros, o que contribui para aumentar à fragilidade e vulnerabilidade dos sujeitos do campo que em muitas situações são expulsos de suas próprias terras. De acordo com o relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2010 aos 04 primeiros meses de 2012, 75 pessoas foram assassinadas e 347 encontram-se ameaçadas por conflitos agrários. Conforme denúncia da CONTAG, no Estado do Pará, em 2010 e 2011, 23 pessoas foram assassinadas em conflitos no campo.

Esses dados ajudam a denunciar o processo de precarização, desigualdade, negação e violação de direitos a que as pessoas do campo são submetidas. Ao considerarmos o acesso à educação básica, observamos que esse processo acentua-se mais ainda. De acordo com o IBGE/2010 e Censo Escolar/INEP/2011 dos 29.830.007 milhões de pessoas no campo, apenas 6,3 milhões encontram-se matriculadas nos níveis e modalidades de ensino da educação básica, o que significa dizer que apenas 21% têm acesso à educação.

No município de Portel dos 27.320 (vinte e sete mil e trezentas e vinte) pessoas do campo somente 11.200 (onze mil e duzentas), ou seja, menos de 50% estão matriculadas na educação básica (Tabela 01). Temos assim um expressivo número de sujeitos com o direito negado, no momento em que, lembra Hage (Informação verbal), se discute educação ao longo da vida. Tais estatísticas denunciam o quanto às pessoas do campo têm sido excluídas e impedidas de ter acesso a um direito básico que é a educação. Na tabela abaixo evidenciamos por nível e modalidade o atendimento da educação básica no campo, tanto no país, como no município de Portel. Nesse município nota-se que menos de 1% tem acesso ao ensino médio, o que ratifica a exclusão e o impedimento do direito anteriormente anunciado.

Tabela 01: Taxas de atendimento da Educação Básica no Campo

BRASIL		PORTEL
Nível/Modalidade	%	%
Educação Infantil /Creche	6,98	2,90
Educação Infantil/Pré-Escola	66,80	3,68
Ensino Fundamental	91,96	82,41
Ensino Médio	18,43	0,63
EJA – Ensino Fundamental	4,34	10,99
EJA – Ensino Médio	3,10	-

Fonte: Censo escolar INEP/2011

Os dados expostos na tabela (nº 01) retratam o que estamos anunciando ao longo desse estudo, ou seja, a precarização, silenciamento, descaso e negação de direito aos povos do campo em ter acesso à educação básica. Como demonstrado, o ensino fundamental, é a única etapa que apresenta um percentual relevante tanto no país como no município em estudo, já a educação infantil, em especial, o nível de creche e o ensino médio indicam um percentual que reafirma a negação histórica para com a educação dos povos do campo.

Com o apoio de Arroyo (2011) entendemos que nessa conjuntura faz-se necessário (re)pensar e (re)polítizar a educação, a política, a formação na luta pela conquista e garantia da base material para a consolidação do projeto, chamado educação do campo. Essa compreensão é partilhada pelos movimentos sociais e sindicais do campo, universidade pública, intelectuais, os quais têm contribuído com a organização e desenvolvimento de importantes ações neste terceiro ciclo, com o intuito de contribuir com reflexões positivas sobre a importância da continuidade da construção da educação do campo.

No quadro a seguir sintetizamos alguns desses acontecimentos ocorridos no Estado do Pará, e no país, em que pontuamos a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a inauguração da Cátedra UNESCO, a criação da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), o Encontro unitário dos trabalhadores e trabalhadoras e povos do campo, das águas e florestas e outros. Essas ações nos ajudam a denunciar a gravidade, complexidade e desafio desse momento para a educação do campo no âmbito das políticas públicas, assim como da pesquisa e da formação de professores.

Quadro 03 – Ciclo do recuo ou refluxo (2009 a 2012): marcos históricos.

Nº	NACIONAL	ESTADUAL
2009	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inauguração da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial cedida a Universidade Estadual de São Paulo; ➤ Criação da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprovação do Parecer no 605/2008 que reconhece a metodologia da Pedagogia da Alternância; ➤ Aprovação da Resolução nº 01 de 09 de janeiro de 2009 (Estabelece normas para o reconhecimento e regulamentação da pedagogia da alternância como metodologia de organização do ensino para os CEFFAS e demais estabelecimentos de ensino da rede pública e particular, referente à Educação Básica.) ➤ UFPA passa a integrar o Observatório da Educação Superior do Campo; ➤ IV Conferencia de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Para; ➤ Criação do curso de Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade – ICED/UFPA; ➤ Implementação do Curso de LPEC/Procampo - UFPA/Campi Marabá/Abaetetuba; ➤ Implementação do curso de LPEC/Procampo – UFPA em 06 campi: Altamira, Abaetetuba, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá e Santarém; ➤ Cafés pedagógicos passam a se chamar Tapiri Pedagógico;

(Continua)

2009		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação no Fórum Social Mundial I Tapiri Pedagógico e Trilha Sociocultural (Parque do Utinga); ➤ Seminário de Projetos Pedagógicos de Educação do Campo: (Re) Construção Coletiva;
2010	<ul style="list-style-type: none"> ➤ III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, o III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e o I Encontro Internacional de Educação do Campo; ➤ Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); ➤ Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/ CAPES; ➤ Decreto 7.352/2010 (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ IV Seminário Estadual de Educação do Campo e II Seminário Estadual de Juventude no Campo; ➤ II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará. ➤ Implementação do curso de LPEC/Procampo no Marajó (Portel e São Sebastião da Boa Vista); ➤ Criação do Fórum Marajó.
2011	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da Cátedra da UNESCO em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial pelo professor Bernardo Maçano no 2º Seminário “O Trabalho no Século XXI”; ➤ Marcha das Margaridas (Reuniu 100 mil mulheres trabalhadoras rurais de todo o país em Brasília); ➤ II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – II PNERA; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ X e XI Tapiri Pedagógico.

(Continua)

2011	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lançamento da campanha “<i>Fechar escola é crime</i>” pelo MST. 	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 18º Grito da terra: por um Desenvolvimento rural, sustentável e solidário; ➤ Marcha em defesa da pesca artesanal do Brasil; ➤ Encontro Unitário dos trabalhadores, trabalhadoras e povos do campo, das águas e das florestas (10 mil trabalhadores marcharam em Brasília, por terra, território e dignidade); ➤ Encontro do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); ➤ Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupo de Trabalho em Educação do Campo (GPT); ➤ XII e XIII Tapiri Pedagógico.

Fonte: Informações sistematizadas com base nas dissertações de Santos (2009) e Conceição (2010), site do Fórum Paraense de Educação do Campo e Observatório de Educação do Campo.

Interessa ressaltar que nesses 15 anos o Movimento de Educação do Campo, conforme demonstrado nos quadros anteriormente citados, apresenta avanços significativos que envolvem a obtenção de marcos legais, como as DOEBEC e o Decreto nº 7.353/2010. Esse decreto no entendimento de Molina e Freitas (2011, p. 21) “alçou a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade”.

Além desses marcos, compreende-se ainda a conquista de programas, a articulação com diferentes movimentos sociais e a inserção desta educação como temas na agenda de pesquisa de muitas universidades públicas. Isso indica que o Movimento de Educação do Campo construiu ao longo desses 15 anos um patrimônio histórico. Esse tem sido constantemente ameaçado pelo modelo de desenvolvimento imposto pelo agronegócio e elites que representa (MOLINA, 2012), sobretudo quando presenciamos nos últimos anos um

processo que desconfigura e afasta o Movimento de Educação do Campo da materialidade de origem da educação do campo, como as condições de vida e trabalho no campo.

Analisamos que até o momento as conquistas obtidas pelo Movimento de Educação do Campo foram importantes para afirmação da identidade dessa educação, mas não o suficiente para superar o quadro de precariedade em que vive os povos do campo, tendo em vista a falta de condições de toda ordem em decorrência dos insuficientes investimentos no campo, até porque as políticas implementadas ainda não ultrapassaram o status de programas, o que demonstra a habilidade do Estado como instrumento de regulação do capital.

Estudos feitos (HAGE, 2005, 2010; OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011) têm denunciado as dificuldades enfrentadas pelos educandos e educadores nas escolas do campo, sobretudo nas classes multisseriadas justamente por falta de ações mais enérgicas, de políticas públicas que contribuam para tornar concreta uma base material que ajude a superar a pífia escolaridade básica que não tem permitido as crianças, jovens e adultos do campo avançar na escolarização no próprio local, devido à falta de oferta educacional, uma vez que a referida oferta, em grande parte não ultrapassa os anos iniciais do ensino fundamental quase sempre organizadas em classes multisseriadas.

A existência da multissérie é justificada pelo fato de não se ter alunos o suficiente para organizar turmas seriadas como na cidade, já que seria desperdício de recursos manterem turmas com menos de dez alunos, assim a saída é a multisseriação. Na perspectiva de Hage (2011, p. 141) as escolas do campo são implantadas seguindo a lógica do custo/benefício, em que “o número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais não justificam a criação de uma turma por série, resultando por esse motivo a criação de inúmeras escolas multisseriadas”. Este autor denuncia que,

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado (HAGE, 2010, p. 465).

A escola multisserida tem levado os/as educadores/as a atuarem em múltiplas séries concomitantemente, desenvolvidas em uma única sala de aula, onde os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária. Além disso, tem o fato desses educadores enfrentarem uma sobrecarga de trabalho, uma vez que “além das atividades docentes, são forçados a assumir outras funções, na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro,

e na comunidade, como: líder comunitário, agente de saúde, parteiro etc.” (HAGE, 2010, p. 466).

Ao referir-se a precariedade das classes multisseriadas, Oliveira; Montenegro e Molina (2011, p. 74) explicam que essa não se deve a forma de organização da multissérie, “mas à falta de capacitação dos professores designados para esse tipo de atendimento”, assim como “à inadequação da infraestrutura e procedimentos pedagógicos que possibilitem a oferta educacional de qualidade nessa forma organizativa” (Idem, p. 74). As autoras nos ajudam demonstrar que o problema maior das classes multisseriadas está na condição dada pelo sistema educacional para o respectivo desenvolvimento, o que inclui falta de acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação, espaços improvisados e inadequados, professores sem ou com pouca formação para lidar com realidade do campo, e outros que contribuem para demonstrar o papel marginal da educação do campo no âmbito das políticas públicas (HAGE, 2011).

Nesse sentido que, a educação do campo, como perspectiva de transformação social, não pode ser construída apenas em termos de ideais, sonhos e teorias (ARROYO, 2011; MOLINA, 2011). Educação do campo precisa de estrutura concreta, isto é, de uma base material – os povos do campo são sujeitos que têm necessidade de comer, beber, vestir, relacionar, entre outras necessidades –, o que implica entender que a educação do campo precisa de professores com formação adequada para atuar no campo, pessoal de apoio, escolas com boa estrutura física, transporte escolar adequado e seguro que possibilite o acontecer de fato dessa educação. Para Arroyo (Informação verbal) esse é o grande desafio que se coloca no presente século para a educação do campo.

Um desafio que exige (re)pensarmos a política de formação do docente do campo, o que inclui revermos os critérios para valorizar esse profissional, os quais não podem se resumir a titularidade para atender os preceitos da LDBEN (Lei nº 9.394/96). Ao contrário, a formação desse profissional precisa estar articulada à dinâmica do campo, envolvendo assim as condições de trabalho, salário, carreira, entre outros (ARROYO, 1999).

Entendemos que o professor exerce papel essencial na construção de um outro projeto de campo e sociedade. Isso demanda um profissional formado a partir de uma concepção emancipatória, que compreenda a importância do campo, como lugar que tem saberes, valores e identidade e os sujeitos como seres histórico-sociais. Um profissional que contribua para materializar uma pedagogia da resistência. Essa compreensão fez da formação docente bandeira de luta do Movimento em Educação do Campo, bem como das universidades na

conquista de políticas públicas educacionais que respondam de forma satisfatória às necessidades e especificidades inerentes aos povos do campo.

Para adentrar na formação do professor, na subseção seguinte, o nosso olhar perscruta o conceito de formação docente, formação humana e as políticas educacionais para a formação do professor.

2.2 – A Formação Inicial do Educador do Campo no contexto das Políticas Públicas Educacionais

Formar educadores/as que contribuam com a construção da educação do campo como paradigma contra-hegemônico, e também, com outro projeto de campo e de sociedade tem feito da temática formação um dos grandes temas de interesse do Movimento de Educação do Campo, bem como das universidades que discutem a educação do campo. Tal movimento em conjunto com as universidades e intelectuais na luta pela conquista de políticas públicas conseguiu inserir esta temática na agenda governamental ao defender e propor a instituição de uma política nacional de formação docente específica para o campo ancorada em concepções e princípios emancipatórios capazes de ajudar na valorização e no reconhecimento da identidade dos diversos sujeitos que formam a população do campo.

No sentido de melhor compreender a formação inicial, tratamos da concepção e dos princípios como aspectos básicos dessa formação.

2.2.1- Aspectos básicos da formação: concepção e princípios

Com o apoio de Veiga e Viana (2010, p. 19) partimos do entendimento de que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base a clara concepção de formação e seus princípios fundantes”. Para pensarmos a formação do educador do campo adotamos neste estudo a concepção de formação humana, por compreender a formação como um processo recíproco, de troca, de relações, coadunando assim com o pensamento de Freire (1996, p. 23) quando assegura que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A formação docente como formação humana, no entendimento de Veiga e Viana (2010) envolve os seguintes princípios: a) a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação; b) a formação deve preparar o professor para a atualidade, isso envolve

conhecer os conflitos e contradições que embasam a educação e a sociedade; c) a formação deve integrar-se ao processo de desenvolvimento da escola, isso reforça a ideia de Nóvoa (1992) quando enfatiza que a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador; e d) a formação deve ser entendida em seu contexto histórico.

Os princípios em destaque nos permitem dizer que a concepção de formação humana é fundamental para pensarmos na construção da educação e da escola do campo. A formação humana contrapõe-se a ideia da fragmentação, da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que valoriza a prática social coletiva e a formação como ação emancipatória e democrática (VEIGA; VIANA, 2010). Com isso defendemos um processo formativo inicial que possibilite ao educador do campo intervir e participar criticamente na produção do conhecimento.

Com a contribuição de Nóvoa (1992, p.18) entendemos que “a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E nesse processo, compreendemos a formação inicial como momento ímpar para o desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do professor (VEIGA, 2002). Desenvolvendo esse que, no caso do educador do campo ao seguir o pensamento de Arroyo (1999) apreendemos que precisa estar articulado e sintonizado com as matrizes culturais do campo.

Para Gatti, Barretto e Andre (2011, p. 89),

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Em Scheibe (2003, p. 179) essa etapa inicial é “o momento chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional”. Portanto, precisa de uma base teórica e epistemológica sólida que não asfixie ao contrário que possibilite o professor avançar na relação com o saber. Scheibe (2010) assevera que o professor carece de uma formação sólida e cultural, que extrapole a disciplina que é, ou será docente, indo além do conteúdo pedagógico. Todavia, como alerta Garcia (1992, p. 54) “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Nóvoa (1992, p. 19) apoiado em Eusébio Tamagnini identifica “três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”. Interpretamos a partir disso que a formação deve envolver o

conhecimento da teoria, da prática e da atuação profissional não de forma dicotomizadas, mas unidas, entrelaçadas.

Advertimos que essas dimensões podem ser traduzidas como “saber, saber-fazer e saber-ser” (MONTEIRO; NUNES, 2010, p. 267), as quais orientam a base dos modelos formativos presentes nas universidades, centros e institutos responsáveis pela formação do educador brasileiro. Tais dimensões têm ocorrido nos cursos de formação de modo geral, de forma fragmentada e desconexa da realidade em que o professor irá atuar, principalmente, quando a realidade a tratar refere-se ao campo.

Ao referirmos à realidade do campo, nos indagamos que saberes devem permear a formação do docente do campo? Dentre as possíveis respostas destacamos a prática docente na relação com a dinâmica do campo, o que porventura poderá orientar o perfil docente e, por conseguinte, o processo formativo. De acordo com Tardif (2002, p 36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para esse autor (2002, p.39), o saber profissional corresponde ao saber transmitido pela universidade, o saber disciplinar refere-se aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade que se encontram integrados às universidades em forma de disciplina, o saber curricular alude aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar seleciona, e o saber experiencial “brota da experiência e são por ela validados”, incorporando “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser”.

Na perspectiva de Nóvoa (1992) a formação não se dissocia do saber e nem pode ser alheia ao território de atuação profissional, que é a escola. Essa não pode mudar sem o empenho dos educadores e educandos, igualmente, esses não podem mudar sem a transformação das instituições. A mudança na formação dos educadores tem de estar articulada com a mudança de escola e projeto de sociedade.

Esse entendimento nos ajuda a afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico. Trata-se de um território de cidadania e formação humana. Daí compartilhar do pensamento de Caldart (2000, p. 50) quando afirma que “olhar a escola como um lugar da formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculadas a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar

as pessoas”. Para essa autora (Ibidem, p. 50) “quando os professores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir”, e acrescentamos de ensinar e aprender.

Diante disso, vale lembrar o que nos aconselha Nóvoa (2009, p. 229), isto é, “os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais”. Tendo em vista que “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Com base nos autores acima evidenciamos que, a formação docente carece de um currículo que valorize também os saberes da experiência e da vivência tanto dos educandos como dos educadores na relação com o contexto, neste caso, o campo. De acordo com Arroyo (2011, p. 128) “os currículos e seus conhecimentos para serem interessantes e instigantes têm de ser traduzíveis em experiências”. O que não tem acontecido nos curso de formação docente, no âmbito das licenciaturas conforme relata Jesus (2010, p. 410),

Os currículos oficiais dos cursos de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas pouco sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir.

Essa constatação é corroborada por Arroyo (2011, p. 83) quando explica que “um dos conhecimentos não reconhecidos nos currículos de formação é aquele produzido nas experiências da docência, do trabalho docente, o que leva ao não reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos”. Além disso, esse currículo também não leva em conta os conhecimentos dos educandos produzidos na relação com a família, com o trabalho, com a vida na comunidade (Ibidem, 2011).

Essas colocações nos forçam a afirmar: enquanto a formação do educador se fizer distante da realidade de atuação, a formação pouco contribuirá com o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva em que os elementos teoria e prática sejam compreendidos e trabalhados de forma integrada.

Shön (1992) nos fala da importância de uma prática reflexiva para a formação do professor. Para esse autor no desenvolvimento de uma prática reflexiva é importante juntar três dimensões: a compreensão das matérias pelo aluno (como compreende o assunto? Como interpreta?); a interlocução interpessoal entre o professor e o aluno (Como o professor compreende e responde aos educandos?) e a dimensão burocrática da prática (como o professor vive e trabalha na escola e procura refletir sobre isso com liberdade?).

Nesse sentido compartilhamos da ideia de Nóvoa (1992, p. 25) ao dizer que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Toda essa discussão contribui para reclamarmos que a formação do educador do campo não pode se dar de qualquer jeito, de qualquer forma, não pode se dar alheia ao movimento de construção do paradigma de educação do campo, que envolve como assinala Arroyo (2011), toda a dinâmica de tensão, contradição, conflito. Trata-se de uma formação que prescinde de elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e axiológicos na relação com as matrizes históricas e culturais do campo.

Dessa forma, definimos a formação inicial do educador do campo como um momento, uma etapa imprescindível para a construção da identidade sociocultural e da profissionalidade docente no e do campo. Para tanto, depende de uma política que o reconheça como tal, conforme discorreremos a seguir.

2.2.2. As políticas educacionais do campo para a formação do educador

A formação do educador brasileiro, de acordo com o percurso histórico, ocorre inicialmente no âmbito das Escolas Normais de nível secundário (médio), em cursos específicos voltados para formar professores para o ensino das “primeiras letras” (GATTI; BARRETO, 2009, GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). No campo, parte dessa formação se dá sob a orientação do Movimento Ruralista¹², que defendia a proposta de uma instituição para formação específica para professores do meio rural, no âmbito das escolas Normais Rurais.

¹² Correspondente ao Ruralismo pedagógico.

A primeira escola organizada sob esses moldes foi a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, implantada em 1934, e assumida pelo poder público somente em 1958. Antes, porém, nos anos de 1940, os cursos normais rurais foram transformados em cursos normais regionais com base na Lei Orgânica nº 8.530/46, sob a influência do *Ruralismo Pedagógico*¹³ (WERLE; METZLER, 2010). É imperioso ressaltar que a tentativa de uma formação específica não prevaleceu, e o que se estabeleceu foi uma formação de caráter generalista sob o julgo de que os professores deveriam ser capacitados para “desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos” (ARROYO, 2012, p. 361).

Com base nessa rápida digressão histórica, lembramos ainda que no início do século XX se deu certa preocupação com a formação de professores para o secundário (corresponde aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Isso provocou mais tarde a criação de universidades e, portanto, a existência de um profissional com formação em nível superior (licenciatura) para atuar nesses níveis de ensino, visto que até então vinha sendo exercido por profissionais liberais ou autodidatas. (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011). Essa situação se explica por ser um período de escassa escolarização destinada a poucos, assim como de reduzido número de escolas secundárias e um diminuto número de alunos, logo, uma formação, também para poucos professores do campo, o que gera uma formação reduzida às escolas de primeiras letras.

Uma importante questão a destacar é que a formação do educador brasileiro, conforme denuncia o enredo histórico, tem ocorrido de forma separada, ou seja, formação para os professores dos anos iniciais e formação para os professores de disciplinas específicas, e essa separação conforme Gatti, Barretto e Andre (2011, p. 97) estendeu-se por muitos anos também ao nível escolar, isto é, os professores dos anos iniciais “eram formados em nível secundário (hoje, médio)”, e os professores das disciplinas específicas eram formados, “em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados”.

De modo geral, a formação docente passa ao longo do século XX por transformações ligadas ao desenvolvimento do capital. Nesse processo, a formação do/a educador/a do campo é submetida ao silêncio. Com as reformas políticas, conforme visto nesta seção a partir dos

¹³ Movimento que “discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 130), com o objetivo de arrefecer o esvaziamento populacional das zonas rurais, evitar os problemas sociais nas cidades e fixar o homem no campo (WERLE; METZLER, 2010; BELTRAME; CARDOSO; NAWROSK, 2011).

anos 1990 a política educacional articulada às determinações dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial produziu mudanças na educação e, por conseguinte, na formação do educador brasileiro. Para Veiga e Viana (2010, p. 16) o eixo norteador dessa mudança é a LDB (nº 9.394/96), a qual passa a “exigir um professor que tenha curso superior”. Isto é, um profissional “preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação e de gestão” (Ibidem, p. 16) visando formar o aluno competente para atender com qualidade as exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, essa lei dedica um título específico para tratar dos profissionais da educação, ao induzir alterações no âmbito das instituições formadoras e dos cursos de formação de professores, especialmente com a indicação de um novo *locus* para a formação, tanto no aspecto organizacional com a inserção dos Institutos Superiores de Educação (ISE), quanto no aspecto pedagógico com o curso Normal Superior (CAMARGO; HAGE, 2004).

Cabe ressaltar que a introdução desse novo *locus* foi regulamentada, pelo Decreto nº 2.306/97 e Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/1999. Essa resolução provocou muita preocupação por parte das entidades que participam do campo da formação docente, ao considerarem que nesta lei não se tinha uma definição clara do que seriam os Institutos, além disso, esses fortaleceriam a separação entres ensino, pesquisa e extensão (CAMARGO; HAGE, 2004), elementos necessários à formação humana multidimensional, omnilateral, na expressão de Marx.

Na interpretação de Dourado (2001, p. 52-53), essa Resolução,

Negligencia as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais oferecidas em cursos de pedagogia, visando alterar, substantivamente, a política de formação de professores.

Para esse autor, quando a Resolução em questão caracteriza os ISE como instituições de caráter profissional acaba por implementar ações que vão na contramão do que o movimento nacional engendrado por universidades públicas e entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) defendem que é a “docência como base da formação de todo educador” (DOURADO, 2001, p. 53).

Temos assim um modelo de formação com foco na quantidade, voltada para melhorar os indicadores educacionais no tocante a titularidade do quadro docente, e, assim, responder o que estipula a LDB em relação ao prazo para obtenção de nível superior (Art. 87, IV. §4), e não, necessariamente, para uma efetiva melhoria da qualidade da formação. Para Gatti e

Barreto (2009) estipular um prazo foi importante, visto que, na época, a maioria dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuía formação em nível médio com Habilitação em Magistério, e também, havia um grande número de professores leigos, ou seja, sem formação no ensino médio como exigia a lei, o que seria necessário além de tempo, muito esforço e financiamento para garantir a formação desses docentes em nível superior.

Essa questão provocou em geral disputas acirradas e uma corrida quase que desenfreada para obtenção de diplomas por parte dos professores leigos, o que de certa forma justifica a existência de várias instituições e cursos superiores de qualidade duvidosa, bem como o foco na formação fragmentada e aligeirada. A partir de então, as políticas adotadas pelo governo intensificaram na oferta de duas modalidades, que são: a criação do curso normal superior no âmbito dos ISE e a ênfase na Educação à Distância (EaD). Ambas apoiadas na alegação da formação em serviço para atender o projeto maior de formação sob a ótica do capital.

Assim, a obrigatoriedade da formação que a princípio representaria um ganho importante torna-se motivo de preocupação, “uma vez que os cursos de qualidade questionável ofertados por instituições, também questionáveis, oferecem cursos aligeirados, pautados em uma concepção alienada de educação” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 32). Com isso a formação docente caminha na direção contrária a uma concepção de formação humana cujo compromisso deve ser com a emancipação do ser humano como sujeito histórico e social. Deixa, também, de atender a característica mais importante que Arroyo (Informação verbal) defende que é a ideia do direito, vinculado a todos os direitos que o povo deve desfrutar o que não se reduz a participação e cidadania, mas a luta pela existência que é o próprio direito à vida.

No âmbito da lei de educação vigente (LDB) no seu Art. 28 é reservada à educação do campo, denominada de educação rural a adaptação de calendário, metodologia e conteúdos. Como se observa, segue a mesma lógica das leis anteriores, isto é, mantém no silenciamento o protagonismo da população do campo. Isso demonstra que a política educacional até então existente no campo trata esse espaço como extensão da cidade, em que a escola, o currículo, e o próprio professor foram transportados dessa para o campo. No caso do professor, a imagem que foi historicamente atribuída é que esse não precisa ser educado, já que para ensinar o bê-á-bá qualquer coisa dá (MARTINS, 2005), visto que a vida dos sujeitos do campo é com a terra, logo, não precisam de muitas letras (ARROYO, 1999).

Diante desse imaginário que as políticas pensadas para o campo não ultrapassaram a barreira da adaptação. Assinala Arroyo (1999, p. 24),

As políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”.

Isso ajuda explicar a existência de 160.319 professores no campo sem formação superior, dos quais 156.190 com ensino médio e 4.127 com ensino fundamental (BRASIL/INEP, 2011). No Estado do Pará, os dados do Censo 2007 demonstraram que apenas cerca de 10% dos docentes que atuam na educação básica possuem formação inicial adequada às suas funções (PARA, 2009). Em Portel, *lócus* deste estudo, dos 459 professores do campo, 381¹⁴ possuem o ensino médio o que representa um percentual de mais de 80% de professores sem formação inicial em nível superior. Esses dados refletem em parte o tratamento atribuído ao campo no decorrer da história, ou seja, campo como o lugar do atraso, daquilo que sobra além da cidade, do espaço a ser superado (MUNARIN, 2006; ARROYO, 2004). E mais, denuncia a qualidade da formação das pessoas que estão trabalhando nas escolas do campo.

Todavia, precisamos dizer que a LDB avança quando reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença (Arts. 3º, 23, 27 e 61), possibilitando à educação do campo ir além de adaptações e adequações. Em outras palavras, significa entender que essas questões contribuem para a construção de um projeto educativo cujo ponto de partida seja o lugar onde pisa, no caso, o campo em suas variadas facetas, como indica Fernandes (2004), bem como uma formação específica para os/as educadores/as do campo, como vem sendo defendido pelo Movimento de Educação do Campo desde o I ENERA.

A partir da LDB, várias políticas que incidem sobre a formação de professores foram aprovadas. Nesse particular, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena instituída por meio do Parecer nº 009/2001, aprovado pelo CNE e Resolução nº1/2002 que alinhada às propostas internacionais estabelece:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

¹⁴ Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Portel em 2011.

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002b, p 02).

E ainda,

Art. 7º - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I. A formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- III. As instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- V. A organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação (Ibidem, p.03).

Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 47) “essa resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais Diretrizes Curriculares específicas de área tomá-la como referência”. André (2009, p. 271) acentua que essa Resolução traz medidas que “atribuem grande responsabilidade aos cursos de formação de professores e despertam muitas expectativas em relação aos seus resultados”. No dizer de Camargo e Hage (2004, p. 266-267) com essa Resolução “o governo dá um passo fundamental em direção ao avanço nas reformas que vinham implementando no campo da formação do educador”.

De acordo com o Parecer nº 009/2001 foi dado ênfase à formação por área de conhecimento, em virtude de favorecer “o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica” (BRASIL, 2001, p.47). Defende-se a partir desse eixo uma atuação docente integrada, com vista de superar a fragmentação do currículo. Para tanto, entende-se que esse precisa “contemplar espaços, tempos e atividades adequadas” que contribuam para facilitar aos professores em formação “fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino” (Ibidem,

p. 56). Com base nessa dimensão do presente parecer foi possível a criação do curso de LPEC.

Nesse Parecer do CNE de nº 009/2001 o Art. 5º § único, define: “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2001, p.63). A tríade ação-reflexão-ação nos faz retomar o princípio dialético proferido por Freire (2005) na chamada *práxis educativa*. Para esse autor o fazer pedagógico docente crítico envolve todo um movimento, ao mesmo tempo, dinâmico e dialético entre o fazer (ação) e o pensar (reflexão) sobre o fazer (ação) e isso não se dar alheio ao rigor epistemológico e metodológico que a construção do conhecimento exige.

No processo dialético, o conhecimento é construído e reconstruído a partir do encontro entre o saber e o fazer. Isso requer a ligação da ação (prática) com a reflexão (teoria), em que a teoria se apresenta como referência para ação e não uma doutrina, visto que para a dialética todas as coisas estão em movimento e entrelaçadas (GADOTTI, 2001). Como bem salienta Frigotto (2008, p. 81) “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”. Enquanto elemento constitutivo para transformação, a *práxis* envolve princípios éticos que permeiam tanto o pensar como fazer, uma vez que tanto o pensar como o fazer ocorre com e a partir dos sujeitos como seres históricos que se constroem na relação com o outro e a natureza (OLIVEIRA, 2006).

Entendemos que análise mais sistemática da lei registrada anteriormente demonstra que o processo formativo centra-se em competências definidas nacionalmente, as quais estão ligadas a avaliação dos resultados, deixando assim patente que as políticas educacionais das últimas décadas correspondem a atos pensados e articulados por um estado que faz do setor econômico o modelo de controle de qualidade e eficácia dos sistemas educativos, adotando medidas interventoras de regulação do trabalho escolar e docente por meio de estratégias como os exames nacionais.

Na mesma direção destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto o anterior (nº. 10.172/2001) como o atual (PL nº 8.035/2010). O plano anterior traçou metas para 10 anos (2001-2010) no sentido de avançar na melhoria da educação de qualidade e evidenciar a formação como estratégia fundamental. Nesse, embora se tenha definido “tratamento diferenciado para as escolas do campo” (HENRIQUES, 2007, p. 17), prevaleceu à manutenção do caráter da educação capitalista, tendo em visto comungar com as ações

estabelecidas no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, em 2000. As metas desse plano, na maioria não saíram do papel.

O PNE (PL nº 8.035/2010) apresenta como proposição 20 metas e 10 diretrizes que foram traçadas para serem materializadas no período de 10 anos. Trata-se de um plano que segue o modelo de visão sistêmica da educação estabelecida em 2007, com a criação do PDE, em que tem por defesa melhorias na qualidade da educação. Qualidade essa, balizada pela elevação das médias do IDEB ao patamar das utilizadas no nível de educação dos países mais desenvolvidos do mundo, tais como, Finlândia, Noruega, Estados Unidos, entre outros, no qual, pretende-se atingir até 2021 nos anos iniciais do ensino fundamental a nota 6,0; nos anos finais a nota 5,5 e 5,2 no ensino médio (Meta 07), conforme expressa a tabela abaixo:

Tabela 02 – Médias para o IDEB.

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE/2011-2020

Vale lembrarmos que a qualidade é, nesse sentido, medida pela quantidade, pois são os números obtidos, isto é, o valor do indicador que vai dizer se a educação é de qualidade ou não. Essa realidade imposta retrata o que asseveram Lessar e Tardif (2009, p. 264)

É difícil não ver aqui, o trabalho de uma racionalidade tecnicista e administrativa, de um funcionalismo que reduz o debate sobre as finalidades educativas a uma questão de indicadores e o desenvolvimento cultural a rendimentos medidos por padrões e comparações internacionais.

Também não deixa de refletir a afirmação de Enguita (2002, p. 135) “a ‘qualidade’ tem um papel destacado neste processo como um de seus fatores centrais, de acordo com a ênfase que se dê a cada período do desenvolvimento da história do capitalismo”.

Ao seguir a “qualidade” que tais autores denunciam, concordamos com Lima (2006, p. 44) que defende:

A qualidade da educação tem que estar fundamentada na melhoria dos procedimentos educação-aprendizagem e dos resultados que resgata a escola como espaço cultural, valoriza os educandos como sujeitos construtores de conhecimento e

reconhece os diversos saberes socioculturais que se interpenetram na construção da ação do currículo escolar.

A partir disso compreendemos que educação de qualidade não pode ser reduzida a resultados de índices, que na maioria não reflete a realidade da escola e da aprendizagem do aluno. Ressaltamos que a ênfase nos resultados tem implicação direta no trabalho e na formação do educador. Esse é considerado elemento chave para garantir a realização da almejada educação de qualidade e, assim, levar o Brasil a acompanhar as mudanças de ordem econômica, política, social, entre outras, ocorridas no cenário internacional. Para tanto, faz-se necessário garantir a esse profissional, formação, condições dignas de trabalho, entre outras necessidades tão presentes nas escolas do campo.

No tocante à formação, o PNE traça na meta 15 garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, na área de conhecimento em que atuam. Essa meta envolve um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas em parceria entre os entes federados. Isso representa um passo importante para a formação do educador brasileiro, no entanto, é uma questão que precisa ser acompanhada para não incorrer outra vez na política da titularização. Diante disso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem defendido a aprovação do PNE como política de Estado, pois “só como política de Estado que poderá ser assegurada uma educação pública, democrática, laica e de qualidade como direito social para todos e todas e para o futuro do país” (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Com o exposto, consideramos que a LDB, o PNE (Lei nº 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, são as principais políticas educacionais que estão no bojo das reformas educativas. É fundamental afirmar que essas políticas educacionais trazem certos avanços significativos à educação brasileira, principalmente, no que concerne a realidade da educação do campo e a política de formação docente. Entre esses avanços, registramos a exigência da formação superior, a organização curricular por área de conhecimento e a possibilidade de criação de um curso de licenciatura com identidade própria, o que abre perspectiva para a garantia das especificidades. Todavia, mantém concepções que ainda defendem a lógica dominante, e isso, é visível na proposta de formação docente de base generalista defendida nessas leis.

Veiga e Viana (2010, p. 17) nos conduzem a entender que com essas reformas,

A formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um que fazer acrítico e alienado.

As autoras nos permitem dizer que a formação nesses moldes contribui para negligenciar e excluir a realidade do campo. Realidade essa que passa a ganhar outra dimensão no cenário nacional com a aprovação das DOEBEC em 2002, embora essa mantenha o que estabelece a LDB, resoluções e diretrizes vigentes no país. Referida DOEBEC, de certo modo, rompem com a sedimentação imposta e avança no sentido de valorizar e reconhecer a diversidade cultural e educacional do campo. Representa um importante passo para a formação do docente do campo, uma vez que possibilita pensar uma formação específica para esses profissionais, a partir de dois componentes fundamentais:

Art. 13. I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo e II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

A partir desse documento, a formação específica para os docentes do campo defendida pelo Movimento de Educação do campo passou a ser difundida, e isso, possibilitou a criação do curso de LPEC/Procampo. Aqui, cabe destacarmos que esse curso inaugura uma nova configuração no âmbito da formação docente no campo, cuja organização e metodologia buscam teoricamente voltar-se para a valorização do contexto do campo.

Salientamos que até então, a formação desse docente se resumia em grande parte ao curso normal em nível médio, com habilitação em magistério e, em nível superior no curso de pedagogia, com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, em que ambos correspondem a características urbanocêntricas. Importa salientarmos que a formação específica não significa retorno à ideia ruralista do início do século XX, nem formar professores na mesma proposição da política das especializações, mas formar o educador comprometido com as matrizes históricas, sociais e culturais do campo, conforme retrata a próxima seção.

As DOEBEC trazem elementos que ressignificam a formação do docente do campo. Contudo, são elementos que depende da materialidade e institucionalização dessa lei na sua

dimensão. Essa é uma questão importante de ser refletida frente à política de formação que vem se estabelecendo nos últimos anos com o PDE e “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, lançados em 2007, com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, com foco prioritário na educação básica, que também segue as orientações dos organismos multilaterais.

Esse plano provocou mudanças no cenário educacional e, por conseguinte, na formação do professor tanto do campo como da cidade, tendo como principal estratégia o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) instituído, em 2009, por meio do Decreto nº 6.755 de 29/01/2009, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com Estados e municípios (BRASIL/2009). O Parfor tem como objetivo fomentar a oferta de vagas em cursos de nível superior na modalidade presencial e à distância para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de possibilitar a esses profissionais, formação exigida pela LDB.

Na modalidade presencial contempla “cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura” (GATTI, BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 54-55). Na modalidade à distância abrange “cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura” (BRASIL, 2011).

Corroborando com a implementação desse plano, na modalidade à distância, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que nada mais é do que um sistema integrado por IPES, com o objetivo de oferecer cursos preferencialmente a segmentos para a população que têm dificuldade de acesso à formação superior, como as populações do campo. Tem prioridade no atendimento, os professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores em geral da educação básica em todo o território nacional. Para Gatti, Barretto e André, (2011, p. 53) a UAB é “um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior ao lado do Reuni¹⁵”. A UAB vem intensificando no país, a formação na modalidade à distância, com vistas a formar o maior número possível de professores, o que entendemos significar atribuição de diploma.

A rápida expansão da formação à distância vem sendo questionada por estudiosos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; MOLINA, 2012, entre outros), sobretudo pelas

¹⁵ Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 a fim de ampliar o acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007).

questões relacionadas “aos cuidados pedagógicos, logísticos e técnicos, bem como em relação aos investimentos necessários para garantia de sua qualidade” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53). Nesse tipo de formação outra questão importante que vem sendo evidenciada refere-se “ao desenvolvimento de aspectos da relação pedagógica presencial, cotidiana, com grupos de alunos, face a face” (Ibidem, p. 53).

Além disso, tem o fato dos “estudantes à distância estarem alheios ao convívio da cultura acadêmica de modo geral” (Ibidem, p. 53), que inclui o “diálogo direto com os colegas, professores, participação em movimentos estudantil” e outros, que constituem a cultura acadêmica estudantil, os quais consideramos importantes para o desenvolvimento profissional (Ibidem, p. 53). No caso do educador, acrescenta-se o fato de muitos não saberem lidar com o computador e a internet. Estas situações e questões acabam por comprometer a formação desse profissional.

Nesse processo formativo importa destacarmos o papel da nova CAPES, que com a Lei nº 11.502/2007 e Decreto nº 6.316/2007, tem por responsabilidade coordenar a estruturação de um Sistema Nacional de Formação de Professores, para subsidiar “o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino” (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51-52). Conforme, os escritos de Gatti, Barretto e André, (2011, p. 53), o decreto que regulamenta esse novo papel da CAPES apresenta 12 princípios, dos quais podemos destacar:

A formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IESs refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente.

Consideramos que os princípios expostos contribuem para ressignificar a formação do educador brasileiro o que é fundamental. Porém, precisamos atentar novamente para a materialidade frente ao foco na titularização. Observamos uma grande preocupação com o quantitativo, ou seja, formar um número maior de professores e, assim atingir certa demanda em um determinado período. De acordo com as autoras (Ibidem, p.95) anteriormente citadas “as políticas mais fortes do MEC estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade curricular”. Concordamos com as autoras (Ibidem, p. 101), ao defenderem que “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante

que essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido”, para o bom desempenho do trabalho docente.

Ponderamos que diante da preocupação com o referido quantitativo o MEC propõe a partir do PDE, fazer a formação inicial do educador brasileiro em duas dimensões, o Parfor e a EaD/UAB, e no caso do educador do campo, acrescenta-se o Procampo (analisado na próxima seção), com a LPEC somando assim três dimensões. Temos aqui, uma importante questão que precisamos atentar em relação à formação inicial do educador do campo que é a modalidade à distância, que como relatado anteriormente apresenta significativas limitações que contribuem com a não qualidade da educação.

Comungamos com Molina (informação verbal) quando assegura ser impossível fazer a formação inicial de educadores/as à distância com qualidade. Esse é um entendimento veementemente defendido por vários grupos da sociedade brasileira, como ANFOPE, ANPEd, entre outros. Na perspectiva dessa autora a formação à distância se contrapõe ao patrimônio pedagógico acumulado historicamente pela educação do campo, em especial, com os cursos de Pedagogia da Terra.

Analisamos que a formação à distância não só compromete o patrimônio histórico da educação do campo, como se assenta na perspectiva de titular o/a educador/a, o que coloca em questão a própria qualidade do ensino, ao considerar todo argumento anteriormente citado. E como já anunciado, para alcançarmos uma educação com qualidade, o professor precisa de formação consistente o que não ocorre apenas com a obtenção do diploma. Outro ponto a considerarmos nessa seara, é a própria valorização do educador, que não se dar alheia à formação. Ao tratar da valorização logo nos remetemos à questão salarial.

Nesse sentido, ainda que não seja nossa intenção aprofundarmos reflexões acerca dessa temática, convém mencionar que, em 2008 por meio da Lei 11.738 o governo regulamentou um Piso salarial para o Magistério. Ressaltamos que inicialmente, referido piso não foi pago por vários municípios e estados, sob a alegação de não terem recursos, o que gerou e continua a gerar greves e debates em todo o país. Tal atitude só confirma o que historicamente vem sendo feito, isto é, a desvalorização do professor.

De acordo com Freitas (2007, p. 1204) “as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados”. Embora o professor seja tido como elemento importante na transformação do país como se ventila desde as primeiras décadas do século XX, e constantemente intensificado nas campanhas e discursos governamentais que ressaltam a

importância desse profissional, pouca coisa mudou em relação a sua valorização, sobretudo, quando se refere ao educador do campo. Este, além de desenvolver a docência muitas vezes em lugares improvisados, tem que dar conta de uma série de funções, como já registramos.

A precarização das escolas do campo e a desvalorização do professor, somado a falta de formação adequada para o trabalho no campo resultam na redução dos investimentos públicos na educação, provocada por “políticas neoliberalizantes” (FREITAS, 2007, p. 1204), das quais a formação docente não tem se constituído como prioridade dos investimentos e recursos orçamentários. Isso tem se refletido na precarização da carreira docente e, também da infraestrutura das escolas. Fatores que contribuem para a profissão docente se apresentar menos atrativa.

De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas em 2009, apenas 2% dos jovens que cursam o 3º ano do ensino médio pretende cursar pedagogia ou alguma licenciatura. Essa é uma questão que resulta do processo histórico de desvalorização a qual o educador brasileiro foi submetido. Na perspectiva de Nunes e Monteiro (2007, p. 27)

No processo histórico da construção da profissão docente no Brasil, os professores foram submetidos, ao longo dos tempos, a uma cultura de desvalorização, à divisão social do trabalho, à remuneração não compatível com o importante trabalho que desenvolvem, à maior regulamentação das atividades pedagógicas, à intensificação do trabalho, à expansão escolar, ao aumento do número de professores e às diversas finalidades e funções da escola e da educação, cujos desdobramentos alteraram o estatuto e a imagem da profissão docente.

Acrescentam,

As políticas públicas em educação desenvolvidas pelos diversos governos nos últimos tempos pouco têm contribuído para que torne a profissão docente uma formação prestigiada, valorizada e bem remunerada do ponto de vista, não só do discurso, mas, sobretudo de ações concretas, condições que combateriam a desprofissionalização e a proletarização do professorado. (Ibidem, p. 27).

As autoras nos ajudam a defender a necessidade da implementação de Plano de Cargos e Carreira (PCCR) elaborados com a participação dos profissionais da educação que lhes assegure e possibilite conquistar a valorização. Compartilhamos com Kuenzer (2011, p. 672) quando assevera que “a política de formação só tem sentido quando integrado à estrutura de carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e a garantia de condições adequadas de trabalho”. Fatores esses que tem se demonstrado distantes da formação docente, sobretudo, quando tratamos do/a educador/a do campo.

Pensar na formação integrada à estrutura da carreira docente, remete de modo geral a necessidade de (re)pensar a formação dos educadores brasileiros. Segundo Gatti (2004) até o momento produziu-se discussões estéreis, acerca desse campo com foco muito nas questões ideológicas e brigas políticas. A autora vai além ao defender que a qualidade dos cursos de formação precisa ser melhor discutida, visto que as licenciaturas até agora, não ultrapassaram o formato do chamado 3+1 que, às vezes, é 2+1, o que significa formação básica em uma disciplina e depois um ano de matéria de educação, sem o conhecimento aprofundado sobre os problemas da educação e da aprendizagem. Ela alerta que enquanto não se atacar a questão da formação do professor, de verdade, os problemas com a formação permanecerão, pois se trata de um círculo vicioso.

Cabe destacar que em meio a isso, o PDE tem destacado medidas como o IDEB, transporte escolar, luz para todos, saúde no campo, censo pela internet, programa mais educação, inclusão digital (SAVIANI, 2007), ações que imprimem mudanças tanto no campo da formação quanto no das políticas públicas. Tais ações são justificadas com o objetivo de melhorar a educação, e acompanhar a transformação mundial. Com apoio de Saviani (2007) podemos dizer que as ações em evidência demonstram que o embora o PDE responda as exigências dos organismos multilaterais configura-se como a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade. Mas é só o primeiro passo. O plano precisa ser materializado na sua completude.

No geral as políticas destacadas, sobretudo, o PDE nos possibilitam dizer que no período de 2004 a 2011, foco deste estudo, tanto no âmbito das políticas públicas, como no âmbito da formação ocorreram importantes mudanças. Essas também estão presentes na educação dos povos do campo, ainda que seja em forma de programas e projetos, do qual faz parte o Procampo, conforme expõe a seção a seguir.

3. PROCAMPO: UMA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DO CAMPO

3.1 – Procampo: da construção à implementação

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 23).

A epígrafe acima expõe de forma clara que a realidade do campo exige um/a educador/a comprometido/a com o campo, com os sujeitos, com a democracia ampliada, com outro projeto de desenvolvimento de campo e sociedade, além de ter uma formação teórico-prática que lhes possibilite contribuir com a construção de uma nova epistemologia, no sentido de desconstruir as práticas e teorias que fizeram desse espaço ao longo do enredo histórico, o lugar da invisibilidade, da inexistência. Diante disso, fica evidente a importância da formação do docente do campo, mas, uma formação que permita a esse profissional dialogar com a dinâmica do campo, bem como contribuir com as transformações sociais, educacionais, políticas, entre outras, nesse território.

Isso significa dizer que a formação do/a educador/a do campo precisa ser uma formação cujas matrizes tenham como premissa básica o campo como lugar de conhecimento. Arroyo (2011) adverte que a formação do educador do campo precisa partir da própria dinâmica do campo, tem que ser uma formação radical e a radicalidade maior tem que vir da realidade em que trabalha, da especificidade do lugar, da particularidade dos sujeitos reais do campo, de como se organizam, pensam, trabalham etc. Nessa perspectiva, Molina e Sá (2011, p. 55) defendem que se forme um “educador capaz de se enraizar na comunidade e de se relacionar com ela, compreendendo o mundo da comunidade (que é diferente do mundo da escola), nele se inserindo (não basta apenas morar) e vivenciando seus processos educativos”.

Esse é um desafio que vem sendo colocado pelo Movimento de Educação do Campo. Para esse movimento, a formação docente é condição básica para a conquista do direito de ter acesso à escola e à educação no e do campo. É nesse sentido, que o referido movimento, ao defender e demandar por uma formação específica em parceria com universidades públicas, intelectuais, conseguiu inserir, não sem embates, na agenda governamental a proposição de uma política para a formação do/a educador/a do campo.

Como resultado desse processo, ocorre a aprovação do Procampo, em 2006, pelo MEC. Programa esse estudado nesta seção como uma política pública promovida pelo Estado

(Governo), no sentido de apoiar e promover a formação inicial dos docentes do campo, no âmbito das universidades públicas. Nosso esforço, a princípio, será de evidenciar o processo de construção e implementação dessa política no cenário nacional. Em seguida, as reflexões centram-se no contexto paraense, de forma específica no âmbito do IFPA em Portel na RIM.

3.1.1 – Procampo no cenário nacional

O Procampo configura-se como uma ação do Estado aprovada pelo MEC, em 2006, por intermédio da Secad, e apoio da SESU e FNDE, em cumprimento às atribuições deste Ministério em responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção na equidade na educação (BRASIL, 2008). É um programa que tem como missão apoiar a implementação de cursos regulares de LPEC nas IPES de todo o país. Tal licenciatura volta-se especificamente para promover a formação inicial superior de educadores/as do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento em regime de alternância pedagógica para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (BRASIL/2009).

O Procampo resulta da luta histórica da educação do campo que envolveu um intenso processo de mobilização e reivindicação protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, com destaque para o MST, que em parceria com as universidades públicas, intelectuais e ONG's conseguiu inserir na pauta da agenda governamental à proposição de uma política nacional de formação docente específica e permanente, voltada para valorizar os sujeitos do campo e suas formas de organização de vida e trabalho. Essa inserção ocorreu a partir de 2004 por meio do documento final da II CNEC encaminhado ao MEC, em que se demandou pela aprovação e implementação de uma política específica de formação docente amplamente debatida desde o I ENERA e I CNEC.

Com base nesse documento o MEC, no âmbito da Coordenação Geral de Educação do Campo/Secad, primou pela proposição de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Plano esse elaborado e sistematizado por uma comissão do GPT em 2006. Neste, a formação é concebida como um desafio relacionado ao futuro da educação básica, que por sua vez depende do rumo das políticas públicas, conforme se constata no excerto a seguir:

A formação do professor é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica no campo. Mantida apenas a formação por meio de licenciaturas disciplinares e consequentemente a organização do trabalho pedagógico disciplinar nas escolas, o

projeto desejado e já exclusivamente delineado neste documento não terá condições de se concretizar. *Não temos perspectiva de que essa formação se realize de qualidade e relevância, se não for revertido o rumo das políticas educacionais para o campo, no sentido da mudança da forma de organização das escolas e trato com o conhecimento e do resgate das condições do trabalho do professor.* Assim também nessa proposta a formação assume contornos de natureza político-social, dando aos educadores e educandos perspectivas de autonomia didático-científica para a construção coletiva de um projeto político pedagógico do campo (BRASIL, 2006 apud SANTOS, 2009, p. 54. Grifo nosso).

No trecho em destaque, o Plano enfatiza que a formação do/a educador/a do campo só se realizará com qualidade se as políticas educacionais implementadas possibilitarem mudança na forma de organização da escola e na valorização desse profissional. Por isso, a importância da implementação de uma política específica. Neste plano, a ação nº 1 refere-se à formação inicial e continuada desses/as educadores/as. A materialização dessa ação levou o MEC a convidar especialistas ligados às universidades e aos movimentos sociais para elaborarem e apresentarem uma proposta concreta de formação de educadores/as do campo (SANTOS, 2009). Para tal finalidade, formou-se uma comissão que debateu e sistematizou a proposição do curso de LPEC, apresentada ao MEC pelo GPT no início de 2006. Essa comissão definiu diretrizes, princípios, metodologia, sujeitos atendidos, forma de implementação e instituições responsáveis pela execução, no caso, as universidades públicas em parceria com Secad, SESU e MEC (HENRIQUES, 2007).

Caldart membro da referida comissão relata na dissertação de Santos (2009), que a criação do curso de LPEC envolveu uma sistemática complexa e desafiadora, balizada por um intenso debate acerca dos impasses que surgiram no decorrer do processo de construção dessa licenciatura, sobretudo em relação à legalidade, isso porque “o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo” (CALDART, 2011b, p. 100). Em meio ao impasse da legalidade, o desafio foi criar estratégias para seguir um caminho que possibilitasse construir uma proposta de política de formação de educadores exequível, concreta, que não se reduzisse em apenas um documento.

Caldart (apud SANTOS, 2009) expressa ainda que nesse processo primou-se pelo resgate da experiência do Pronera com os cursos de Pedagogia da Terra em parcerias com universidades públicas desde 1998. E nesse movimento, especial atenção deu-se ao curso da UFMG, em desenvolvimento, na época, devido este voltar-se para formar o educador da Educação Básica. Trata-se de uma formação superior para atuação docente nos anos iniciais e

finais do ensino fundamental e no ensino médio, aliados ao processo de gestão, pesquisa e intervenção na educação do campo.

Conforme assinala Antunes-Rocha (2009) a construção dessa proposta envolveu uma equipe de professores e representantes do MST que debateram e refletiram sobre o perfil do profissional a ser formado, a realidade escolar que iria atuar, assim como a forma que se organiza, as competências que esse profissional precisaria desenvolver a fim de atuar nas escolas do campo, o projeto pedagógico para referenciar essa formação, o amparo legal, dentre outros aspectos concernentes ao contexto do campo. O objetivo foi construir uma proposta de formação “que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo” (ANTUNES- ROCHA, 2009, p. 41).

Diante do propósito anunciado emerge durante o debate o desafio de superar o modelo disciplinar do currículo, e colocar em prática uma formação multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica, entendendo que,

A formação por área poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e o transporte dos alunos para escolas distante de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da educação do campo (Ibidem, p. 41).

Nesse sentido, a proposição então se encaminhou para uma organização curricular voltado para a docência multidisciplinar por área de conhecimento, incluindo as quatro áreas: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Artes e Literatura e Ciências Agrárias, com a possibilidade de habilitar o docente em uma dessas áreas. Com isso tem-se o docente habilitado em uma área e não o docente de disciplinas, ou seja, o especialista em matemática, física, química, biologia, história, entre outras, como ocorre nas demais licenciaturas. Busca-se superar o modelo de educador que Arroyo (2012, p. 361) chama de “protótipo, único, genérico de docente-educador para a educação básica”.

Ao considerar que a realidade do campo exige um profissional com formação mais ampliada, a demanda por uma formação multidisciplinar exigiu o repensar dos conteúdos, tempo, espaço, propostas metodológicas, em que se decidiu pela opção da organização em regime de alternância pedagógica entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) tendo por base a experiência dos cursos do Pronera, assim como dos Centros Familiares de Formação por Alternância, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais. Tem-se assim, o desenho de um curso diferente dos moldes consolidado na academia. Daí dizer que a

proposta da UFMG lançou o desafio de ultrapassar a barreira da oferta dos anos iniciais e ampliar a própria concepção do direito à educação que os movimentos sociais e sindicais do campo vêm construindo na processualidade histórica, demarcada a partir da década de 90.

Apoiado nessa experiência nasceu o curso de LPEC, fundamentado de maneira legal na LDB; Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2001 que institui as DOEBEC; Parecer CNE/CEB 09/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na minuta original da proposta deste curso apresentado ao MEC, em 2006, a existência deste justifica-se, principalmente pela urgência de ações afirmativas em vista de reverter à situação educacional existente no campo, sobretudo no que se refere à oferta de educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

É uma licenciatura que propõe como ação afirmativa a inclusão de uma nova organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, em que justifica e defende a necessidade de “uma formação que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável¹⁶ das comunidades do campo” (BRASIL, 2006, apud MOLINA; SÁ, 2011, p. 360). Com base em Santos (2009) consideramos que essa licenciatura justifica-se também pela disposição de construir políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas e, contribua para ampliar a oferta da educação básica no campo, garantindo, assim, a implementação das DOEBEC.

Na citada minuta, as diretrizes definidas para elaboração do projeto político-pedagógico desta licenciatura precisa evidenciar uma formação para os educadores do campo em três dimensões, que são: a) docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento proposta pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; b) gestão de processos educativos escolares, “entendida como formação para educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (CALDART, 2011b, p. 99) e c) gestão de processos educativos comunitários, que “significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e/ou grupos de origem dos estudantes, para a liderança de equipes e implementação de projetos e desenvolvimento sustentável” (Ibidem, p. 99).

¹⁶ O conceito de desenvolvimento sustentável nasceu ligado aos estudos sobre mudanças climáticas realizadas pela Organização das Nações Unidas/ONU, no início da década e 1970. O desenvolvimento sustentável objetiva harmonizar o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental.

O curso pretende, assim, garantir três ações para o/a educador/a do campo. No dizer de Molina (Informação verbal) tais ações consistem em estratégias importantes para mexer com duas dimensões centrais da escola do campo, ou seja, a dimensão dos processos de produção do conhecimento e a dimensão das relações sociais que acontecem nessas escolas.

Ressaltamos que no entendimento dessa autora, mexer com essas duas dimensões da escola do campo é ter a possibilidade de dar um significativo passo para contribuir com os princípios fundamentais da educação do campo, que é de pensar a escola do campo como território de resistência, uma escola completamente comprometida com os sujeitos do campo e com a permanência desses no campo com dignidade. E mais, é pensar uma escola que entenda e defenda os processos de (re)produção social nos quais os coletivos dos sujeitos do campo e os educandos que ela acolhe estão inseridos, além de se comprometer com o desenvolvimento rural sustentável (MOLINA, 2012).

Na base curricular desse curso, a minuta esclarece que o curso carece contemplar e articular uma sólida formação pautada em princípios éticos e sociais para atuação profissional. Soma-se a isso a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, assim como a ênfase na pesquisa, em “processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência” (BRASIL, 2006 apud MOLINA; SÁ, 2011, p. 361-362).

Diante do exposto, observamos que a proposta apresentada ao MEC traz elementos inovadores para o campo teórico da formação docente, em especial, para a formação inicial, entendida neste estudo como base ímpar para os docentes criarem condições de exercer o trabalho educativo na escola, bem como para a construção da própria profissionalidade e profissionalização docente (GATTI; BARBOSA, 2009). Os elementos a que nos referimos tratam-se na verdade de elementos essenciais dessa formação que deverão ser discutidas na materialidade da LPEC, que são: formação específica, docência multidisciplinar, área de conhecimento e o regime de alternância pedagógica.

A defesa de uma formação específica para os/as educadores/as do campo contribuiu para tornar a especificidade, em “categoria de fundo” (ARRUDA; BRITO 2009, p. 14) das políticas defendidas tanto pelo Movimento de Educação do Campo como pelo próprio Estado que tem incorporado nos discursos oficiais a defesa da referida especificidade quando se reporta ao campo. De acordo com o parecer das DOEBEC “o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 12). Isso

representa, conforme este documento o “ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento” (Ibidem, p. 12) as escolas públicas.

Arruda e Brito (2009, p. 42) asseveram que toda “essa argumentação remete à defesa da escola diferente para o campo”, assim como da “função da educação para o campo” destinada a formar “um agente social especificamente voltado para o mundo do trabalho no campo” (Ibidem, p. 42). Para essas autoras (Ibidem, p. 42), esse “mesmo pressuposto leva à necessidade de se construir a ‘diversidade escolar no campo’” que contemple as realidades específicas das populações do campo.

Essa é uma questão, que segundo elas precisa ser analisada em profundidade, por entenderem que a defesa pelo específico é permeada por várias perspectivas. Reafirmam que as singularidades expostas por meio do discurso da especificidade do modo de viver no campo são criação do próprio capital e, que, portanto não é exclusividade do campo. Afirmam que a defesa do específico fora do quadro de suas relações com a totalidade obscurece mais ainda a visão de mundo dos sujeitos.

Na argumentação de Caldart (2011a, p, 154)

A educação do campo não busca uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou concepção de escola ou de sua transformação), mas sim reconhece a experiência específica do campo, ou de seus sujeitos, na composição da resposta geral, que na prática se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local, seja no campo ou na cidade.

A autora nos leva entender que a defesa da especificidade não se resume em pensar a escola, a política e a formação docente, eixos em discussão nesta pesquisa, como próprias apenas para atender a realidade do campo, mas para reconhecer e apreender as tendências de transformação tanto da escola como da sociedade. Uma transformação pensada e articulada desde as especificidades das práticas sociais e educacionais e do próprio debate acerca da política e da educação que vem acontecendo no campo e na sociedade de modo geral.

Essa autora (Ibidem, p. 155) alerta que a “especificidade se refere fundamentalmente aos processos produtivos e de trabalho no campo das lutas sociais e da cultura produzida deste processo de reprodução da vida, de luta pela vida”. Acrescenta que é “a especificidade que garante a novidade da reflexão política pedagógica da educação do campo” (Ibidem, p. 155). E o foco na especificidade não se trata de negar o universal, nem absolutizar o particular, mas possibilitar “que o particular entre no universal e assim sendo, o universal torne-se mais universal” (Ibidem, 2007, p. 70). Para Arroyo (2012, p. 361-362)

A especificidade da formação, não defende uma função genérica nem um currículo único com as devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo.

Lima (2010) entende que a LPEC tem por objetivo a formação de professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e, portanto, não uma formação específica em biologia, física, química, matemática, história ou geografia. Compreendemos que a proposição é de uma formação por área, e o fato de ser um curso voltado para valorizar a realidade do campo carece ser apreendido não como uma formação específica, mas uma formação comprometida com a história de quem vive e trabalha no campo.

O discurso proferido pelo Estado/Governo nos documentos é que a formação específica contribuirá com o reconhecimento do campo como espaço de vida, conflitos, movimentos. É uma formação que traz em sua bagagem cultural e social o entendimento de que a construção do conhecimento ocorre na relação com o outro. Implica dizer que a formação específica não se resume em supervalorizar o saber local, a realidade e esquecer o mundo lá fora, ao contrário, essa formação resulta da interação dos saberes no processo formativo docente para ganhar espaço e trabalhar temas como: terra, renda, produção, trabalho, sobrevivência, cidadania, igualdade, entre outros.

Na educação do campo essa formação representa em primeiro lugar, o reconhecimento de uma realidade que foi silenciada pela racionalidade instrumental e burocrática. Em segundo que as populações do/no campo são sujeitos de direitos a ter direitos e terceiro o fortalecimento dos “coletivos feitos desiguais”¹⁷ (ARROYO, s/d) do campo, por meio de homens/mulheres mais críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

Destarte, a formação específica visa contribuir com a expansão da Educação Básica nas escolas do campo no intuito de superar as desvantagens educacionais vividas historicamente pelos sujeitos do campo e indica que a política educacional ganha uma nova estrutura, isso porque o campo antes visto apenas como celeiro de matéria-prima, agora é espaço de vida e história a ser valorizado. Isso não significa dizer que o campo deixou de ser

¹⁷ Arroyo (s/d) adverte que pensar os coletivos feitos desiguais contribui para ressignificar as formas de pensá-los. Isso nos obriga a repensar as políticas, o Estado e as funções do sistema escolar. Para este autor em nome da igualdade tem predominado “uma visão única, generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas” (Ibidem, p. 06). Ele alerta que “essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso, permanência únicos para garantia da igualdade”. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora.

visto como produtor primário, esse ideário ainda permanece, e bastante forte, em especial, com a política do agronegócio. Porém, a mudança nessa lógica é que os sujeitos do campo, o produtor de matéria-prima, é também, o produtor de vida que precisa ser tratado com dignidade.

Na reescrita dessa história faz-se necessário não só uma formação específica, mas uma epistemologia que possibilite dialogar com outras culturas, tanto do campo como da cidade na relação com o mundo. Referido cuidado se pauta no Parecer do CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001, p.63), que determina:

Art. 6º § 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

O ir além da formação específica parece ser uma preocupação da própria política, o que podemos considerar positivo. O Procampo, ao propor formação multidisciplinar por área de conhecimentos corrobora com essa formação no sentido de desenvolver percursos de socialização e sociabilidade na busca de saberes, de valores e da construção de identidades. Nesse sentido, que o educador precisa assumir seu papel, sua identidade para que, então, possa se reconhecer como sujeito atuante, pensante e capaz de transformar e não adaptar-se de forma fatalística a uma realidade desumanizante (FREIRE, 1996). Em outras palavras, os saberes e à prática docente do professor do campo necessitam ser articulados no sentido desse professor se identificar com a dinâmica social do campo e se assumir como sujeito que pense, sente e age e pode contribuir com a ruptura do paradigma seriado urbano.

Em relação à docência multidisciplinar conforme Caldart (2011b, p. 107) advém de uma decisão que levou em consideração, especialmente a validade da certificação a ser fornecida pelo curso. E mais, a expressão multidisciplinar “quis resguardar o direito dos novos licenciados em educação do campo de trabalhar nas escolas do campo, ainda que essas não tenham seus currículos organizados por área e antes que o novo curso pudesse influenciar na revisão do formato dos concursos públicos”. Mas, trata-se de uma opção que está em aberto para ser amadurecida com as experiências em processo nos cursos de LPEC no país.

Depreendemos que a citada docência pode contribuir para a construção de propostas curriculares integradas, assim como com a formação de profissionais não mais trabalhadas em gavetas de disciplinas, tendo em vista que adota como princípios formativos a

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Caldart (Ibidem, p. 108) explica que esses princípios “foram colocadas como objetivos da formação, por se entender que indicavam muito mais perspectivas de trabalho docente do que a forma de uma habilitação específica” (Ibidem, p. 108). Identificamos que a opção por esses princípios deu-se no sentido de superar no curso a fragmentação do conhecimento, tendo em vista que tais princípios buscam trabalhar o homem em sua totalidade (FAZENDA, 2003).

Remetendo-nos os escritos de Fazenda (1994, p. 89) verificamos que a interdisciplinaridade não se trata de uma “categoria de conhecimento, mas de ação” entendida pela autora como uma “ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real” (Ibidem, p.89). Como ação política, a interdisciplinaridade é interpretada pela autora enquanto um movimento pedagógico, metodológico e político que se contrapõe ao “capitalismo epistemológico de certas ciências” (Ibidem, p. 19), ou seja, que se contrapõe a especialização do conhecimento que limita o educando a uma única visão de mundo.

Como categoria de ação o que importa na interdisciplinaridade “não é o conteúdo das disciplinas, mas o ato de educar” (Ibidem, p. 40). A autora (Ibidem, p. 89) adverte ainda que a,

Interdisciplinaridade é mais que o sintoma de emanção de uma nova tendência em nossa civilização. É o signo das preferências pela decisão informada, apoiada em visões tecnicamente fundadas, no desejo de decidir a partir de cenários construídos sobre conhecimentos precisos.

Isso significa entender que a interdisciplinaridade se materializa na ação docente, uma ação que deve ser planejada e desejada, pois como indica esta autora, o trabalho educativo interdisciplinar depende, também, do querer e envolvimento do educador, assim como do conhecimento sobre a realidade em estudo. Daí, ser “na prática utopia, sonhada por muitos, procurada por alguns” (Ibidem, 2003, p. 63). Já para Jantsche e Bianchetti (2011, p. 174) “a interdisciplinaridade não pode ser reduzida ao querer, à vontade (voluntarismo) de alguém”. Contudo, carece que os educadores estejam abertos a ela. Analisamos que esses autores nos ajudam a reforçar o entendimento da interdisciplinaridade como uma ação possível desde que sujeitos e instituições proponham-se e permitam-se a conhecer e reconstruir-se.

Quanto à transdisciplinaridade, Fazenda (2008, p. 24) não diferencia da interdisciplinaridade, por entendê-las como categorias que “se auto-incluem e se complementam”. De igual modo, Severino (1998, p. 43) ao entender interdisciplinaridade como um processo que deve levar do múltiplo ao uno, a compreende como uma prática transdisciplinar em que esta última é considerada “uma síntese articuladora de tantos

elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente marcada pela complexidade”.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade estão estritamente relacionadas à escolha da dimensão por área de conhecimento. Conforme Caldart (2011b, p. 106) a opção pela área deu-se, sobretudo porque em primeiro lugar alegou-se que seria inviável garantir escolas de Educação Básica completa nas comunidades do campo nos moldes das licenciaturas disciplinares, devido à “inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil à lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária”.

Soma-se a isso, que com uma licenciatura disciplinar “seria muito difícil conseguir aprovar as subversões necessárias da lógica do curso, em vista dos objetivos formativos mais amplos que estavam sendo discutidos” (Ibidem, p.107), que interpretamos como a própria compreensão e tratamento acerca da especificidade. E como a ideia de área já estava nas Diretrizes do próprio MEC poderia ser uma forma mais facilmente aceita. Com isso, a formação por área poderia ser trabalhada na perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo, além da constituição de equipes docentes por área, o que pode fortalecer a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica fragmentada do currículo.

Ao seguir o argumento de Caldart (2011b, p. 109) compreendemos que o debate por área necessita considerar três questões: a relação estabelecida entre a discussão das áreas e a crítica à fragmentação do conhecimento, o desafio de vincular a questão de área com a concepção de escola e por último o papel específico da área. A primeira questão refere-se ao fato do modelo compartimentado do conhecimento passar a ser questionado, inclusive pelo pensamento hegemônico, exigindo-se a desfragmentação. Com isso surgem as tentativas de reintegração, por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares ligado à finalidade de corrigir possíveis erros provocados pela ciência compartimentada, porém, sem eliminar as disciplinas, mas, por meio da articulação entre elas, o que pode provocar mudança ou construção de novas disciplinas.

Em relação ao desafio de vincular à questão de área a concepção de escola, a autora nos ajuda entender que é preciso ancorar a área em pelo menos três visões diferentes acerca do rumo das transformações da escola. Uma primeira possibilidade é a área ancorada em uma visão neoliberal de escola, o que pode ser entendida como instrumento de ilusão, tendo em vista a defesa do pensamento hegemônico de uma pedagogia voltada para a desfragmentação

do conhecimento, mas sem efetivamente garantir uma formação mais ampla, com foco em uma abordagem de totalidade. Ao contrário, prima-se por uma referência instrumental.

Como segunda possibilidade, a autora destaca a área ancorada em uma análise histórico-crítica da escola em que coloca a transformação no âmbito da sala de aula, ou melhor, na revisão dos conteúdos e métodos. E uma terceira possibilidade trata-se da perspectiva de área que precisa ser assumida na LPEC. Esta carece contrapor-se a primeira visão, e incorporar reflexões da segunda, considerando a abrangência da tarefa educativa da escola em vista de compreender a necessidade de sua transformação mais radical.

Caldart (2011b, p. 113) adverte que,

O grande desafio curricular não é nessa visão apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim juntar teoria e prática, integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde.

Mas, para que isso ocorra, os educadores precisam estar dispostos a compartilhar seus campos de domínios e de trabalho, o que não é nada confortável e fácil de fazer. A terceira e última questão levantada por Caldart (2011 b, p. 116) referente ao papel específico da área traz como desafio a construção de uma nova forma de organização do currículo, entendendo que “organizar a docência por área significa prever, [...] a possibilidade de não ter na escola um professor para cada disciplina, mas sim uma equipe docente trabalhando com o conjunto das disciplinas de cada área do conhecimento”.

Na perspectiva de Molina (2011, p. 48),

A formação por área trata da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares.

A autora ajuda entender que estudar por área de conhecimento significa poder articular os diversos saberes historicamente divididos em disciplinas a partir do diálogo desses conhecimentos com as diversas realidades de forma que se compreenda o todo não como soma das partes, mas as partes como redes interligadas do todo. Tal compreensão nos aproxima do conceito de totalidade ventilada por Kosik (2002).

Para esse autor a totalidade está ligada a compreensão da realidade como um todo que se faz estruturado, dialético e que só pode ser conhecido de forma relacional a essa totalidade concreta, uma vez que “um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo” (Ibidem, 2002, p. 49). Tal pensamento coaduna-se a defendida por Gamboa (2008) quando indica que a compreensão de determinado fenômeno só é possível com relação à totalidade pertencente.

Rodrigues (2011, p. 127-128) entende que “essa concepção de realidade, como totalidade concreta e dialética, propõe a emergência de uma ciência unitária”, em que “o estudo das partes e dos processos isoladamente, por mais preciso que possam ser não é suficiente para a compreensão da organização, da intervenção dinâmica e estrutural da realidade”. Assim, a reflexão sobre os conteúdos das disciplinas que compõe as diferentes áreas de conhecimento, precisa estar ancorada em uma análise dialética entre a parte e o todo.

Essa interpretação carece dialogar entre os tempos e espaços educativos organizados em regime de alternância a partir da Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia, conforme Ribeiro (2010, p. 292 - 293) configura-se como um método, uma alternativa metodológica que alterna situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, “de acordo com os sujeitos que assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, as condições que possibilitem ou restringem ou até impedem a sua realização, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas”.

De modo geral, essa autora (Ibidem, p. 293) afirma que “a Pedagogia da Alternância tem o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal”. No entendimento de Cordeiro (2009, p. 60) a Pedagogia da Alternância,

Oferece aos jovens do campo, a possibilidade de estudar, de ter acesso ao conhecimento não como algo dado por outrem, mas como um conhecimento, conquistado, construído a partir da problematização de sua realidade, problematização essa que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Essa autora nos permite interpretar o trabalho e a pesquisa como princípios educativos dessa pedagogia, em que se apreende o trabalho como essência básica do existir humano, e a pesquisa como instrumento para problematizar a realidade e contribuir com sua transformação. Cordeiro (2009, p.61) acrescenta que a pedagogia da alternância tem por,

Objetivo, desenvolver uma educação voltada às necessidades do trabalho dos jovens no meio rural, com a participação das famílias, fazendo períodos de uma semana na escola e uma semana no trabalho com a família, permitindo a continuidade do curso, mesmo quando o aluno está longe dos bancos escolares e volta para sua comunidade, por ser desenvolvida sob a responsabilidade das famílias e comunidades, ao mesmo tempo em que garante o envolvimento do aluno nas atividades de seu próprio espaço de sobrevivência.

Diante disso, queremos atentar para duas questões evidenciadas por Ribeiro (2010, p. 317-318) em relação ao que essa experiência pedagógica pode representar. Isto é, de um lado essa pedagogia possibilita “responder as demandas históricas dos agricultores”, trabalhadores do campo por uma educação que venha ao encontro de seus interesses. Por outro lado, essa pedagogia pode assumir, também, “a forma de um disfarce para a impossibilidade do Estado oferecer, no atual estágio de reprodução e acumulação do capital, uma educação básica, profissional e superior de qualidade, aos que vivem do trabalho da terra”.

Além disso, com as famílias, sindicatos e movimentos se responsabilizando pela educação, resta ao Estado o controle, por meio de mecanismos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ficando assim “isento de seu papel de executor, no sentido do financiamento da política de educação, mantendo, no entanto, o controle sobre as experiências pedagógicas que ameaçam romper a hegemonia da escola liberal” (Ibidem, p. 318) que exclui e segrega os trabalhadores rurais do campo como denuncia a história da educação.

Essa pedagogia inserida na educação do campo encontra-se regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 01/2006. No Pará encontra-se regulamentada pelo Parecer nº 604/2008-CEE/PA e Resolução nº 1, de 09 de janeiro de 2009 e se materializa em TE/ TC.

O Tempo-Comunidade e Tempo-Escola são práticas criadas na luta pela terra e pela escola, empreendida particularmente pelos movimentos sociais em suas parcerias com universidades, organizações não-governamentais e setores das instituições governamentais (CORDEIRO, 2009, p. 63).

E ainda,

O Tempo-Comunidade é também um período de inserção dos alunos na comunidade, local onde eles residem e trabalham, favorecendo assim a articulação dos elementos teóricos assimilados na Universidade com a realização de atividades práticas (Ibidem, p. 64).

O exposto ajuda enfatizar que a LPEC ao adotar o regime de alternância como um dos princípios básicos contribui para proporcionar aos educandos do campo resgatar suas

histórias, seus saberes, seus conhecimentos, a partir do diálogo e da reflexão estabelecida entre teoria e prática. Ancorada nesses elementos, a referida licenciatura destina-se, prioritariamente, aos professores em exercício na rede pública das escolas do campo que ainda não possui curso superior e aos educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo sem formação superior, como o programa Projovem Saberes da Terra, cursos do Pronera e outros.

Referido curso começou a ser desenvolvido em 2007 via Procampo. Na perspectiva de implantação imediata deste programa, o MEC convocou por meio de carta-convide às universidades públicas que já acumulavam experiência com a formação de educadores do campo para implantar o Projeto Piloto do curso de LPEC. Desse modo, foram convidadas sete (07¹⁸) universidades federais, em que desse total, 04 (UnB, UFMG, UFS e UFBA) começaram a desenvolver o referido curso neste mesmo ano.

A partir da experiência desses projetos-pilotos, o MEC lançou em 2008 o edital nº02/2008 convocando às IPES a apresentarem projetos de criação da nova licenciatura. Na mesma expectativa este Ministério lançou em 2009 o edital nº09/2009. Nesses editais, acentua-se como objetivo do Procampo, apoiar e fomentar “projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a *valorização da educação do campo* e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações” (BRASIL, 2008, p. 01, grifo nosso).

Recomendam ainda que “os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica” que venha contribuir com “a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo” (Ibidem, p.01). Também, se exige que os projetos pedagógicos da LPEC contemplem os seguintes critérios:

Os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica

¹⁸ UnB, UFBA, UFPA, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, UFMG, UFS, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular (BRASIL, 2008, p. 02).

Com a emissão desses editais o MEC torna público, em âmbito nacional, à institucionalização do Procampo e inaugura assim uma política específica de formação para os/as educadores/as do campo no intuito de contribuir com a valorização da educação do campo. A partir dos referidos editais várias universidades públicas que tiveram seus projetos aprovados junto ao MEC passaram a ofertar a LPEC. Muitas delas já somavam experiências dos cursos de Pedagogia da Terra, o que contribuiu para a oferta da LPEC em 31 universidades públicas (anexo C) em todo país. No Estado do Pará, a licenciatura em tela começa a ser implementada em 2009, após aprovação das propostas pedagógicas do IFPA e também da UFPA¹⁹, por meio do campus de Abaetetuba. Na RIM, em especial, no município de Portel, *locus* desse estudo, o Procampo começou a ser desenvolvido pelo IFPA em 2010.

O quadro a seguir, sistematiza a cronologia dos marcos históricos desta licenciatura no país e no Estado do Pará. Estes conferem significativa importância à criação e institucionalização da referida licenciatura no cenário educacional brasileiro e na Amazônia Paraense, constituindo-se como importantes estratégias na construção da política nacional de formação do docente do campo, tal como vem sendo requerido pelo Movimento de Educação do campo desde o I ENERA e I CNEC.

Quadro 04 - Marcos histórico do curso de LPEC – Procampo.

ANO	NACIONAL	ESTADUAL
2004	<ul style="list-style-type: none"> ➤ II CNEC; ➤ Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo – Proposta. 	
2005	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação do Curso Pedagogia da Terra – UFMG/MST. 	

¹⁹ Referida licenciatura é ofertada no campus de Marabá (UFPA), desde 2008, por meio do Reuni.

(Continua)

2006	Constituição de uma Comissão para criação do curso LPEC a convite do MEC; ➤ Criação da proposta do curso de LPEC.	
2007	Projeto piloto nas universidades (UnB, UFBA, UFS, UFMG).	
2008	➤ Edital nº 02/2008 de convocação do MEC; ➤ Seminário nacional de apoio ao programa de licenciatura em educação do campo - Procampo.	➤ Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA em 06 campi: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá.
2009	➤ Edital nº 09/2009 convocação do MEC;	➤ Ampliação da oferta do curso de LPEC de 06 para 09 campi e 03 polos: Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Tucuruí, Redenção, e Tome-a-çú ➤ Implementação do Curso de LPEC/Procampo - UFPA/Abaetetuba.
2010	➤ II Seminário nacional do Procampo;	➤ Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA nos Marajós (Portel e São Sebastião da Boa Vista (SSBV)).
2011	➤ III Seminário nacional do Procampo em BH /MG;	➤ I Seminário Integrador do Curso de Educação do Campo/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; ➤ II Seminário integrador do curso de licenciatura em educação do campo/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA.

(Continua)

2012	➤ Lançamento do Pronacampo.	➤ I Seminário da LPEC do Pará e Amapá e III Estadual de Educação do Campo do Estado Pará.
------	-----------------------------	---

Fonte: Informações sistematizadas com base na Dissertação de Conceição (2010), caderno de referência do MEC, Fórum Paraense em Educação do Campo e Observatório de Educação do Campo.

Diante dessa linha do tempo apresentada no quadro nº 08, podemos observar que as ações vêm se intensificando acerca da LPEC. Isso contribui para institucionalizar a formação inicial do educador do campo no âmbito das universidades públicas e Institutos Federais em todo o país. No Estado do Pará, as ações em destaque contribuem para indicar que a institucionalização desta licenciatura é uma importante estratégia na configuração de uma educação do campo na Amazônia Paraense e marajoara.

De modo geral, um passo importante, nesse sentido, é a integração da LPEC no quadro de cursos permanentes das IPES²⁰. Tal integração constitui-se como um viés importante para superar a política de editais, que se mantém com o Pronacampo²¹. Interessa registrar que o Procampo integra esse novo programa, que tende a se configurar como uma nova política para a educação do campo. Por tratar-se de um novo programa vale registrar a emissão em agosto deste ano do primeiro edital (nº 02 de 2012) convocando as IFES e os Institutos Federais para apresentarem projetos de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, a ser desenvolvido em 03 (três) anos.

Na subseção a seguir abordaremos o Procampo no contexto do cenário paraense, a partir de reflexões suscitadas no âmbito do IFPA.

3.1.2 – Procampo no cenário paraense: reflexões suscitada no âmbito do IFPA

A aprovação do Procampo no âmbito do IFPA foi possível pelo fato deste Instituto deter acúmulo de experiências com o Ensino Superior pelo Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em Cursos de Licenciaturas, Engenharias e Tecnologias, além de programas de extensão universitária, de pesquisa e de educação à distância (IFPA/2011).

²⁰ Nas federais de Brasília e Minas Gerais (UnB e UFMG) a LPEC integra o quadro de cursos regulares.

²¹ O Pronacampo, lançado em março de 2012 tem por objetivo estabelecer um conjunto de ações articuladas para atender escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2012).

Essas experiências possibilitaram ao IFPA responder a chamada pública em 2008 e aprovar junto ao MEC o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (PPCLPEC).

Esse projeto foi inicialmente elaborado por uma equipe de professores do Instituto, quando esse ainda era denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Porém, com a reestruturação e organização dessa instituição como IFPA, o curso de LPEC passou a ser (re)organizado. De acordo com o PPCLPEC essa sistemática envolveu a coletividade de educadores, técnicos, alunos e dirigentes do Instituto. É pertinente salientar que para ofertar a licenciatura em tela no Pará, esse Instituto, ao atender os critérios do Edital nº 02 de 2008 do MEC, realizou primeiramente uma diagnose nas regiões paraenses a fim de identificar as necessidades e especificidades quanto à área de conhecimento. Essa ação possibilitou ao Instituto optar pela oferta da LPEC nas seguintes áreas: Ciências humanas e sociais e Ciências da natureza e matemática, áreas de maior carência na Amazônia Paraense (IFPA, 2011).

Assim sendo, em 2009, esse Instituto passou a promover o curso de LPEC, em 06 *campi*, cada um ofertando uma turma. Com o segundo edital em 2009 esse número passou de 06 para 09 *campi* incluindo 03 polos, e de seis turmas para 12 turmas, com um total de 609 alunos matriculados. Os *campi* e polos são: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá, Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista (SSBV), Tucuruí, Redenção, e Tome-a-cú (IFPA, 2011).

Na região de Integração dos Marajós esse curso passou a ser ofertado em julho de 2010, a partir da chamada de 2009 no segundo edital (nº 09/2009) lançado pelo MEC. Conforme regras desse Ministério para a oferta do curso nos municípios marajoaras o IFPA estabeleceu uma cooperação técnica (anexo B) com as prefeituras dos municípios de Portel, *locus* desta pesquisa, e São Sebastião da Boa Vista. Em cada município ofertaram-se 50 vagas da referida licenciatura.

No município de Portel o curso destinou-se aos educadores e educadoras do campo que vivem e trabalham nos municípios de Portel, Bagre e Melgaço. No município de SSBV, agregaram-se, além do referido município, os docentes que atuam nos municípios de Muaná, Limoeiro do Ajuru e Curralinho (IFPA, 2011). Ambas as turmas foram compostas por educadores e educadoras do campo que não possuíam formação inicial em nível de graduação. Esses ingressaram na referida licenciatura por meio de um processo seletivo especial, segundo determinação do MEC como podemos acompanhar.

3.1 Estão habilitadas para apresentar propostas a este Edital as Instituições Públicas de Ensino Superior que aderirem as seguintes diretrizes gerais:
e. prever para os projetos apresentados nos Eixos I 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 (BRASIL, 2009, p. 03. grifo nosso).

Em decorrência das exigências registradas anteriormente, a seletiva no Polo Marajó cumpriu em escolher educadores/as que se encontravam atuando na educação básica do campo, conforme expressa o edital nº026/2010 do IFPA no excerto abaixo:

O presente Processo Seletivo destina-se a seleção de educadores que atuem na área de educação básica do campo e que não possuem qualquer formação inicial em nível de graduação, com fins ao ingresso em curso de graduação presencial, a saber, *Licenciatura Plena em Educação do Campo com dupla Habilitação em Ciências Humanas, e em Ciências da Natureza e Matemática, nos municípios polo* (IFPA, 2010. grifo nosso).

Esse processo seletivo foi realizado da seguinte forma: o candidato realizou a inscrição via *on line*, pagou um valor de R\$25,00 e após a homologação da referida inscrição, cada candidato submeteu-se a uma prova de múltipla escolha e a uma redação. No ato da matrícula, o candidato apresentou, além de documentos pessoais, uma documentação específica para comprovar sua atuação como educador do campo. No caso dos/as educadores/as da rede pública municipal foi solicitado apresentação de contracheque e declaração da Escola ou Secretaria Municipal que ateste a determinação do MEC e IFPA. Para os/as educadores/as de Movimentos e Organizações Sociais dos municípios exigiu-se declaração emitida por Pessoa Jurídica que ateste a atuação como educador/a do campo (IFPA, 2010).

A seleção específica reafirma a proposição de uma política também específica considerada por Molina e Freitas (2011, p. 22) como “condição *sine qua non* para que as políticas universalizantes garantam direitos iguais a todos”. Na mesma perspectiva Arroyo (Informação verbal) defende a especificidade como condição fundamental para assegurar aos docentes do campo o acesso ao ensino superior. O que é compreendido, também pelo MEC como fator preponderante para elevar a escolaridade dos jovens do campo (BRASIL, 2008).

Ressaltamos que quando essa licenciatura começou a ser ofertada a proposição era de dupla habilitação, ou seja, os educandos seriam formados ao mesmo tempo em duas áreas, como demonstra o trecho em destaque do edital de seleção do IFPA nº026/2010 citado anteriormente. Porém, com as exigências do MEC para credenciar o curso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no sentido de garantir o

reconhecimento deste, bem como demanda da Comissão da Educação do Campo e movimentos sociais e sindicais via FPEC a fim de defender a qualidade educacional das escolas do campo, e também, as reivindicações e questionamentos da maioria dos/as educandos/as levaram o Núcleo Estruturante (equipe de 07 professores, Instituído pela Portaria nº 2094/10, com o objetivo de acompanhar e auxiliar no desenvolvimento da LPEC no IFPA) reformular o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Nessa reformulação o caminho encontrado foi a divisão de área, em que se manteve a garantia da oferta da formação nas duas áreas de conhecimento, permitindo ao aluno fazer opção por uma dessas áreas. Com a divisão, o educando recebe até o quarto semestre uma formação geral que compreende todas as áreas de conhecimento, e a partir do quinto semestre²² o educando opta por uma das áreas anteriormente citadas, a fim de aprofundar o conhecimento na área escolhida (IFPA, 2010). Vejamos o que expressa um de nossos entrevistados:

A princípio a proposta era formar o profissional multidisciplinar nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza e matemática, isto é, um profissional que abrangesse as duas grandes áreas, mas com as visitas do MEC, com as reuniões do núcleo docente estruturante e as diversas discussões, e questionamentos dos próprios educandos, que indagavam como vou conseguir obter conhecimento para dar aula de história, geografia, matemática, física, filosofia, sociologia, química e biologia? Decidiu-se que seria melhor fazer a divisão por área, em que o aluno no 5º semestre faz a opção por uma (CP02).

Com a reformulação do PPC e, portanto, a divisão de área, a LPEC em Portel a partir do 5º semestre passa a compreender duas turmas, uma composta por 24 alunos que optaram pela área de Ciências da Natureza e Matemática e outra por 25 alunos das Ciências Humanas e Sociais. Com isso, têm-se dois projetos pedagógicos, um para cada área. Ambos têm a mesma estrutura, a única diferença é a matriz curricular a partir do 5º semestre, já que cada projeto trata de uma determinada área. A oferta desta licenciatura é justificada nestes projetos pela carência de “política de formação, capaz de atender a demanda pela formação escolar dos sujeitos do campo” (IFPA, 2011, p. 08), bem como pela insuficiência da política de acesso ao ensino superior para os professores do campo desenvolvido pelo MEC no sentido de atender as exigências da LDB (Ibidem, p. 08).

A oferta desta formação é justificada também, por entender-se que,

²² A opção pela área se dá mediante assinatura do Termo de Escolha de Área (anexo A).

A formação de professores do campo significa não apenas a garantia de acesso à educação de qualidade pelas crianças, jovens e adultos do campo que historicamente foram excluídos do direito e educação, mas principalmente a possibilidade de intervir nas escolas do campo em que atuam; pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma, a qual deve se dar pela elaboração coletiva do Projeto político-Pedagógico da escola, no decorrer do tempo-escola/estágio (IFPA, 2011, p. 11).

Para atender referida justificativa, o curso objetiva: “formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das ciências da Natureza e Matemática, e na área das Ciências Humanas das escolas do campo” (IFPA, 2011, p.14). O curso apresenta uma organização curricular que prevê etapas presenciais e semipresenciais em regime de alternância pedagógica entre Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). O TA ocorre no espaço do Instituto, nos municípios que tem núcleo e/ou *campi* e em locais cedidos pelas prefeituras e secretarias de educação em municípios que não possuem *campi* deste Instituto, como é o caso de Portel e SSBV.

No caso de Portel, o TA nos primeiros semestres, foi desenvolvido, principalmente, no auditório de uma escola municipal. No 3º semestre, em particular, momento que se processou a pesquisa em tela, as aulas ocorreram tanto no auditório, como em salas de aula e na sala de leitura da escola que sediava o curso. Observamos que essa itinerância comprometeu em parte o acontecer das aulas, tendo em vista que algumas atividades planejadas pelos professores-formadores, como leitura em grupo, realização dos coletivos²³ não puderam ser desenvolvidas, sobretudo nas primeiras disciplinas, as quais foram realizadas na maioria na sala de leitura.

Inferimos a partir disso que a falta de um espaço acadêmico próprio para a realização dessa licenciatura configura-se como um significativo entrave no acontecer da formação do educador do campo no município de Portel. Consideramos que esse acontecer não depende apenas de um espaço de sala de aula, mas de toda uma logística (inclui ter acesso à biblioteca, laboratório de informática, material didático, serviços de secretaria, acompanhamento pedagógico, entre outros) que possibilitem a qualidade desejada nas condições que realmente o curso necessita e merece ter para formar bons profissionais da educação do campo.

Em relação ao TC, ocorre nas comunidades onde os/as educandos/as do Procampo atuam como educadores/as do campo, visando articulação e integração entre educação e realidade específica das populações do campo na Amazônia paraense. De modo geral, trata-se de uma licenciatura com duração de 04 anos, distribuídos em oito semestres de curso

²³ Ver conceito na página 142.

composto cada um por um TA e um TC. Possui uma carga horária total de 4.120h, sendo 2.620h do núcleo comum (compreende disciplinas voltadas para todas as áreas de conhecimento) e 700h do núcleo específico (disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais). As disciplinas compreendem uma carga horária de 60h, com exceção da disciplina Prática Educativa com 50h.

Além disso, tem-se ainda 600h de Estágio Supervisionado que compõe o currículo a partir do 5º semestre, sendo 200h de disciplina e 400h de estágio (Quadro 05) que consiste no momento para os/as educandos/as vivenciarem experiências na prática de ensino em sala de aula e em ambientes das comunidades rurais durante o regime do TC articulado com o TA. De acordo com os relatos da coordenação pedagógica, o estágio a ser realizado no ensino fundamental é garantido na própria localidade, mas no ensino médio²⁴ é complicado, devido à ausência desse nível de ensino na maioria das comunidades. Por isso, o núcleo estruturante do curso realizou a revisão da proposta de estágio, incluindo a realização de projetos com a juventude que estuda no ensino médio no campo.

Ainda em relação à carga horária, destacam-se mais 200h de atividades complementares, também divididas em TA e TC (Quadro 05). Essas se configuram como atividades de capacitação do acadêmico que se constitui em: participação em eventos oferecidos pelo IFPA, bem como por outras Instituições com vínculo em Educação do Campo. Além do exercício de monitoria no próprio curso, participação em Projetos de Pesquisa e Extensão em educação do campo e Diversidade (IFPA, 2011).

Quadro 05 – Componentes curriculares da LPEC – IFPA

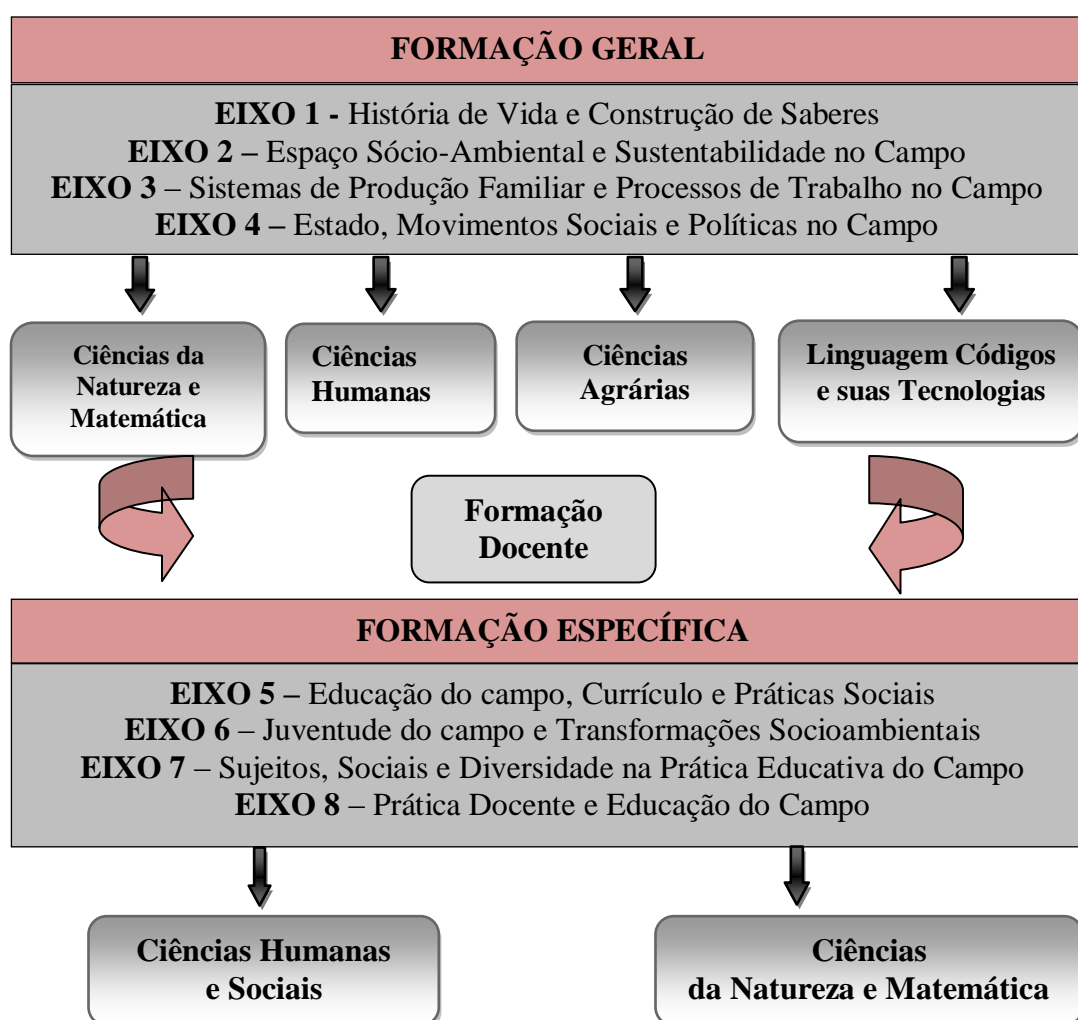
Componentes	Carga horária
Conteúdos científicos acadêmicos culturais e sociais – área de formação geral	2.620
Conteúdos científicos acadêmicos culturais e sociais – área de formação específica	700
Estágio Curricular Supervisionado	600
Atividades complementares	200
Total	4.120

Fonte: PPC-IFPA/2011 (elaboração nossa).

²⁴ Existe a oferta dessa etapa de ensino em apenas quatro comunidades.

Esses componentes apresentam-se organizados em uma matriz curricular que compreende 08 eixos temáticos, sendo 04 eixos de formação geral e 04 de formação específica (Figura 01). A formação geral deverá ocorrer ao longo dos quatro anos do curso abrangendo cada uma das áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguagem Códigos. A formação específica ocorrerá a partir do 5º semestre, momento que o educando passará a aprofundar os conhecimentos na área de Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática) ou na área de Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, História, Sociologia, Geografia) de acordo com a opção escolhida, em vista de um aprofundamento específico para a atuação docente nos anos finais da Educação Fundamental e Ensino Médio (IFPA, 2011).

Figura 01 – Representação gráfica do curso



Fonte: PPC/IFPA

Cada eixo disposto na figura apresentada corresponde a um semestre. Nos primeiros seis eixos e/ou semestres ofertam-se 08 disciplinas mais as atividades complementares e seminário de socialização da pesquisa realizada no TC. Estes elementos estarão presentes em todos os eixos. No 7º eixo/semestre a oferta consiste em 06 disciplinas, e no último eixo/semestre em duas disciplinas, que são: a disciplina de Estágio Supervisionado IV e o Trabalho Acadêmico de Conclusão (TAC). Nessa última disciplina o aluno deverá receber orientação de acordo com a área para organização do TAC. Esse instrumento deverá estar atrelado ao exercício da docência na Educação do Campo.

As disciplinas ofertadas se alternam entre TA (ocorre no mês de janeiro até a 1ª quinzena de fevereiro, e no mês de julho até a 1ª quinzena de agosto) e TC (ocorre no período intervalar desses meses, momento em que os alunos do Procampo atuam como educadores/as nas escolas do campo), o que indica um currículo organizado por alternância. Nesta perspectiva o TA, chamado de etapa presencial, permite aos educandos “o acesso, a permanência e a relação prática-teoria-prática transformada numa perspectiva de *práxis*, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes” (IFPA, 2011, p. 15).

Essa etapa consiste na realização das disciplinas obrigatórias que conforme dispõe o PPC busca contemplar a interdisciplinaridade tendo por base a metodologia da integração das disciplinas, com a presença de dois docentes de disciplinas diferentes e afins, ao mesmo tempo nas atividades de ensino, em que deverão desenvolver metodologias como: “Diálogo de saberes, Construção de memoriais, Realização de práticas educativas diferenciadas, Visitas e trabalhos de campo, Estudo da realidade macro e universal trazida para a micro-visão da realidade do campo” (Ibidem, p. 122).

No TA em estudo (3º TA) foram ministradas as seguintes disciplinas: História Agrária no Pará; Prática Educativa III; Química Aplicada ao Campo I; Biologia Aplicada ao Campo II; Antropologia Cultural; Sistemas Familiares de Produção; Matemática Aplicada ao Campo II e Práticas de Letramento I. Nessas observamos que algumas das metodologias citadas anteriormente foram desenvolvidas, porém sem muita articulação e integração entre as referidas disciplinas, com exceção das duas primeiras (História Agrária e Prática Educativa III) que em determinados momentos apresentaram-se integradas.

Essa falta de integração entre as disciplinas e, também, do conhecimento é atribuída por alguns entrevistados à falta de acompanhamento da coordenação local como pode se observar nos seguintes trechos:

Bem ou mal conseguimos colocar os dois professores em sala de aula, conseguimos esse acompanhamento, *não temos como garantir que os professores apliquem uma metodologia que integre, mas se a coordenação local tivesse firme poderia dá esse retorno para a coordenação geral* (PF04. Grifo nosso).

Não temos uma coordenação para fazer a integração [...] *com a coordenação pelo menos teríamos um mecanismo de controle.* [...] quando os professores formadores saem daqui *exigimos que fiquem juntos na sala de aula*, os dois, e não precisa ser cem por cento do tempo, mas pelo menos oitenta por cento do tempo, porque vai ter um momento que realmente o outro professor vai precisar corrigir trabalho, elaborar prova. Somos bastante enfáticas nesse sentido. *Mas em Portel não temos como realizar esse controle, falta uma coordenação* (CP02. Grifo nosso).

A integração do conhecimento é algo importante na fala desses entrevistados que depende também da ação da coordenação pedagógica local para de forma conjunta atuarem nas dificuldades pedagógicas evidenciadas pelos professores. Cabe dizer que não é a presença da coordenação que vai garantir o acontecer da integração e da interdisciplinaridade. Estas dependem da atitude, decisão, bem como do conhecimento do formador/a sobre o contexto (FAZENDA, 2008; JANTSCHE; BIANCHETTI, 2011), e acrescentamos da proposta pedagógica e das condições dada pela universidade. Na perspectiva de Fazenda (2003, p. 47),

Para a interdisciplinaridade começar, necessita de uma decisão pessoal, de se romper com as evidências estabelecidas, propondo-se uma tarefa solitária de começar tudo de novo. Este momento de decisão na interdisciplinaridade impõe-se tanto ao filósofo quanto ao educador. Romper é ato de vontade, de coragem, uma vez que os obstáculos são muitos.

Todavia, faz-se necessário entender que a existência da interdisciplinaridade não se restringe simplesmente a vontade do formador. Como asseveram Jantsch e Bianchetti (2011, p. 174) “a epistemologia da interdisciplinaridade não tem seu eixo na vontade”. É evidente que o esforço indicado por Fazenda (2003) é fundamental, porém, não é suficiente sem o “refazer, reconstruir e reestruturar” da própria universidade. Isso exige um romper com o já consolidado nas disciplinas, o que requer esforço por parte dos docentes. Para tanto, esses profissionais precisam estar dispostos em partilhar, trocar e isso inclui saber ouvir a sugestão do outro e também opinar em um intenso processo dialógico.

Fazenda (2003, p.60) nos ensina que “educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha. Sem ela nada tem sentido”. É uma partilha que depende da dialogicidade que exige envolvimento, reciprocidade, respeito pelo outro, a necessidade de se ver no outro, aceitação das limitações de si e do outro (Ibidem, p. 60). A

autora (Ibidem, 2003, p. 64-65) afirma ainda que “uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor a sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição dos novos pressupostos teóricos em educação”.

Compreendemos a partir disso que, o professor formador da LPEC precisa agir e decidir na realização da interdisciplinaridade. E nesse processo a coordenação tem um papel importante como colaboradora da ação pedagógica, mas sem se ater a mecanismo de controle, e sim de acompanhamento para intervir no contexto.

Apoiadas em Fazenda (2003), adotamos nesse estudo o conceito de interdisciplinaridade como processo e não somente estratégia metodológica. Ressaltamos que esta não nega a disciplina, uma vez que não se pode de modo algum negar a evolução do conhecimento, ignorar as circunstâncias histórica em que o conhecimento tem sido construído. Por isso, o conceito de interdisciplinaridade está diretamente ligado ao conceito de disciplina (Ibidem, 2003).

Esse entendimento nos faz compartilhar com Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 31) ao enfatizarem que “o caminho em busca da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, quem sabe, uma transdisciplinaridade ainda está para ser desbravada” (ANTUNES-ROCHA, DINIZ, OLIVEIRA, 2011, p. 31). Analisamos que a proposição de uma formação no TA, alternada com a formação no TC pode apontar uma temporalidade articulada com a espacialidade, a fim de contribuir no sentido de superar o desafio de construir condições objetivando que a escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, religião e de lazer nas famílias do campo (ANTUNES-ROCHA, 2011b).

Nas palavras de Frigotto (2011a, p. 35) “a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”. Como necessidade, a interdisciplinaridade decorre da forma que o homem se reproduz enquanto ser social, sujeito e objeto do conhecimento. E “como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (Ibidem, p. 40).

Diante do que asseveram os autores, depreendemos que a interdisciplinaridade é um princípio essencial na formação do educador do campo, mas que só se materializará se, principalmente, os formadores se dispuserem a isso, o que implica apreender a história da realidade em questão. E também, se forem oferecidas condições (estrutura física adequada, material didático, formação continuada, entre outras) que leve estes profissionais se sentirem

estimulados. Além disso, esse formador precisa se afinar à dinâmica do curso, que é desenvolver um trabalho educativo articulado com os tempos/espacos (TA/TC) educativos.

No TC, etapa semipresencial, os educandos recebem orientação para realizar dois tipos de atividades, a pesquisa sócio-educacional que compreende uma carga horária de 632h e o Estágio-Docência com carga horária de 400h (IFPA, 2011). É uma etapa inter-relacionada com o TA, e consiste em um processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade onde os alunos do Procampo estão inseridos como educadores do campo. Prima-se por um plano de pesquisa interdisciplinar que resultará em um único trabalho acadêmico chamado de Portfólio²⁵ que cada educando elabora e socializa no próximo TA.

Segundo expressa o PPC, a pretensão do curso é formar profissionais capazes de: “exercer a docência multidisciplinar, a partir de uma das áreas de conhecimento; participar da gestão de processos educativos escolares e ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar” (IFPA, 2011, p. 18). Para tanto, busca assegurar,

Competências, habilidades, atitudes, saberes e valores que deverão integrar o perfil dos educandos, tais como: capacidade de identificar e resolver problemas educativos, de lidar com a complexidade do campo, de planejar e desenvolver processos de ensino que promovam a aprendizagem dos educandos; desenvolver práticas avaliativas pautadas nos princípios da avaliação emancipatória; gerir processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade; assumir atitude investigativa, reflexiva e problematizadora e ética na busca da produção coletiva do conhecimento; obter sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; utilizar novas tecnologias na educação (Ibidem, p.19).

Consideramos que tais competências e habilidades defendidas vão na direção do que expressa Kuenzer (2011, p.686) “a formação deverá contemplar os seguintes eixos: contextual, epistemológico, institucional, pedagógico, prático, ético, investigativo”. Para essa estudiosa,

O professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades

²⁵ O Portfólio tem sua origem no campo das Artes. Trata-se do nome dado às pastas em que os artistas e fotógrafos colocam as amostras de produções mais significativas e apresentam a qualidade e abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado pelos especialistas e professores. No campo da educação seu uso segue o mesmo processo, visto que por meio do Portfólio os educandos exercitam a participação ativa na formulação dos objetivos de aprendizagem, já que é o próprio educando quem constrói (FARIA, 2009). Na LPEC o Portfólio é, também, um importante instrumento de avaliação da aprendizagem (IFPA, 2012).

de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho, coletivo, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (Ibidem, p.685).

Referidas competências e habilidades relacionam-se com os seguintes princípios pedagógicos, defendidos no PPC (IFPA, 2011, p. 20)

Formação contextualizada; realidade e experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fonte de conhecimentos; pesquisa como princípio e estratégia educativa; indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento; os educandos como sujeitos do conhecimento; a produção acadêmica para a transformação da realidade.

Na perspectiva de Garcia (1992, p. 54-55) a “formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”. Consideramos os princípios expostos como fundamentais para o desenvolvimento da formação e da educação do campo como emancipatórias. Porém, para atingi-los depende do currículo, das estratégias metodológicas e do processo avaliativo posto em prática, ou seja, do ato pedagógico desenvolvido por todos.

Daí, concordarmos com a compreensão de Monteiro e Nunes (2010, p. 270) quando asseveram que,

No trabalho formativo docente, precisam ser priorizadas categorias como: sociedade, poder, construção social do conhecimento, cultura, inclusão/exclusão, inserção, identidade, sustentabilidade, projeto social, direitos individuais e coletivos, entre outros, para compreender os problemas em que se assentam a sociedade contemporânea (global, nacional) e a comunidade (local) e que os educadores por meio da educação precisam oferecer. Isso exige estar bem preparado para ajudar a pensar o aqui e o agora e o futuro desses sujeitos como protagonistas de suas histórias.

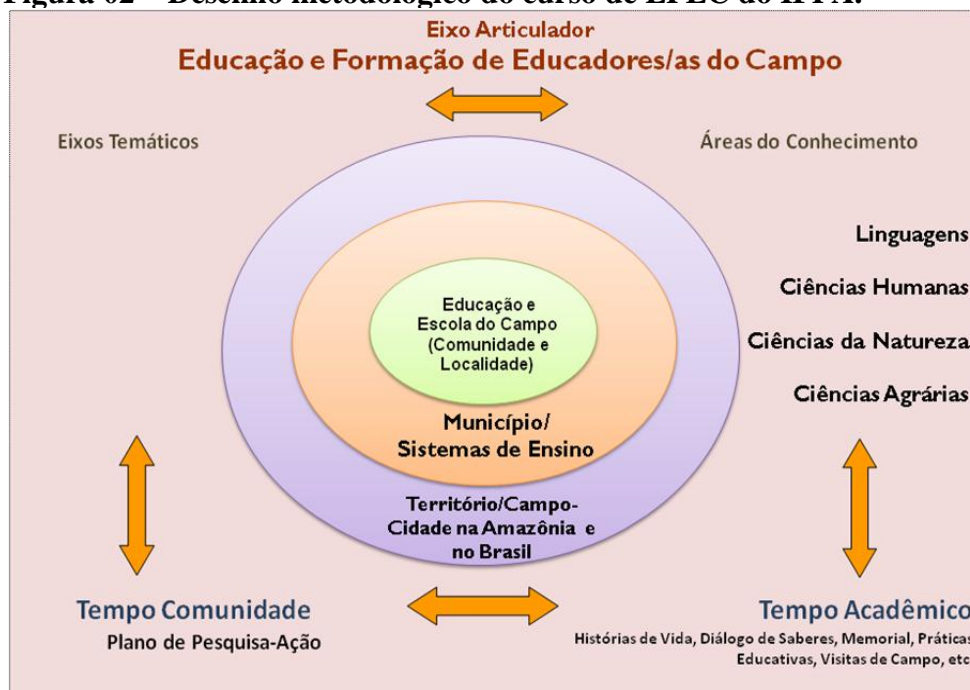
Isso remete à necessidade de uma formação sólida, tendo em vista que o trabalho docente requer e exige do professor um papel de intelectual no sentido que lhe deu Gramsci. De acordo com Sacristán (1999, p. 76) “o professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”. Portanto, trata-se de um profissional que precisa questionar a própria prática, refletir acerca de sua ação educativa e do contexto no qual trabalha em uma visão de totalidade.

Compartilhamos da ideia de Nóvoa (1992, p. 25) ao dizer que, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Tal ideia corrobora para afirmarmos a defesa de uma formação ancorada na concepção de formação humana (VEIGA; VIANA, 2010) em que defendemos a importância de formar o professor que possa contribuir com a formação do aluno do campo, no sentido de ajudá-lo a enfrentar as contradições, tensões, conflitos sociais na conjuntura atual do Estado e da sociedade.

A aposta é por uma formação que compreenda o processo de humanização como fruto do saber, do ser e do estar no mundo. Isso nos faz comungar do pensamento de Menezes Neto (2009, p. 36) quando afirma que “o fundamental para os cursos de licenciatura do campo é que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista”.

Na figura abaixo identificamos a estrutura metodológica do curso. Tal estrutura expõe um eixo temático chamado de articulador e aglutinador do conhecimento que é: “Educação e Formação de Educadores/as do Campo”. Esse envolve os 08 eixos temáticos, as 04 áreas de conhecimentos e os tempos/espaço educativos (TA e TC) como elementos pertencem a um círculo, que interpretamos como um processo cuja educação, escola, comunidade e poder público encontram-se postos.

Figura 02 – Desenho metodológico do curso de LPEC do IFPA.



A leitura da figura nos possibilitou encontrar nas entrelinhas uma série de desafios e entraves concernente à materialização dessa proposta pedagógica que envolve a articulação de ações políticas essenciais para a construção da escola e da educação do campo na Amazônia paraense, das quais podemos destacar: a) a universalização da educação básica no campo (inclui garantia de acesso e permanência); b) valorização do magistério (inclui carreira e outros); c) formação por área (construção de um currículo que dê voz aos saberes e vivências dos jovens, adultos e crianças, ou seja, saberes do mundo do trabalho, das lutas dos sujeitos do campo); d) conquista de escolas (inclui duplo papel, ampliação e construção de novas escolas, aumentando o quantitativo, e construção de uma nova concepção, no sentido de incluir os sujeitos e não excluir como tem historicamente ocorrido nas escolas públicas).

Essa licenciatura propõe uma formação por ênfase, como podemos acompanhar com o depoimento que segue:

Estamos fazendo uma formação por ênfase [...] dizendo licenciado em educação do campo com ênfase nas ciências da natureza, com ênfase em ciências humanas, retiramos a formação específica [...] o enfoque agora é na ênfase, porque é aí que o aluno do Procampo vai se encontrar. É aí que vai poder aprofundar a formação específica que na verdade é a ênfase a ser aprofundada naquela área de conhecimento. A ênfase é na área de conhecimento, aquilo que falávamos habilitação ou formação específica (CP01).

Compreendemos que a LPEC representa para a educação do campo na Amazônia paraense, melhoria na qualidade da educação. No entanto, cabe ressaltar que a formação do educador por si só não promoverá a qualidade da educação. Sem dúvida a formação é condição necessária e indispensável para alcançar uma educação de qualidade, mas não é a única condição.

Por isso, o IFPA ao defender uma educação de qualidade assume a visão dos movimentos sociais de que as escolas do campo devem estar localizadas em espaços físicos do campo e seu currículo precisa ser construído com os sujeitos que os habitam. Implica afirmar que a LPEC para a formação dos professores dessa modalidade de ensino carece contribuir no sentido de mudar o perfil das escolas em que atuam, na medida em que tendo acesso aos conhecimentos sistematizados na área de formação, passem a inserir elementos garantidos pela legislação e diretrizes da educação do campo. Possivelmente, isso estabelecerá outros contornos para a educação das populações do campo deste Estado (IFPA, 2011) com base em outras óticas de educação mais voltada a realidade local.

Observamos que a implementação da licenciatura representa para o IFPA a promoção de uma formação crítica que motive os educadores/as do campo a intervirem de maneira significativa nas escolas do campo em que trabalham. Somado a isso, está à preocupação com a promoção da educação de qualidade, que se configura como categoria base do debate acerca da educação do campo, e conseqüentemente da formação do educador e educadora do campo.

Ao refletir a referida organização curricular podemos afirmar que devido constituir-se como uma licenciatura específica e diferenciada em relação às demais licenciaturas, por um lado inova em relação à estrutura curricular, por outro, pelas precárias condições infraestruturais em que se encontra a escola do campo impõe determinados limites de ordem epistemológica e metodológica aos formadores e formandos na operacionalização do currículo. Além disso, também impõe limites à gestão do curso como um todo, de responsabilidade do IFPA o que gera dificuldades e desafios a essa instituição.

Compreendemos que a proposta da LPEC tem como desafio conseguir materializar-se em um projeto de formação docente pautado em concepção e princípios epistemológicos capazes de fazer a ruptura com a visão reducionista de currículo, de educação e conhecimento. Uma formação nessa perspectiva requer uma visão humana e emancipadora que compreenda o campo não só como espaço de produção material, mas de vida, em que os sujeitos possam proferir a palavra independente de sua raça, religião, etnia, entre outros.

A aprovação do Procampo e com isso, o reconhecimento de uma formação inicial para o docente do campo ajudam a trazer para o cenário educacional, questões até então silenciadas. Com o Procampo é possível dizer que a política educacional ganha uma nova estrutura. Isso não significa entender este programa a partir de uma visão ingênua e romântica em que somente os interesses da população do campo será garantido ou que é uma estratégia do estado para dizer que assegurará o direito dos sujeitos do/no campo, muito embora, represente uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2011-2010).

Na opinião dos colaboradores desta investigação o Procampo é uma política voltada para a construção de um outro modelo e/ou paradigma educacional. E está contribuindo para mudar a concepção de vida no campo, bem como a mentalidade do que é fazer educação do campo no Brasil e Amazônia. Compreendem que se trata de uma política pontual e não permanente, mas, que representa condição fundamental para a constituição e institucionalização de uma nova política de formação inicial do docente do campo.

Entendemos que a implementação deste programa corresponde a interesses e racionalidades diferentes, embora resulte da interação e parceria entre movimentos e Estado.

O Procampo, na lógica educacional defendida pelo Movimento de Educação do Campo prima pela permanência dos sujeitos no campo, não no sentido de fixá-los como queria o ruralismo pedagógico, e a lógica capitalista, mas no sentido de se verem como sujeitos pertencentes a terra, às águas, às florestas e ao direito de viver nelas com dignidade. Compreendemos que a terra para os sujeitos do campo tem um significado diferente. Terra é o lugar de morar, trabalhar, produzir-se e reproduzir-se de maneira cultural e social (CALDART, 2002).

No âmbito do Estado/Governo, podemos dizer que esse programa tem por incumbência contribuir com a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais, com o intuito de superar as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009). A intencionalidade do governo é de formar profissionais com várias habilidades para garantir a expansão da educação básica, e assim, caminhar rumo ao avanço econômico, social, político, e em parte sanar a dívida histórica. Observamos que a preocupação não é com um novo projeto de sociedade, e sim com a manutenção de ideologias e hegemonias historicamente consolidados.

Molina (2011, p.119) denuncia que as várias experiências do Procampo têm exposto desafios e contradições a serem enfrentados na institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo. Com diversas turmas de LPEC, recentemente iniciadas em todo país, tem-se percebido em muitas instituições a desconfiguração da proposta e da concepção original elaborada pelo GPT, devido ao fato dessas adotarem como critério de acesso ao curso, o vestibular universal, o que não é o caso do IFPA, como vimos no início desse texto.

Ressaltamos que esse modelo de vestibular tem permitido o ingresso de sujeitos sem nenhum vínculo com o campo, “sem atuação em escolas do campo e sem história de participação e organização coletiva”. Para a autora isso “descaracteriza o propósito inicialmente idealizado para esta política de formação” (Ibidem, p. 120) que seria de “suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores” (Ibidem, p. 120), mas que tenham interesse em ser professor dessa modalidade de ensino.

Entendemos que essa questão impõe desafio a materialidade da educação do campo, o que exige especial atenção. É preciso não descuidar que a criação de um curso específico de formação docente demandado pelo Movimento de Educação do Campo é também para garantir que os/as educadores/as do campo tenham acesso a formação superior. E mais, não se trata de qualquer formação, mas de uma formação que resulta da autêntica luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em prol de terra, Reforma Agrária e educação.

Ao apoiar-nos em Caldart (2011b, p. 100-101) apreendemos que “se o curso mantiver sua proposta de origem, ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação do Campo, talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação de educadores que está no conjunto da sociedade”. As várias experiências em desenvolvimento nas 31 universidades públicas poderão contribuir para o desafio de se construir a base material da qual carece a educação do campo como indicada por Arroyo (2011).

Nossa preocupação na próxima seção será evidenciar o acontecer deste curso em Portel na região dos Marajós, contando nossa experiência ao analisar o itinerário formativo que envolve a concepção, princípios, pesquisa, entre outras, questões fundamentais e ainda limites, desafios e estratégias desenvolvidas.

4. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PORTEL NOS MARAJÓS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Precisamos de uma escola humanizadora, que valorize o outro (EF01).

O educador do campo deve ser uma pessoa sensível, comprometida, responsável com a transmissão de um saber sistematizado no diálogo com o saber local [...] deve ser uma pessoa sem preconceitos do ponto de vista religioso [...] deve ser uma pessoa enraizada com a cultura do lugar, se for da cidade precisa criar esses vínculos, abrir-se à formação de uma identidade de pertencimento ao campo, ao rural, ao rio, à floresta (PF01).

Abrimos essa última seção com as epígrafes acima cuidadosamente selecionadas entre nossos colaboradores por nos permitir ressaltar duas questões essenciais na construção e afirmação da educação do campo: o papel da escola e o papel do educador. A primeira epígrafe evidencia uma escola humanizadora que valorize o outro, uma escola que em nosso entendimento não exclui os sujeitos do campo, “uma escola aberta” e sem “preconceitos” (FREIRE, 2001, p. 13). E mais, “uma escola de liberdade e de livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade” (GRAMSCI, 1980 apud NOSELA, 2010, p. 50).

A existência dessa escola pressupõe o que expressa à segunda epígrafe, ou seja, educadores/as sensíveis, responsáveis e comprometidos com a transmissão e produção do conhecimento. Educadores/as que compreendam que o ato de ensinar é antes de tudo democrático e humanizador (FREIRE, 1996). Ambas as epígrafes acenam para a importância do trabalho do educador na construção da escola e da educação de crianças, jovens, adultos e idosos do campo. Para isso, faz-se necessário uma formação pautada em um currículo que valorize as experiências do fazer docente nas escolas do campo e das vivências e identidades dos educandos, elementos estes que o currículo dos cursos de formação de professores historicamente silencia (ARROYO, 2011).

Nesse sentido, que nesta seção, o objetivo é apresentar análises e reflexões acerca da formação inicial do educador e da educadora do campo em desenvolvimento no curso de LPEC em Portel promovido pelo IFPA. Neste exercício de reflexão buscamos evidenciar a materialidade desta formação. Para tanto organizamos esta seção em 03 subseções. Na primeira evidenciamos o lugar de onde parte essa pesquisa, dando ênfase aos aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e educacionais, por entendermos que cada contexto tem seus determinantes estruturais referentes às circunstâncias históricas que os orientam (MUNARIM, 2011).

Na sequência adentramos na estrutura conjectural desta licenciatura, em que focamos o percurso formativo evidenciando a docência multidisciplinar por área de conhecimento e a alternância pedagógica como elementos que desenham esse processo, além disso, evidenciamos a concepção e princípios, bem como os modos de produção do conhecimento. Na última subseção destacamos os limites, desafios, estratégias e perspectivas acerca da implementação da LPEC em Portel.

4. 1 – O município de Portel: lugar da pesquisa

Figura 03 – Mapa da Região de Integração do Marajó (RIM).



Fonte: IBGE/2002

Esta pesquisa foi realizada no município de Portel, em destaque, com uma seta na figura 03, durante o mês de julho de 2011. Como demonstrado na referida figura, Portel juntamente com mais 15 (quinze) municípios formam a Região de Integração dos Marajós (RIM). Antes, porém, de adentrarmos a esta região, cabe situarmos de forma mais específica nosso *locus*. As fotos (01 e 02) dispostas a seguir apresentam elementos que nos permitem

identificar parte do núcleo urbano do citado município, bem como o local cedido pela SEMED para a realização do 3º TA do curso de LPEC.

A foto 01 apresenta a frente da cidade de Portel, porta de entrada e saída deste município. Importante registrar que é nesse espaço que as aulas referentes ao TA da LPEC/Procampo acontecem e, para tanto, a SEMED cede ao IFPA à estrutura física. Nesse 3º TA, os educandos estudaram na escola municipal identificada na foto 02.

Foto 01: Frente da cidade de Portel/PA



Foto: Di Almeida, 2011.

Foto 02: Local de ocorrência das aulas no 3º TA.



Foto: Nelson da Glória, 2012.

Portel, assim como cada município que formam a RIM apresenta características e peculiaridades distintas e diversificadas. De forma simbólica, isso nos remete à compreensão de uma região integrada por vários Marajós, pois a entendemos com base em Pacheco (2006, p. 23) como uma “região plural em suas práticas sociais”, em que expressa “riquezas e pobreza diversas e diferenciadas” (Ibidem, p. 23).

No entendimento desse autor, “o termo Marajó aparece de forma homogênea para as pessoas que não conhecem os municípios que estão para dentro da região e distante de Belém”. E mais,

Falar em Marajó no singular é pensar apenas nas belezas exuberantes, potencializadas nas propostas de turismo que vêm sendo construídas atualmente na região, deixando de visualizar complexas redes de relações de exploração, esquecimento e incipientes políticas públicas para seus 16 municípios (Ibidem, p. 23).

A RIM é a região paraense com maior índice de analfabetismo, menor IDH, baixa renda *per capita*, menor IDEB, entre outros fatores que contribuem para classificá-la como a região mais pobre do Estado (PARÁ, 2010). Historicamente trata-se de uma região esquecida por parte do poder público, uma vez que os poucos serviços oferecidos, na área de saúde, educação, habitação, segurança, saneamento básico, entre outros direitos, não atingem a todos. Em meio a essa precarização e contraste social que os povos amazônicos marajoaras foram tecendo suas vidas, histórias e saberes junto às matas, florestas e rios. São costumes, crenças, tradições que se entrelaçam e formam a identidade de cada município da RIM.

O município marajoara de onde partimos – Portel configura-se como um contexto marcado pelas práticas histórico-sociais de um povo que teve suas características identitárias forjadas. E essas deram sentido e vida a esse pedaço da Amazônia Paraense. Nessa construção, “o colocaram dentro de um emaranhado de relações sociais, culturais constitutivas de modos de ser, sentir, fazer e viver em meio a misérias e riquezas nesse chão amazônico” (PACHECO, 2006, p. 24). Dentre os municípios pertencentes a RIM, Portel é o segundo em demografia (Quadro 06 na página 116), com uma população em 2010 de 52.172 habitantes, dos quais 27.320 encontram-se no campo, o que significa dizer que 52% da população está vivendo e trabalhando nos rios, matas e florestas desse município (IBGE/2010).

Antes, porém, de adentrar a esse município, precisamos entender melhor o que significa Região de Integração (RI). Em 2007, o governo estadual tendo em vista “a necessidade de elaborar e implementar políticas públicas articuladas em múltiplas escalas e pactuadas com a população, adequadas a cada realidade territorial” (PARA, 2010, p. 338)

criou a Secretaria de Estado de Integração Regional (SEIR), por meio da Lei nº 7.024, de 24/07/2007, com o objetivo de integrar as ações governamentais nos múltiplos territórios existentes no Estado do Pará (PARÁ, 2010).

Aqui, cabe mencionar que a criação dessa secretaria está vinculada a implantação do novo modelo de desenvolvimento proposto pelo governo federal a essa região desde 2003. Em virtude de valorizar o patrimônio natural, promover investimentos em tecnologia e infraestrutura e, também, minimizar a carência estrutural de serviços básicos, como saúde, educação, saneamento básico, o que tem feito dessa, a região com o mais baixo nível de qualidade de vida do país, após consulta pública foi elaborado, em 2007, o Plano Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó. Este foca o desenvolvimento das “atividades produtivas vislumbrando a geração de emprego e melhoria da qualidade de vida compatível com a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 2007, p. 08). Assume assim, “um caráter norteador, oferecendo diretrizes e ações governamentais de um modelo de desenvolvimento construído em parceria com a sociedade” (Ibidem, 2007, p. 09).

Por isso, a SEIR elaborou e institucionalizou no âmbito do governo estadual a Política de Integração Regional do Pará, ao passar a organizar uma nova forma de regionalização deste Estado que é a RI, em substituição da antiga forma de regionalização oficial do IBGE – Mesorregião e Microrregião – uma vez que essa não mais refletia a realidade regional do Estado. Assim, com base nas características de concentração populacional, acessibilidade, complementaridade, interdependência econômica, índices de desenvolvimento e acesso à infraestrutura econômica e social foram definidos 12 regiões no Estado, denominadas de RI²⁶ (PARÁ, 2010).

Essa nova forma de regionalização, de acordo com a SEIR “serviu de base para a descentralização do Governo do Estado” (PARA, 2010, p. 339), no sentido de garantir “a presença do poder público em todas as regiões, ampliando a participação social nas decisões de investimentos e ações” (Ibidem, p. 339). Com isso, as 12 RI passaram a formar a Base do Sistema de Integração Regional, o que o torna um instrumento de apoio e subsídios às políticas públicas. Das 12 RI, “a RI do Marajó é a região de integração com maior participação da população rural” (PARÁ, 2010, p. 225) conforme o quadro a seguir:

²⁶ Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Metropolitana, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu. (PARA, 2010, p. 18).

Quadro 06 – População total, urbana e rural da RI do Marajó em 2010.

Municípios	Urbana	%	Rural	%	População total
Afuá	9.478	27	25.564	73	35.042
Anajás	9.494	38,3	15.265	61,7	24.759
Bagre	10.661	44,7	13.203	55,3	23.864
Breves	46.560	50,1	46.300	49,9	92.860
Cachoeira do Arari	7.356	35,9	13.087	64,1	20.443
Chaves	2.510	12	18.495	88	21.005
Curralinho	10.930	38,3	17.619	61,7	28.549
Gurupá	9.580	33	19.482	67	29.062
Melgaço	5.503	22,2	19.305	77,8	24.808
Muaná	14.521	42,5	19.683	57,5	34.204
Ponta de Pedras	12.424	47,8	13.575	52,2	25.999
Portel	24.852	47,6	27.320	52,4	52.172
Salvaterra	12.672	62,8	7.511	37,2	20.183
Santa Cruz do Arari	3.994	49	4.161	51	8.155
São Sebastião da Boa Vista	9.902	43,2	13.002	56,8	22.904
Soure	21.015	91,4	1.986	8,6	23.001
Total	211.452	43,4	275.558	56,6	487.010

Fonte: IBGE-2010 (elaboração nossa).

O município de Portel apresenta-se nesse contexto como uma unidade territorial de Classe de Tamanho Pequeno (CTP5)²⁷ conforme classificação do IBGE. Esse município compreende uma área de 25.384, 865 km² e encontra-se situado na zona fisiográfica Jacundá-Pacajá a 287 km de distância da capital Belém. De acordo com o contexto histórico Portel foi inicialmente chamado de aldeia Arucará, reorganizada pelo Padre Antônio Vieira, “sob a invocação de Nossa Senhora da Luz” (SILVA, 2011, p. 31), juntamente com os padres jesuítas, portugueses e índios de nações variadas, que pejorativamente foram batizados por Nheengaíbas²⁸.

²⁷ Municípios com 50.001 a 100.000 hab (IBGE, 2007).

²⁸ De acordo com Silva (2011, p. 31) “Nheengaíbas é o nome dado pelos índios Tupinambás aos indígenas habitantes da Ilha de Marajó, cujo significado é ‘gente de língua incompreensível’”.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1755 a aldeia Arucarará passou a ser governada por diretores de índios, sendo elevada a categoria de Vila em 1758 com a denominação de Portel, “nome de uma antiga cidade portuguesa, que significa ‘Porto Pequeno’” (Ibidem, p. 31), e em 24 de janeiro desse mesmo ano foi levado ao nível de município. Em 1988 teve parte de seu território desmembrado pela Lei nº 5.447/88 para criação do município de Pacajá. Após essa divisão, Portel passou a ser composto pelos distritos: Sede e São João do Acangatá (SANTOS, 2011).

Atualmente compreende a seguinte organização: o núcleo urbano e no meio rural, quatro polos que são: Acutipereira, Pacajá, Anapú e Camarapi. A base econômica volta-se para a agropecuária, com destaque para a produção da farinha, na maioria para a subsistência. Destaca-se ainda a pesca, feita de forma tradicional, que tem contribuído com a geração de emprego e renda. Outros elementos que impulsionam a economia portelense é o comércio, a atividade turística e o setor público, que por meio de convênios com o governo estadual e federal e contratos com a iniciativa privada tornou-se um dos maiores meios de emprego e renda do município (SANTOS, 2011). Além desses, outro fator que também compõe a base econômica de Portel é a exploração madeireira. Conforme o INEP (2008) esta contribuiu para o desflorestamento da região, visto que “em termos de desflorestamento absoluto Portel é o município que mais se destaca, com uma área de cerca de 1.263.69 km² desflorestadas até 2007” (PARÁ, 2010, p. 237).

Como resultado dos fatores econômicos, políticos e sociais, identificamos um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,608/2000 e uma renda *per capita* de 3.403/2009. Outros aspectos importantes a observar nessa estrutura referem-se ao transporte de pessoas e cargas que ocorrem por meio do transporte fluvial e a distribuição de energia elétrica que até o ano de 2011 era feita exclusivamente por usina térmica movida a óleo diesel, comum a todos os municípios dessa RI. A partir do final deste ano tal distribuição passou a ser feita pelo Linhão dos Marajós²⁹.

No aspecto cultural, importa ressaltar a mistura das inúmeras manifestações religiosas com destaque para a festa da padroeira “Nossa Senhora da Luz” e as festas populares de Boi-bumbá, quadrilhas e o carimbó. Compõe esse cenário cultural o artesanato constituído, basicamente, de peças confeccionadas em tala e argila, como paneiros, vasos e alguidares. (PARÀ, 2007).

²⁹ Energia fornecida por meio do Sistema Interligado Nacional (SIN). É uma ação prevista no Plano de Desenvolvimento do Marajó, elaborado em 2006 por um Comitê Interministerial coordenado pela Casa Civil da Presidência da República (OLIVEIRA, 2012).

Em termos educacionais, cabe ressaltar que o município apresenta uma elevada taxa de analfabetismo, como se pode visualizar no quadro 07. A análise desses dados, nos leva a enfatizar de modo eloquente que estes denunciam o tratamento atribuído historicamente pelo poder público aos povos ribeirinhos da Amazônia Paraense, o que podemos interpretar como reflexo de uma política de descaso, exclusão e de impedimento do acesso à educação.

Quadro 07 – Índice de analfabetismo em 2010.

Idade	%
15 anos ou mais	30, 1
15 a 24 anos	14, 65
24 a 59 anos	35
60 ou mais	64, 1

Fonte: IBGE/2012 (elaboração nossa).

Ao nos reportar ao número de escolas presente no município, em 2011 constatamos no espaço urbano 11 escolas de ensino fundamental, 06 escolas de educação infantil e 02 escolas de ensino médio (Tabela 03). É pertinente enfatizar que entre 2010 e 2011, 15 salas de aulas foram construídas como anexas, e mais 07 salas estavam no momento desta pesquisa em construção. (SEMED/2011). No campo, de acordo com o Censo Escolar/INEP 2011, o município contou no ano em tela com 222 escolas. Dessas, 50 são identificadas como escolas paralisadas e 172 em funcionamento. Assim, campo e cidade totalizaram 241 escolas no município, como expõe a tabela abaixo:

Tabela 03 – Número de escolas de Portel em 2011.

Escolas	Níveis e modalidade			Total
	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	
Campo	23	199	-	222
Cidade	06	11	02	19
Total	29	110	02	241

Fonte: Censo Escolar-INEP/2011 (elaboração nossa).

As escolas do campo, na maioria, organizadas em classes multisseriadas ofertaram no ano em questão, os anos iniciais do ensino fundamental. Também, ofertou-se os anos finais do

ensino fundamental, por meio do Sistema Modular de Ensino Municipal (SIMEP), bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA)³⁰ e a educação infantil. É pertinente registrar ainda a tímida presença do ensino médio (0,63%) ofertado por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME) da SEDUC. Essa oferta correspondeu a 40,99% de pessoas matriculadas no campo nesses níveis e modalidades da educação básica, conforme demonstrado na seção 2.

De acordo com o Censo Escolar/INEP/2011, a matrícula inicial das escolas do campo e cidade foi de 22.417 alunos, em que 11.217 da cidade e 11.200 do campo. Esses dados nos permitem observar que campo e cidade praticamente não diferem em relação à oferta da educação básica, a diferença é apenas de 17 alunos a mais para a cidade. Daí, interpretarmos de forma positiva que a oferta da educação do campo em Portel indica relativa preocupação por parte do governo local com a educação dessa população, por outro lado, a tímida presença do ensino médio denuncia o descaso das autoridades e morosidade do poder público.

Quanto aos docentes, o município contou com um quadro de 956, dos quais 459 atuando no campo. Desse total, 242 (52,7%) são concursados. No que concerne à formação, os dados revelam que 381 (83%) desses educadores/as, conforme mencionamos na seção 2, possui o ensino médio, sendo a maioria no ensino normal, e 78 (17%) possui o ensino superior, dos quais 13 (17%) com pós-graduação *latu sensu*. De acordo com a SEMED (2012) alguns desses educadores/as estão cursando ou já cursaram uma universidade particular, mas que ainda não tiveram seus cadastros atualizados no banco de dados desta secretaria.

Na educação do campo de Portel estão presentes ainda, o programa Escola Ativa que atende 96 escolas multisseriadas e o programa Saberes da Terra, desde 2006. Com este programa 54 jovens na faixa etária de 15 a 30 anos dos polos do Acutipereira e Camarapi já concluíram o ensino fundamental. Em 2011, referido programa contou com 03 turmas compostas por 89 alunos de comunidades do polo de Pacajá, Camarapi e Anapú. Além disso, o município conta ainda com o programa do transporte escolar em que oferece aos educandos da cidade 03 ônibus (atende alunos da educação infantil ao ensino médio). No espaço rural o mesmo serviço é ofertado a 10.214 (dez mil e duzentos e quatorze) educandos, por meio de 235 barcos. Estes são locados das próprias comunidades.

Diante desse contexto, importa mencionar o IDEB alcançado por este município em 2011. Referido município atingiu no ano em destaque nos anos iniciais do ensino fundamental a nota de 3,8, o que supera a meta prevista para este ano e obteve meta prevista para 2013.

³⁰ A EJA também segue a mesma lógica da multisseriação, o que faz a SEMED classificá-la de multieja. Esta é composta por alunos trabalhadores que cursam a 1ª e 2ª etapa (1ª a 4ª série/1º ao 5º ano) à noite (SEMED, 2012).

Essa superação é também percebida nos anos finais do ensino fundamental quando atinge a nota de 3.8, indo além da meta de 2011 e 2013, como indicam as tabelas 04 e 05 (BRASIL, 2010).

Tabela 04 – IDEB Observado 4ª série/5º ano.

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2019	2021
PORTEL	2.1	2.0	2.7	3.8	2.3	3.0	3.6	3.8	4.1	4.7	5.1

Fonte: INEP/2012.

Tabela 05 – IDEB Observado 8ª série/9º ano.

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2019	2021
PORTEL	2.6	2.5	3.7	3.8	2.7	2.9	3.2	3.6	4.0	4.5	4.8

Fonte: INEP/2012.

Em termos gerais este município, assim como os demais municípios marajoaras enfrenta dificuldades com saneamento básico, segurança, desemprego, saúde, meios de comunicação, transporte, infraestrutura, educação, entre outros. Fenômenos da violência histórica sofrida por esse espaço amazônico. Todavia, é um município que vem se organizando em termos de movimentos sociais com vista a superar as dificuldades de ordem social, educacional, econômica, política, entre outras, que tem comprometido o direito desses sujeitos de viverem com dignidade. Constatamos em 2012, os seguintes movimentos devidamente registrados: Associação dos Assentados de Portel (AAP); Associação dos Produtores Rurais do Camarapi (APRUCA); Associação dos Moradores da Ilha Grande do PACAJÁ; Colônia de Pescadores Z 47; Sindicato dos Produtores Rurais de Portel (SPR) e Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Portel (STTR) (SEMED/2012).

Desses, 06 configuram-se como movimentos do campo, o que mostra uma parcela da população desse espaço procurando se organizar para lutar por direitos como anunciado. Em meio a esse contexto no ano de 2009 a partir de uma cooperação técnica firmada entre o IFPA e a Prefeitura Municipal de Portel o curso de LPEC passou a ser implementado neste município. A promoção dessa formação no referido município é compreendida como uma importante iniciativa para potencializar a educação do campo, tanto no município como na própria região, embora se trate apenas de uma turma.

4.2 – O percurso formativo: reflexões e análises

Esta subseção compreende reflexões e análises acerca do percurso formativo da LPEC em Portel. Inicialmente no perfil dos/as formandos/as identificamos quem são esses profissionais. Na sequência, evidenciamos os elementos que compõe a formação desenvolvida no curso em estudo. Além disso, também, analisamos os princípios e concepção defendidos, bem como a organização do trabalho pedagógico e a produção do conhecimento.

4.2.1. Perfil da turma

Foto 03: Educandos formandos da LPEC – Polo Portel.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2011.

Com a foto de nº 03³¹ iniciamos a identificação dos/as formandos/as da primeira turma de LPEC em Portel nos Marajós. Cabe informar que estes formandos pertencem aos municípios de Melgaço (4%) e Portel (96%) e configuram-se como educadores/as do campo. Referidos profissionais atuam na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, a maioria em classes multisseriadas, e nos anos finais do ensino fundamental por meio do SIMEP, conforme disposto no quadro a seguir:

³¹ Além dos educandos, estão presentes nesta foto dois professores formadores.

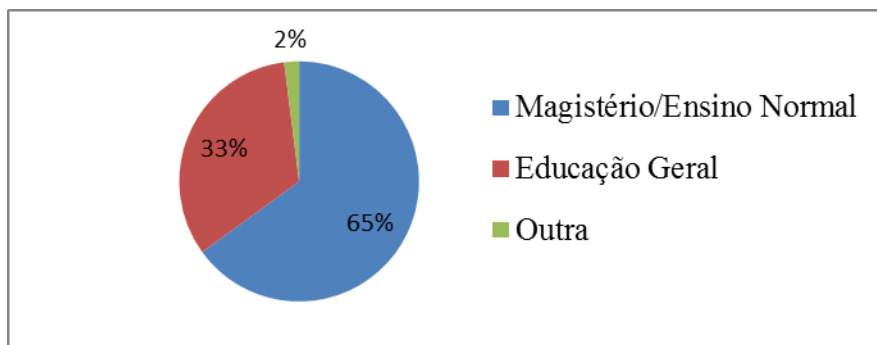
Quadro 08 – Níveis de atuação dos professores, educandos do curso de LPEC.

NÍVEIS DE ATUAÇÃO³²	PROFESSORES	%
Educ. Inf./Multissérie	04	8,7
Educ. Inf. /Multissérie /Ens. Fund. 1 ^a / 4 ^a	03	6,5
Educ. Inf. /Multissérie /Ens. Fund. 5 ^a / 8 ^a	02	4,3
Educ. Inf. /Ens. Fund. 5 ^a a 8 ^a	01	2,1
Educ. Inf. /Ens. Fund. Completo	03	6,5
Multissérie	09	19,6
Multissérie/ Ens. Fund. 1 ^a / 4 ^a	02	4,3
Multissérie/ Ens. Fund. 5 ^a / 8 ^a	08	17,4
Multissérie/Ens. Fund. Completo	02	4,3
Ens. Fund. Completo	01	2,1
Ens. Fund. 5 ^a / 8 ^a	01	2,1
Todos os níveis	10	21,7
Total	46	100

Fonte: Arquivo da pesquisa (elaboração nossa)

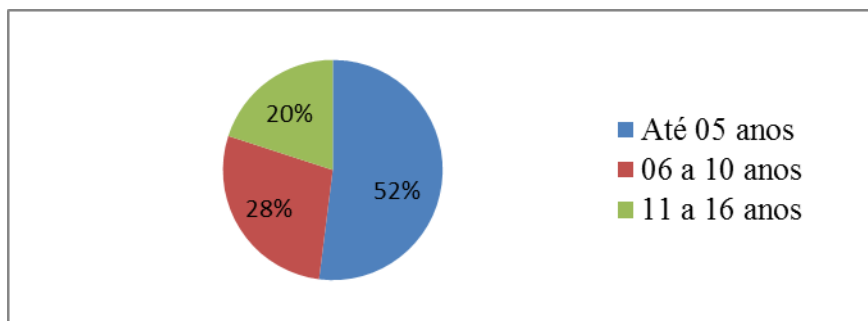
No quadro nº 08, observamos que 19,6% dos educandos, formandos do Procampo atuam somente na multissérie, 17,4% além da multissérie atuam nos anos finais do ensino fundamental e 21,7%, o maior percentual, atua tanto na educação infantil como no ensino fundamental completo. Esses dados demonstram que tais profissionais já atuam em praticamente todas as áreas de conhecimentos e isso com formação mínima, isto quer dizer apenas com o ensino médio, em que 65% possuem o magistério, 33% têm formação em educação geral e 2% em outra área como dispõe o gráfico a baixo:

³² No momento da pesquisa o município encontrava-se em fase de transição do ensino de 08 anos para o de 09 anos, por isso os dados ainda referir-se ao ensino de 08 anos.

Gráfico 01 – Nível de Formação dos discentes do curso de LPEC.

Fonte: Arquivo da pesquisa (elaboração nossa)

A maioria dos discentes, ou seja, 52% acumula experiência de até cinco anos como educador do campo, 28% tem entre seis a dez anos e 20% de 11 a 16 anos, como expõe o gráfico 02. Isso reafirma o critério de seleção exigido pelo edital emitido pelo MEC, que é de atender profissionais que atuam em escolas do campo e, por conseguinte, confirma o princípio defendido pela educação do campo, que é de garantir formação específica para os/as educadores/as do campo.

Gráfico 02 – Tempo de atuação docente dos discentes do curso de LPEC.

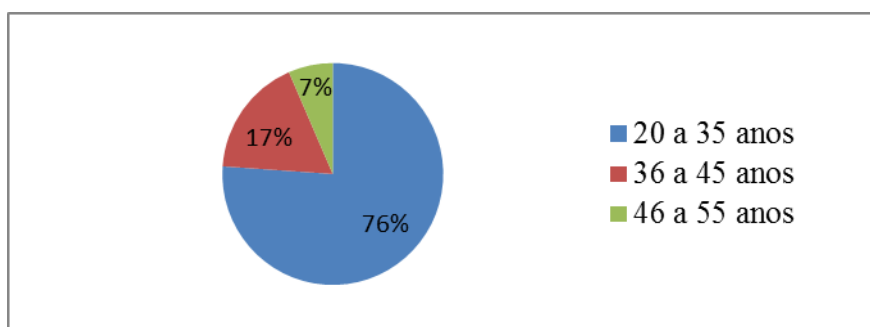
Fonte: Arquivo da pesquisa (elaboração nossa)

Um dado interessante a se registrar é a quantidade (54%) de educadores temporários. Isso demonstra que nos últimos concursos poucos foram aprovados, assim sendo, não possuem um vínculo institucional efetivo. Constatamos que essa questão tem provocado dificuldade para alguns educadores, no sentido, de cursarem a licenciatura, porque no período de estudo no TA, algumas vezes esses profissionais ficam sem receber o salário referente a esse período, tendo em vista que como não estão exercendo a docência, tem seus contratos suspensos, o que ratifica a desvalorização desse profissional. Entendemos que não possibilitar

ao docente acesso e permanência a formação docente em nível superior representa, também, negação e violação de um direito assegurado e garantido por lei. Em meio, a esse cenário, faz-se pertinente registrar a realização de um concurso público pela prefeitura no ano de 2012, uma importante possibilidade para esses profissionais tornarem-se efetivos.

Com relação à faixa etária predomina jovens entre 20 a 35 anos (76%). No conjunto tem estudantes entre 36 a 45 (17%) e de 46 e 55 anos (7%) compondo assim uma turma heterogênea como disposto no gráfico de nº 03. Esses dados revelam que é uma turma de jovens em início de carreira da profissão docente, e que, portanto, estão começando a construir sua profissionalidade. Aqui, importa ressaltar a importância da formação desses sujeitos aliada a valorização que inclui garantia de condições dignas de trabalho.

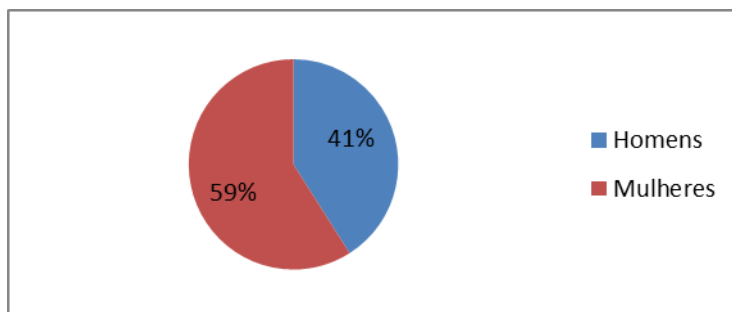
Gráfico 03 – Idade dos educandos do curso de LPEC.



Fonte: Arquivo da pesquisa (elaboração nossa)

Quanto ao gênero, a predominância é feminina (59%) contra (41%) de homens (gráfico 04). Esse é um dado interessante que pode ser interpretado como resultado de uma história e política que anuncia o magistério como uma profissão feminina, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, quando os homens vão ocupando o posto de outras profissões consideradas superiores, e também, porque a escola normal se tornou uma das poucas possibilidades da mulher prosseguir com os estudos (RABELO; MARTINS, s/d). Essa rápida digressão histórica ajuda apontar que a feminização do magistério está diretamente relacionada com fatores históricos, econômicos, políticos e ideológicos, bem como com a diferença de gênero, o que não é nosso interesse aprofundar, mas apenas aventar uma possível explicação para a prevalência da presença feminina.

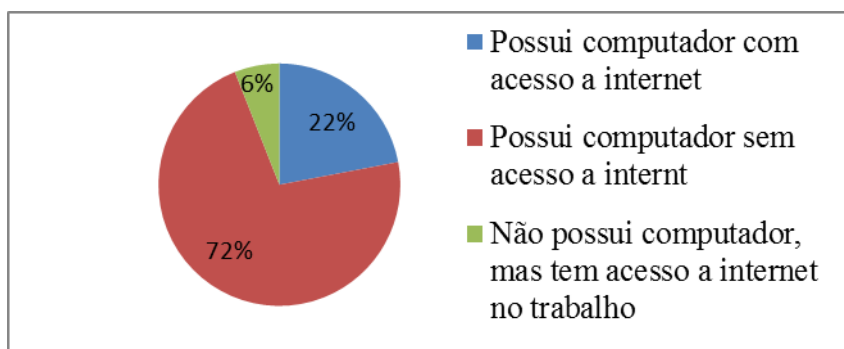
Por outro lado, os 41% de educadores do gênero masculino denuncia a expressividade desse gênero no magistério indicando que a docência no campo em Portel não é uma profissão de caráter exclusivamente feminina. Mas é também, tarefa do sexo masculino.

Gráfico 04 – Gênero dos formandos da LPEC.

Fonte: Arquivo da Pesquisa (elaboração nossa)

Esses educadores formandos tem acesso à informação no campo por meio do rádio e da televisão em 93,5% dos casos. Deprendemos a partir disso que o rádio e a televisão são instrumentos que levam a notícia do mundo ao homem e a mulher ribeirinha. Isso estabelece de certo modo a conexão desses sujeitos com o resto do mundo, e, também, contribui para consolidar o processo de globalização no campo.

Neste contexto percebemos ainda a tímida presença da internet como instrumento de informação. Conforme os dados, (22%) dos discentes possuem computador e tem acesso à internet, (72%) possui computador e não tem acesso à internet e (6%) não possui computador, mas tem acesso a internet no trabalho (gráfico 05). Observamos que essa situação ocorre pelas próprias condições de trabalho oferecidas a valorização desse profissional, além de servir para denunciar uma política que nega aos sujeitos do campo o acesso a recursos e bens sociais, culturais e educacionais.

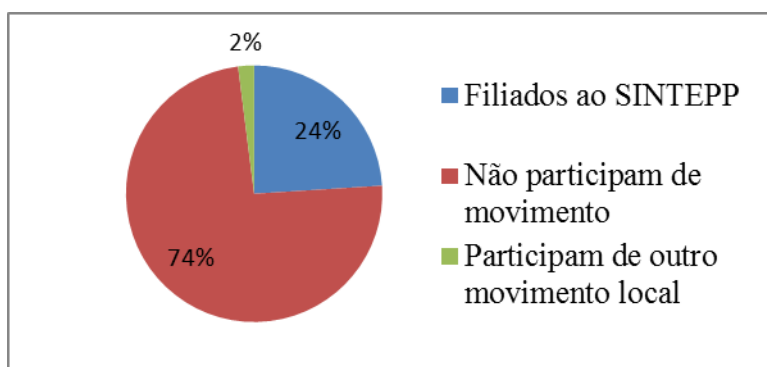
Gráfico 05 – Acesso a computador e internet

Fonte: Arquivo da Pesquisa (elaboração nossa)

Quanto à participação em movimentos sociais e sindicais do campo 24% são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará, subsede de Portel (SINTEPP),

74% declararam não participar de movimento e 2% afirmaram participar (gráfico 06). Esses dados nos remetem em primeiro lugar a análise de que a tímida participação em movimentos sociais pode estar relacionada ao próprio contexto histórico e social. Ao que podemos observar a organização em movimentos sociais nessa região ainda é muito fraca, embora existam 14 movimentos no município como anunciado anteriormente. Esse é um desafio que se coloca ao curso que tem como uma de suas dimensões formativas a gestão de processos educativos comunitários, o que significa de acordo com a afirmação de Molina (Informação verbal) propor-se a formar o educador militante.

Gráfico 06 – Participação em Movimentos sociais e sindicais do campo.



Fonte: Arquivo da pesquisa (elaboração nossa)

Importa dizer que muitos desses educadores formandos do Procampo desenvolvem atividades ligadas à igreja, tais como representante de grupo de jovens, dirigentes de cultos/rituais religiosos o que pode indicar o envolvimento com a dinâmica da comunidade. Além disso, esses sujeitos ainda tomam parte na escola como presidente e/ou tesoureiro do Conselho Escolar. Daí, dizermos que a função desses formandos vai além da docência em sala de aula. Confirmamos assim que esses profissionais já vêm desempenhando de certa maneira, aspectos tanto da gestão dos processos educativos comunitários como da gestão de processos educativos escolares, dimensões básicas da LPEC.

4.2.2 – Elementos da Formação: docência multidisciplinar por área de conhecimento e alternância pedagógica

Na disposição desta licenciatura, conforme tratamos na seção anterior, o processo formativo compreende a docência multidisciplinar por área de conhecimento em regime de

alternância pedagógica. Identificamos estes como elementos que desenham o referido processo e, por conseguinte, definem o perfil do docente do campo. Nesta subseção buscamos analisar como tais elementos se apresentam na materialidade da LPEC em Portel.

A docência multidisciplinar por área de conhecimento permite que os/as educadores/as formandos/as ao concluírem o curso estejam aptos a atuar no conjunto de disciplinas pertencentes ao campo da área de conhecimento escolhida e não em uma única disciplina como ocorre com as especializações e demais licenciaturas. Tal vivência contribui no sentido de existir um profissional no campo habilitado a fim de realizar um trabalho que na maioria ele faz sem a devida formação. Nas palavras dos entrevistados, essa é uma característica evidente, assim como a importância desse tipo de docência para a educação do campo na região marajoara, em virtude de compreendê-la como possibilidade de integrar e também construir saberes com base no diálogo entre as disciplinas. Vejamos os depoimentos:

A multidisciplinaridade, a formação por área é fundamental no campo para nossas práticas pedagógicas, mas isso precisa ser rediscutido, porque parece que está ficando muito no compartimentar do ensino. A proposta é boa, mas precisa ser reavaliada na prática juntamente com as pessoas que fazem a educação do campo no município, com as pessoas que ministram aula nesta licenciatura, porque está ficando no faz de conta (PF02).

A formação por área é importante para a região, porque aqui, o pedagogo trabalhava com tudo, o biólogo estava trabalhando com tudo, então é interessante ser formado nessas áreas de conhecimento, até para fazer a integração com o ambiente (EFC02).

Para a educação do campo a formação por área é fundamental [...] fortalecer a área do conhecimento, é olhar um determinado objeto a partir de várias possibilidades, por exemplo, é olhar o ser humano na relação com a escola através da geografia, da história, da sociologia, da filosofia e a partir daí construir outros conhecimentos dialogando esses saberes (CP01).

A partir desses depoimentos é possível inferir que a formação por área no acontecer dessa licenciatura é um desafio, sobretudo se atentarmos para a gravidade apontada no primeiro depoimento quando denuncia que referida formação “está ficando no compartimentar do ensino e no faz de conta” (PF02). É possível considerarmos que tal situação ocorre por falta de articulação e integração dos sujeitos envolvidos e, também, da própria situação histórica com que a educação foi e vem sendo submetida.

Os registros nos possibilitam entender e reafirmar ainda a formação por área como uma importante estratégia para a política de expansão da educação básica no campo, e para a

transformação da escola. Todavia depende da materialidade dessa licenciatura que vai além da formação por área. De acordo com Caldart (2011b, p. 97) a formação por área,

É apenas uma das ferramentas escolhidas (considerando as circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar o caminho de transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre isso no âmbito da educação do campo e, especialmente, dos movimentos sociais camponeses (Ibidem, p. 79).

A autora nos alerta para o fato de que esta licenciatura nasceu atrelada a um projeto de sociedade que tem como parâmetro a transformação social. E, portanto, a formação por área significa uma importante estratégia para essa transformação. Nóvoa (1992, p. 31) nos ensina que “toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções”. Daí, entender que a formação por área é uma opção encontrada pelo Movimento de Educação do Campo para por em prática esta formação. É ainda uma opção do próprio Estado/Governo não só para essa formação em particular, mas para a formação docente de modo geral, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) a qual dá subsídio a LPEC.

Com Molina e Sá (2011) entendemos que a formação por área propõe uma organização curricular além das disciplinas, sem desconsiderar essas, mas, busca superar a fragmentação que tem dado centralidade à disposição disciplinar. Sugere assim, mudança na produção do conhecimento tanto no âmbito da universidade como da escola do campo. Isso demonstra que nesse processo formativo o currículo é elemento chave.

Para tratar desse elemento nos apoiamos em Arroyo (2011) que define currículo como um território em disputa o que envolve uma configuração política de poder. Na interpretação deste autor (2011, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, em função disso entende currículo como “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Ibidem, p. 13).

Assim, currículo como território em disputa tem estreita relação com a formação. Daí dizer que o trabalho docente tem o currículo como campo do conhecimento por excelência e o docente como o profissional dos conteúdos curriculares. Arroyo (2011) assevera ainda que o currículo oficial tem ocultado os mestres e os alunos como sujeitos do conhecimento. Com

isso defende que o currículo seja (re)politicado, no sentido de incorporar os saberes do trabalho como direito de todos. Com isso enfatiza,

O currículo deve ser espaço de debate público, de trato igualitário da memória, da reescrita e narrativa de histórias-memórias segregadas e inferiorizadas em nome de uma história-memória única, de uma interpretação única do tempo a ser ensinada e aprendida como a verdadeira (ARROYO, 2011, p. 325).

Ele acrescenta,

Em um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passageiro sagrados para uma economia-nação forte será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas (Ibidem, p. 51).

Com isso, o autor nos possibilita defender a construção de um currículo que integre os saberes, vivências dos/as educadores/as e dos/as educandos/as ribeirinhos/as da Amazônia paraense, no sentido, de contribuir para que a escola e a sociedade os reconheçam e valorizem como sujeitos histórico-sociais. E, que os próprios sujeitos se percebam e se reconheçam como sujeitos de conhecimento. Assim, definimos currículo como espaço de (re)construção de conhecimentos e reflexão crítica.

No particular desta licenciatura em Portel a formação por área pauta-se pelo desenvolvimento do currículo nos tempo/espço educativos, contemplando o trabalho pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar com base em uma metodologia de integração das disciplinas (IFPA, 2011). Fazenda (2003) compreende integração como uma etapa anterior a interdisciplinaridade. É o momento, segundo essa autora, de um relacionamento de estudo, uma exegese de conhecimento a serem, posteriormente integrados. Apreendemos com isso que a integração curricular consiste no envolvimento dos professores formadores, no sentido de estabelecerem o diálogo entre as disciplinas e as áreas para que possam imprimir a articulação entre totalidade e unidade, e assim possibilitar a realização de um trabalho pedagógico interdisciplinar.

Desse modo, com a proposição de integrar as disciplinas e realizar o trabalho interdisciplinar, a licenciatura em Portel coloca dois professores juntos no mesmo espaço/tempo para ministrarem duas disciplinas, em que cada professor é responsável por uma disciplina, conforme dispomos na seção anterior. Ao observarmos essa dinâmica no 3º TA constatamos que o trabalho pedagógico interdisciplinar pouco ocorreu, uma vez que na

maioria do tempo os professores dividiram os horários para que cada um ministrasse a sua disciplina, e os poucos momentos que compartilharam espaço e tempo, a integração das disciplinas pouco se efetivou.

Grosso modo, podemos dizer a maioria dos professores formadores reforçaram o caráter disciplinar e compartimentado do conhecimento, o que pode ser exemplificado quando um desses formadores solicita aos educandos para “fecharem em suas cabeças a gaveta das outras áreas de conhecimento e abrirem apenas uma gaveta específica” (PF). Com isso, além da redução da carga horária de 42h de cada disciplina para 24h à 28h, com exceção das duas primeiras disciplinas (História Agrária do Pará e Prática Educativa III), analisamos que a integração se resumiu na junção de dois professores formadores em sala de aula, onde um assistiu à aula do outro. Os depoimentos a seguir confirmam as observações.

A proposta é para ser integrada, mas não está acontecendo, os professores dividem os horários, um professor trabalha em um horário, e o outro professor em outro [...]. O tempo é curto, a carga horária é reduzida e quando chega aqui trabalha apenas 20h, 25h de 42h [...] Outra coisa os professores precisam se dispor em conhecer a realidade, ter responsabilidade em conhecer a história de vida de cada um, conhecer a realidade aonde vem trabalhar (EF05).

A metodologia deveria integrar as disciplinas, mas em dados momentos essa integração não ocorre [...] um erro do Instituto, talvez por estar iniciando um curso de licenciatura novo. Por esse aspecto o curso está deixando a desejar [...] muitos professores que vem não fazem um plano voltado para o contexto do campo, não são todos [...], mas alguns que vem não sabem da realidade do campo [...], não conseguem fazer a contextualização (EF06).

É válido destacar nesse processo a realização da atividade de visita/pesquisa de campo no final das disciplinas como um dos principais momentos em que observamos esforço por parte de alguns formadores e formandos no sentido de integrar as referidas disciplinas. Porém, em sala de aula, no geral observamos pouca tentativa nesse sentido. Cabe dizer que a maioria dos debates e reflexões realizadas em sala ficou restrita aos conteúdos dos livros-textos, ou melhor, a abstrações teóricas concernentes a cada disciplina.

Assim sendo, os depoimentos acima e as observações nos ajudam a depreender que tem prevalecido o currículo e o trabalho pedagógico focado na disciplinarização. Isso de certo modo justifica o “faz de conta” (PF02) anunciado anteriormente por um dos entrevistados. Tomando por base os escritos de Fazenda (2008) entendemos que desenvolver um currículo e

um trabalho pedagógico interdisciplinar não é uma tarefa fácil e simples de fazer ao considerar a histórica formação do educador brasileiro, como assevera um dos entrevistados:

É muito fácil você dizer: olha esse tema, a partir dele o que se tira da Matemática, de Português, de Ciências. Isso ainda não é interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é analisar um ponto de maneira profunda, mostrando neste ponto os diálogos interdisciplinares que nós educadores não damos conta de fazer por conta da nossa formação. Todavia, a proposta do programa é fundamental, só não tenho certeza se de fato se materializa dado essa tradição da formação do intelectual brasileiro (PF01).

Realizar um trabalho interdisciplinar quando a formação de quem forma é disciplinar impõe limites e torna o processo muito mais difícil, uma vez que um trabalho educativo interdisciplinar não consiste em apenas estabelecer o diálogo entre as disciplinas, mas possibilitar a integração da teoria e prática como unidade dialética, e isso exige conhecer aspectos históricos do contexto. Daí a necessidade de estratégias metodológicas conectadas com as realidades presentes no campo.

Além disso, tem o fato de tratar-se de um trabalho que coloca o professor em uma situação teoricamente desconfortável, uma vez que este terá de dividir seu campo/área de domínio e, ao mesmo tempo, transitar, por outros campos/áreas e isso exige competência teórico-prática para fazê-la. Nesse processo o educador precisa se envolver, dispor-se e apostar que é possível realizar a interdisciplinaridade. É preciso ainda que a universidade se transforme “em um amplo laboratório de conhecimento/pensamento” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 180) no sentido de “criar e aprofundar espaços de iniciação científica e de pesquisas avançadas” (Ibidem, 2011, p. 180).

Consideramos esse, um desafio tanto para os formadores como para os próprios formandos no constituir dessa licenciatura. O depoimento abaixo ajuda entender melhor essa questão:

A formação do professor deve ser interdisciplinar, multidisciplinar, integrada, mas não é fácil realizar uma formação multidisciplinar, quando a formação do professor que forma é disciplinar. [...] dentro da proposta da educação do campo, há áreas de conhecimentos que são extremamente possíveis de afinidade, portanto, o trabalho integrado pode ser produtivo, mas, devido nossa formação disciplinar, fechada, recortada, há outras áreas muito difíceis de parceria [...]. A interdisciplinaridade consiste em analisar um ponto de maneira profunda, mostrando neste ponto os diálogos interdisciplinares, o que não damos conta de fazer por conta da nossa formação (PF01).

Fica evidente no depoimento que materializar um currículo e um trabalho pedagógico interdisciplinar está diretamente relacionado à formação do formador. Uma formação que como disposto corresponde ao modelo disciplinar consolidado no âmbito acadêmico, com foco na especialidade e no conhecimento compartimentado. Superar essa tradição histórica não é algo que ocorrerá de imediato, é um trabalho longo, difícil que “exige uma mudança da vida acadêmico-universitária” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 180), além do empenho e do próprio querer dos formadores.

Percebemos que a defesa por uma formação interdisciplinar não significa a negação da formação disciplinar. Mas, avança no sentido de compreender “a realidade como uma totalidade concreta e dialética de cada ciência” (RODRIGUES, 2011, p.129), e não como fragmentos dessa realidade, tendo em vista que a interdisciplinaridade tem por finalidade “abrir as portas das gaiolas epistemológicas” (FAZENDA, 2008, p.25).

A interdisciplinaridade propõe-se assim, superar o processo de especialização do saber, transposto para o currículo como disciplinas, e busca integrar os diversos saberes no sentido de construir e materializar o chamado currículo interdisciplinar. Esse entendimento corrobora para a importância de uma proposta pedagógica plural, múltipla que evidencie a diversidade da Amazônia paraense. Contudo, sabemos que uma proposta assim não é nada fácil de materializar, considerando a complexidade das peculiaridades de cada canto da Amazônia paraense e marajoara, o que significa enfatizar que uma proposta, por mais dinâmica, plural que seja não dá conta de abarcar toda essa diversidade, apesar de ser apenas uma referência, como assevera um dos entrevistados:

O ideal seria construirmos um número significativo de propostas pedagógicas que se aproximasse das marcas identitárias específicas dessa realidade amazônica [...] mas é um desafio muito grande para a política nacional de educação até porque se orienta a construção de um documento, e não de uma multiplicidade de documentos. *Argumenta-se que é apenas um documento norteador e não uma camisa de força* [...] os especialistas que são convidados para essa elaboração não tem um conhecimento profundo de todas as realidades que compõem esse campo brasileiro ou amazônico [...] levaremos muitos anos para construir propostas pedagógicas que deem conta de trazer os pontos fulcrais, os eixos temáticos mais significativos dessas muitas realidades (PF01 grifo nosso).

Como salientado, a proposta pedagógica é apenas uma referência, que carece respeitar à heterogeneidade, as múltiplas vozes das populações do campo que historicamente tem ecoado no silenciamento, devido esses projetos, na maioria serem construídos, elaborados, por

um grupo de burocratas iluminados que desconhecem a realidade desses sujeitos. Conforme indicam Monteiro e Nunes (2010, p. 263)

A inadequação de programas e currículos à realidade desse segmento da sociedade pode se justificar em virtude dos planejadores da educação ser, em geral, pessoas do meio urbano, sem vivência ou conhecimento da realidade do campo, e descomprometido com as necessidades das pessoas que nele vivem.

Esse é um dos problemas apontados em relação à proposta pedagógica do Procampo em materialidade em Portel, como se evidencia com o depoimento abaixo:

A proposta pedagógica do Procampo foi pensada dentro de gabinete. Enquanto tivermos propostas pedagógicas não discutidas com os sujeitos que irão fazer parte daquele processo, proposta nenhuma vai dar certo, tende a fracassar porque não percebe o anseio, as necessidades, as dificuldades que aquelas pessoas vivenciam. Historicamente vivemos isso na pele, tudo vem de cima para baixo (PF02).

Essa perspectiva contradiz o que identificamos no PPC, isto é, que resulta de uma ação coletiva, conforme exposto na seção anterior. Por outro lado corrobora com que revelou 50% dos professores formadores deste 3º TA, quando afirmaram desconhecer a citada proposta. Isso nos possibilita defini-la como uma proposta que responde aos critérios determinados pelo MEC nos editais, ao mesmo tempo em que procura preservar princípios defendidos pelo Movimento de Educação do Campo, ou seja, atender as peculiaridades da realidade local.

Ao nos valer de Kuenzer (2011, p.678) entendemos que,

A proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

Materializar uma proposta que abarque as marcas identitárias dos sujeitos do campo não depende apenas do que está exposto em um documento, ou da existência de várias propostas, mas, sobretudo, das condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos. Entendemos a partir disso que defender um trabalho por área na perspectiva interdisciplinar é também propor-se a superar a divisão de horários, a fragmentação do conhecimento nos tempos/espacos educativos, a forma de acompanhamento

do TC. Isso implica (re)pensar a organização das disciplinas, e suas respectivas cargas horárias, assim como o longo período de TC e o apertado período de TA.

Nesse processo, observamos que o elemento alternância pedagógica se apresenta intrínseco a opção por área. Tal elemento tende possibilitar aos docentes e/ou futuros docentes, formandos do curso acesso ao conhecimento não como verdade absoluta dada por outrem, mas como algo construído a partir da problematização da própria realidade, tornando-os assim, em sujeitos (re)produtores de conhecimento (CORDEIRO, 2009). O que faz da alternância pedagógica importante elemento da formação em tela.

Evidenciamos a alternância a partir dos estudos de Ribeiro (2010) e Cordeiro (2009). Ambas as autoras ao estudar a Pedagogia da Alternância caracterizam-na como uma importante alternativa metodológica, que busca alternar os tempos/espacos educativos e possibilita aos educandos o acesso ao conhecimento não como algo depositado por outro, mas conquistado, construído a partir da problematização da própria realidade na relação com o científico, compreendendo que todo “conhecimento científico é socialmente construído”. (SANTOS, 2010, p.09).

Consideramos que os depoimentos a seguir assentam com a perspectiva apontada pelas autoras. Vejamos:

A alternância pedagógica sustenta nossa metodologia enquanto licenciatura, não dá para imaginar uma formação de área sem um diálogo com que se estuda no TA e com que se vive na experiência [...] A experiência é base fundamental para a construção desse conhecimento. Garantir essa alternância pedagógica é garantir que a educação do campo se construa como algo que seja marcado por um conhecimento, o científico, e não imaginar que é um saber deslocado, sem sentido, pelo contrário é um saber localizado, objetivado, organizado (CP01).

A Pedagogia da Alternância é fundamental para a região amazônica e para a educação do campo. Com ela avançamos no que diz respeito à construção de uma política educacional sensível e comprometida com outras temporalidades e racionalidades, outras histórias, formas de organização social que se tem no Brasil, e no caso específico da Amazônia. O tempo do aluno na sala de aula e o tempo na comunidade, na vivência, nas atividades cotidianas, na construção de práticas de trabalho ou nas experiências de trabalho que desenvolvem para o sustento da família, deve ser levado em conta pelo sistema educacional. Este precisa articular vida, ensino, trabalho e estudo a realidade local e global (PF01).

Os depoimentos permitem evidenciar que a pedagogia da alternância é condição fundamental para a valorização da educação do e no campo da Amazônia Marajoara. Com

essa pedagogia, a experiência do educando é considerada base da produção do conhecimento, em que o trabalho é tido como princípio educativo. Isso indica que a prática é o ponto de partida e de chegada desse processo, e a teoria elemento referenciador, entendendo teoria e prática como unidades dialéticas e não dicotômicas.

Observamos que essa pedagogia reconhece o homem do campo a partir de sua temporalidade e racionalidade que difere do tempo e racionalidade de referência urbana. Daí entendê-la como forma de ruptura com o modelo de escola e educação presente no campo, porém, é uma pedagogia que ainda precisa, como alerta um dos entrevistados, ser levada em conta pelo sistema educacional brasileiro, não só no sentido de reconhecer por meio de leis, mas de possibilitar que sua proposta se materialize.

Na disposição dessa licenciatura os pressupostos metodológicos da alternância como já citados são os itinerários formativos TA e TC. Esses “configuram-se como princípios e diretriz da organização dos processos formativos” da LPEC (ANTUNE-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 22). No TA contempla-se atividade do espaço escolar, onde os educandos têm acesso ao conhecimento científico, por meio de livros, textos e diálogo com o professor formador. No TC os educandos realizam uma pesquisa junto à comunidade, que culmina no portfólio, um instrumento conforme Molina (2011, p. 53) “que registra e reflete a trajetória de saberes construídos”. Isso possibilita “ao estudante uma compreensão mais ampla do processo ensino/aprendizagem” (Ibidem, 2011, p. 53). Vejamos os depoimentos:

O TE nos norteia para que possamos chegar às comunidades e aplicar aquilo que é repassado, nos dá embasamento teórico, nos norteia para que nós possamos realizar um trabalho bom no campo. E o TC nos possibilita conhecer a fundo a realidade que vivemos porque muitas vezes o professor ignora os fatos que acontecem na comunidade, às vezes, chega e sai da comunidade e não procura conhecer as manifestações culturais (EF02).

No TA temos o contato com as disciplinas voltadas para o campo, com a teoria. No TC trocamos informações, conhecimentos, com a comunidade (EF06).

Com base nesses depoimentos, podemos esclarecer que o TA é o tempo em que se socializa a teoria com os formandos e o TC o momento que esses sujeitos tem para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apreendida no TA. Nessa perspectiva compreendemos o TA como o momento do debate e reflexão teórica articulada com a realidade, com a prática, a qual terá uma ênfase maior no TC, quando a teoria refletida permita ao educando dialogar com o contexto, de modo a (re)produzir conhecimentos e não

simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar não só a dimensão cognitiva, mas, afetiva, social, cultural, ambiental, étnica, entre outras. Temos assim, dois territórios distintos, mas não separados, que apresentam conflitos e consensos na construção da formação do educador do campo. Territórios que nos ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico.

Isso envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes, de modo que a realidade não seja apenas entendida, explicada, mas, também, transformada. Observamos que esse esforço vem sendo feito por alguns formadores e educandos. Mas, a prevalência ainda é do ensino compartimentado, em que se tem de um lado a teoria e de outro a prática. Inferimos com base nisso que romper com esse processo não é um exercício que se faça sem correr riscos, dada à novidade desta formação.

É pertinente afirmar que a pedagogia da alternância é vista como possibilidade de interação com a realidade, logo, do diálogo entre a teoria apreendida em sala de aula e prática exercitada no TC, conforme indica o depoimento abaixo:

É fundamental essa pedagogia da alternância, uma vez que nós não ficamos apenas na teoria em sala de aula voltamos para as comunidades, onde atuamos, e podemos por em prática tudo aquilo que aprendemos em sala e o que é melhor colocamos em prática interagindo com os comunitários, com as pessoas que moram nessas comunidades, repassando esses conhecimentos, fazendo com despertem para a importância que tem (EF02).

Essa pedagogia possibilita que esses professores formadores repensem a própria atuação. Mas, isso depende também do uso que se faz dela, como expõe o seguinte relato:

A pedagogia da alternância é uma faca de dois gumes, porque se for bem realizada tem como o aluno realmente extrair o máximo, aprender e aplicar no TC o que aprendeu no TA, mas isso não depende só da orientação que recebe depende também do próprio aluno (CP02).

A partir desse relato podemos enfatizar que o acontecer dessa pedagogia exige o envolvimento dos sujeitos e neste caso, especificamente, dos formadores e formandos do curso em estudo. Como adverte Freire (1997, p.19) “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” e, isso exige entrega, disposição, aposta e querer fazer tanto dos educadores como dos educandos. O autor (Ibidem, p. 19) ainda acrescenta,

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

É no trabalho educativo realizado em conjunto que formadores e formandos darão materialidade a docência por área em regime de alternância, logo, a formação inicial dos/as educadores/as do campo como proposto no projeto desta licenciatura, que como indica tanto o Movimento de Educação do Campo quanto à própria política que a respalda, tem por objetivo conquistar escolas. Assim, a escola configura-se também como uma temática basilar no constituir dessa licenciatura.

Nas palavras de Caldart (2011b, p. 101),

A tarefa social posta ao curso é a da preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escolas para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa.

A autora elucida que o objetivo do curso é contribuir com a expansão da educação básica, o que requer ampliação e construção de novas escolas, em duplo sentido. Isto é, o aumento quantitativo de espaços escolares no campo, levando o educando a ter acesso à educação no local onde vive. E a possibilidade de construir uma “escola simbolicamente de portas abertas” (PF01) que valorize e reconheça os modos de produção de vida das populações do campo, indo assim além da estruturação física.

Isso quer dizer que formar educadores do campo implica na existência da base material que Arroyo reclama, e também na construção de uma proposta educativa que transforme a escola no local de encontros dos múltiplos saberes, da diversidade, entre outras. Uma escola que “em seus processos de ensino e de aprendizagem, considere o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Para essas autoras (Ibidem, p.23), o existir desse curso,

Não se trata somente de criar e fazer funcionar escolas. Mas sim de conseguir olhar, investigar, propor e transformar o modelo escolar que produz analfabetos, evasões, distorções idade/série, baixos salários dos docentes, precariedade das instalações físicas, fragilidade pedagógica, escassez de oferta para as séries finais de ensino fundamental e ensino médio, entre outros.

Elas nos possibilitam com isso afirmar que o propósito de conquistar escola vai além da construção do prédio pretende-se contribuir com a superação de um modelo educativo que na maioria serve para excluir os sujeitos do campo. Trata-se de uma escola de encontro, debates, conflitos, contradições, mas também, de diálogo, pois, é uma escola de interesses reais, que está pautada em um projeto de sociedade que constantemente tem que disputar espaço no âmbito do Estado capitalista. Daí ser uma escola de conflitos e diálogos. Caso, contrário a tornaremos em um aparelho novamente hegemônico. Diante disso, que consideramos fundamental desnaturalizar qualquer visão ingênua nesse sentido.

Os entrevistados entendem que a escola do campo deve ser acolhedora, humanizadora, que integre, valorize e respeite os sujeitos. Somado a isso, está à necessidade da existência de uma escola com boa infraestrutura, como se observa nos depoimentos a seguir:

A escola do campo deve integrar, respeitar, formar mentes pensantes para que o processo educacional possa chegar a todos e que a educação seja uma poderosa arma de luta para a transformação social (PF01).

A escola do campo tem que valorizar o campo, tem que ter os equipamentos necessários para os alunos, tem que ter bons profissionais que queiram trabalhar na área, que se identifique, porque um dos problemas do povo do campo é serem desvalorizados pelos professores (EF03).

A escola do campo deve ser uma escola humanizadora que possa acolher mais os alunos, os professores, os funcionários, os técnicos. Uma escola que valorize o ser humano na sua totalidade (PF04).

Seguimos Nóvoa (2009, p. 226) ao dizer que “a escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência”. Esse entendimento corrobora para uma escola da vida como indicada por Pistrak (2011). Para esse autor (Ibidem, p. 27) a escola deve “viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-se ativamente”.

Isso segundo este autor, nos obriga a rever a concepção de objeto de ensino tradicional, herdado da escola também tradicional para que possamos modificar completamente as disciplinas, o que certamente requer mudança no método de trabalho. Isto é, o fenômeno precisa ser estudado em “suas relações, ação e dinâmica recíproca” (Ibidem, p. 27) de modo que se revele ao educando que o acontecer desse fenômeno na realidade atual está ligado ao desenvolvimento histórico em geral.

Inspiradas nas ideias desse autor, Molina e Sá (2011, p. 40) entendem que “a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos,

em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social”. Daí a defesa de uma proposta curricular plural que contribua para construir uma nova escola no e do campo na Amazônia paraense e marajoara. Uma escola humana para formar o cidadão do campo.

Não devemos esquecer que o que está em jogo é a formação de homens e mulheres historicamente excluídos, que só podem ser realmente formados como humanos se forem formados como cidadãos. Tal entendimento coaduna-se com a escola da vida e com a escola unitária de cultura geral e humanista defendida por Gramsci (1982). A escola defendida por este autor rejeita a escola de cultura abstrata, conteudista, burguesa de caráter dual. Gramsci (apud NOSELLA, 2010, p. 50) propõe,

Uma escola humanista, culta, viva, aberta, livre [...]. Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

Com base nesse anunciado depreendemos que a escola dos povos do campo precisa ser uma escola do trabalho, construída pelos próprios trabalhadores/as do campo, tendo por função esclarecer e reforçar a concepção de vida na mesma direção que aponta Pistrak (2011), e também Gramsci (1989). No entendimento de Nosella (2010, p. 73), a escola para Gramsci,

Tem seu princípio fora da própria escola, no sentido de que ela não o cria; ela o identifica no mundo do trabalho e que procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é do que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem.

A escola desenvolvida em conformidade com a concepção de educação do campo defendida nos documentos oficiais vem ao encontro da visão de escola sustentada com base nos argumentos de Gramsci, isto quer dizer, uma escola humanista de todos e para todos, sem doutrinas hipócritas e excludentes, e superadora das polaridades: trabalho manual x trabalho intelectual; teoria x prática, entre outros, uma vez que os métodos e técnicas não podem e nem devem ser determinados pela teoria e prática de forma unilateral, “mas na unidade dialética entre ambas, ou seja, na e pela *práxis*” (FRIGOTTO, 2003, p. 180). E mais, a escola unitária defendida pelo paradigma de educação do campo é uma escola garantida e mantida pelo Estado como direito das populações do campo.

Uma escola para todos sem distinção e nem exclusão ao que tudo indica parece ser desenhada com a proposta do Procampo, mas que ainda não existe como expõe Caldart (2011b). Para essa autora (Ibidem, p. 102),

Cabe ao curso garantir a articulação e o aprofundamento desse debate a partir de seu vínculo orgânico com as escolas do campo e com os movimentos sociais, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora.

Para tanto, carece formar professores responsáveis, sensíveis, comprometido, atuante, articulador do conhecimento, como revelam os seguintes depoimentos:

Este professor deve ser uma pessoa sensível, comprometida, responsável com a transmissão de um saber sistematizado no diálogo com o saber local. Tem que refletir as problemáticas, as potencialidades do lugar, da Amazônia, do Brasil, na articulação com a realidade internacional [...] deve aprender a dialogar com os diferentes credos, respeitá-los, trazer essas informações como conhecimentos para a sala de aula; trabalhar o respeito à diferença e a diversidade; ser um educador extremamente comprometido com as atividades culturais do lugar; um orientador do ponto de vista do seu lugar quanto a que atividades os pais, os alunos devem fazer para melhorar suas condições de vida. Deve ser uma pessoa enraizada com a cultura do lugar, se for da cidade precisa criar vínculos, abrir-se a formação de uma identidade de pertencimento ao campo, ao rural, ao rio, à floresta (PF01).

Precisa ser um professor articulador do saber, articulador do conhecimento teórico com o conhecimento empírico. Este profissional deve provocar discussão dessa relação do conhecimento dentro da sala de aula, e buscando também envolver a comunidade, as pessoas que estão em volta da escola, porque esse é o papel social da escola (PF02).

As vozes corroboram para o que Monteiro e Nunes (2010, p. 264) advertem quando tratam da profissão docente no atual contexto da Amazônia paraense, em que identificam que este professor “requer diversidades de competências”, ou seja, “pessoal, social, cultural, pedagógica, política, ética e estética”. Tais competências conforme explicam as autoras contribuem para “oferecer educação com qualidade social ao trabalhar a favor da inversão de valores desumanos com práticas individualistas exacerbadas, egoístas, desonestidades resultado da lógica que atua a favor do mercado”.

Compreendemos que esses argumentos acenam para a mesma direção do que expõe Kuenzer (2011, p. 685) quando trata que:

Ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa.

Ratifica-se assim que, o perfil do docente do campo não se define apenas por meio da docência em sala de aula, mas compreende os processos de gestão escolares e comunitários. Interpretamos, desse modo à formação do educador do campo como elemento imprescindível para a construção da educação do campo na Amazônia paraense enquanto paradigma de construção social. Para desenvolver esse itinerário formativo docente adentramos na subseção a seguir revelando a concepção, princípios e formas de atuação no Procampo.

4. 2.3 – Concepção e princípios formativos: pesquisa, trabalho, teoria e prática

Entendemos que a concepção que sustenta a formação do/a educador/a do campo busca superar a fragmentação do conhecimento, tendo como importante estratégia a docência multidisciplinar por área, conforme anteriormente exposto. De acordo com Santos (2009) o caráter multidisciplinar e por área de conhecimento constitui-se como uma possibilidade de romper com o conhecimento fragmentado e descontextualizado como ocorre na educação disciplinar transplantada para o campo, a fim de construir uma concepção que compreenda o conhecimento não em pedaços, mas integrante da totalidade, bem como entender o campo a partir de uma visão mais ampla e complexa.

Para Gonsaga (2009, p. 74) “esta concepção de formação está atrelada ao fato de que, pensar a formação de um educador exige pensar na dimensão da totalidade, na formação do educador que tenha condições de intervir globalmente no processo de formação de seus educandos”. Ao nos valer de Nóvoa (2002, p. 20) consideramos que “os professores têm de ser formados, não apenas para uma questão pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social para com as comunidades locais”. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de uma formação que se pautar no reconhecimento da história de vida dos sujeitos como atores sociais (NÓVOA, 2000), ou seja, de uma formação conectada a um projeto de sociedade a favor da maioria da população brasileira e em especial dos povos da Amazônia.

A educação da classe trabalhadora do campo precisa ser uma educação que atenda as necessidades dessa classe, em que a formação integral seja o ponto de partida de um projeto político pedagógico voltado para a emancipação humana. Para tanto, a escola e o professor precisam exercer papel primordial em que a escola seja o espaço possível de aquisição e produção dos conhecimentos filosóficos, artísticos, estéticos, técnicos, científicos e tecnológicos produzidos pelos seres humanos ao longo de seu existir, e o professor o mediador desses conhecimentos no diálogo com as práticas sociais para que assim contribua com a construção de outra racionalidade (SILVA, 2007). Uma racionalidade com visões abertas para buscar soluções aos problemas que afligem as populações do campo.

Na perspectiva dos entrevistados a formação promovida pelo Procampo é pautada em uma concepção que busca valorizar os modos de produção da vida das classes trabalhadoras do campo. E isso é feito, por meio de princípios humanizadores que primam pela liberdade, diálogo, como podemos acompanhar:

Uma concepção muito forte que costura o Procampo é a concepção crítico social. Essa concepção valoriza os diversos sujeitos, suas experiências, as relações de poder, as estratégias utilizadas em seu cotidiano para garantir sua existência e os seus saberes locais. Quanto aos princípios aposto nos humanizadores. Na valorização da realidade local, das histórias de vida. Princípios filosóficos pelos quais prima o Procampo é a pedagogia para a liberdade, para o aspecto dialógico, como advoga Freire (PF01).

Um dos principais princípios é aproveitar o conhecimento que o aluno tem da comunidade rural, do campo que pertence que é muito variada. Temos, então, uma diversidade, com isso temos um único curso com várias faces por conta dessa enorme diversidade (CP02).

Um princípio importante é a agricultura familiar, a relação do homem com o campo, a história de vida dessas pessoas. Outro princípio é ter uma educação voltada para o campo dentro daquela realidade (PF04).

Esses relatos nos ajudam a evidenciar como princípios dessa formação a escola vinculada à realidade, o trabalho e à valorização dos diferentes saberes. O foco no trabalho dá-se no intuito de possibilitar ao educando, como sujeito histórico social, instrumento teórico necessário para posicionar-se de maneira crítica perante as problemáticas do campo, a imposição da ciência moderna, as questões que tensionam a vida no campo. Com isso queremos enfatizar que o trabalho é um dos princípios educativos que dão base a essa formação. Um princípio que está estritamente relacionado com a pesquisa.

Nesse processo entende-se a pesquisa como importante estratégia para articular e integrar a construção do conhecimento. O desafio desta é desenvolver atividades que possibilite o exercício da práxis, no sentido de costurar teoria e prática em um mesmo movimento, conforme expressa Caldart (2011b, p. 104) ao considerar que o desafio da formação do/a educador/a do campo:

É o de construir estratégias pedagógicas que materialize dentro do próprio curso o exercício da práxis, ou seja, que permita o educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para ajudar a desencadear esse mesmo movimento nos processos educativos que participe.

Reiteramos que a integração teoria e prática, a realização do trabalho educativo interdisciplinar carece da construção de estratégias pedagógicas e metodológicas tanto individuais como coletivas. No desenrolar das disciplinas deste 3º TA, as estratégias metodológicas adotadas pela maioria dos formadores consistiram em exposição do conteúdo com intervenções, o que denominamos de diálogo de saberes, além de seminários, leitura coletiva, exercício de memorização do conteúdo e visita/pesquisa de campo. Analisamos que a realização desta última permitiu aos formandos em certa medida realizarem a articulação entre o conhecimento teórico e a realidade estudada, configurando-se assim como tentativa de um “ambiente de aprendizagem” (DEMO, 2009, p. 78).

Com as fotos de nº 04 e 05 a seguir identificamos a visita/pesquisa de campo como momento propício de integração e socialização de saberes, portanto, de desenvolvimento do currículo interdisciplinar.

Foto 04: Visita a uma casa de forno



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011

Foto 05: Visita a uma roça

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011

A foto nº 04 demonstra um grupo de alunos visitando uma casa de forno, lugar onde os sujeitos do campo fazem a farinha, principal alimento produzido pela população do campo em Portel. Já a foto de nº 05 trata da visita de um grupo de alunos a uma roça, lugar de cultivo de vários produtos utilizados no consumo e na produção da farinha. Observamos que nesse movimento os formandos se aproximaram mais ainda de como os comunitários lidam com a terra, com o cultivo, identificando o sistema de produção, as condições de trabalho vivenciadas no dia a dia, o cuidado que se tem com a terra para não torná-la infértil, ou seja, identificaram saberes que perpassam pelas diferentes áreas de conhecimento.

A realização desse exercício nos possibilita potencializar a escola como lugar da prática (ação que transforma o conhecimento – teoria – e a realidade). Nesse movimento observamos a tentativa de se estabelecer o diálogo entre teoria e prática, que no desenrolar das disciplinas, na maioria, se apresentaram separadas, reforçando assim, a fragmentação do conhecimento. Ao lembrarmos Gamboa (2003, p. 125) entendemos que:

Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.

O autor nos ajuda identificar teoria e prática como elementos dialéticos do processo educativo, logo, complexo e desafiante para a formação docente. Essa é uma questão que se constata quando se observa em algumas disciplinas, por exemplo, a atividade de

visita/pesquisa configurar-se apenas na possibilidade do formando ir a campo e coletar informações.

Ressaltamos que, no geral, os dados coletados foram expostos, em forma de seminário no término das referidas disciplinas, sem contemplar o diálogo e a problematização mais intensa na sala de aula. Atribuímos essa questão a falta de tempo, uma vez que tal atividade foi desenvolvida pelos formadores no final das disciplinas. Para alguns entrevistados a pesquisa, assim como a teoria e prática são princípio que precisam ser melhor trabalhadas, e isso implica repensar a questão do tempo, das condições estruturais oferecidas, entre outras. Para alguns a relação teoria e prática depende da experiência do formador, e da responsabilidade que tem com a formação dos alunos.

Vimos anteriormente que no regime de alternância teoria e a prática não são elementos dicotômicos, e sim coexistentes pautados em um constante processo dialógico e reflexivo que leve o educador refletir sobre a ação que desenvolve para que a partir da reflexão faça o diálogo com a teoria e assim melhore sua prática. Esse ato reflexivo é chamado por Freire (2005) de *práxis educativa*. A *práxis* é um importante mecanismo dialético na construção da educação dos diversos sujeitos e consubstancial princípio desse processo formativo. No desenrolar dessa licenciatura esse princípio precisa estar articulado à pesquisa como princípio educativo. Isso quer dizer que o fomento a pesquisa nos tempos educativos é fundamental para que os educandos exercitem o questionar, o indagar, o que contribui para uma formação mais crítica.

No Parecer do CNE, nº009/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e que respalda o Procampo, no Art. 3º inciso III destaca a pesquisa como princípio norteador da formação do educador, com objetivo de atuar nas diferentes etapas da educação básica, a partir do entendimento de que ensinar requer não só dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, mas compreendê-los em seu processo de construção (BRASIL, 2001).

O que significa entender que a pesquisa como princípio educativo contribui para uma formação mais crítica. Entretanto, carece de uma escola que promova o diálogo, que trate o educando como sujeito de direito, seja uma escola emancipatória, unitária e integral.

4.2.4 – Modos de produção de conhecimento e a organização do trabalho pedagógico nos tempos educativos – TA e TC

A experiência da LPEC em Portel traz o desafio de tentar se estruturar como uma perspectiva que se anuncia contra-hegemônica dentro do espaço universitário tendo por referência a presença de educadores/as do campo, isto quer dizer, de sujeitos historicamente excluídos desse cenário educativo. Importante mencionar que o espaço universitário que nos referimos trata-se de um Instituto Federal de Educação e Tecnologia, antes denominado de CEFET.

Em 2008, o MEC/Governo federal por meio da política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica do país transformou os CEFETs, em Institutos Federais. Uma figura que potencialmente foi inserida pela atual LDB como um novo cenário da formação de professores. De acordo com Scheibe (2010) estes institutos compreendem um dos cinco formatos institucionais responsáveis pela formação do educador brasileiro.

A Lei de nº 11.892/2008 que nomeia esses institutos indica que estes têm por objetivo, ofertar, de acordo com as peculiaridades locais, educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada para educadores da educação básica e profissional, além de atividades de pesquisa e extensão. No ensino superior deverá promover cursos superiores de tecnologia e de bacharelado em engenharias, cursos de licenciatura e de formação pedagógica para professores da educação básica e ainda cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Ressaltamos que a inserção da formação docente nesse espaço suscitou uma série de debates, considerando a tradição deste com a formação técnica, focada no ensino. Embora seja indicado como objetivo a possibilidade da pesquisa e da extensão, elementos indispensáveis à formação do professor. Lembramos que o tripé ensino-pesquisa-extensão é um desafio das universidades brasileiras de modo geral, tendo em vista que estas sob a influência da lógica produtivista tem afastado a possibilidade de se construir uma formação pautada nestes elementos. Daí afirmar, então, que a universidade grosso modo tem cumprido o papel de servir o mercado, deixando a desejar no papel da produção de conhecimentos de interesse social de classes inferiorizadas, como os/as trabalhadores/as do campo.

Nesse sentido, que a LPEC é um desafio no âmbito do instituto, dada a organização que propõe no caso um currículo multidisciplinar em regime de alternância pedagógica, como demonstrado no seguinte depoimento:

Adotar a pedagogia da alternância, um TC e um TA, dentro da concepção de universidade que temos não é nada fácil. Pois, tem que mexer no conteúdo, na metodologia, na forma de construir, então, não é fácil [...] E só se

conseguirá fazer essa licenciatura, essa educação se conseguirmos se desprender dos valores intelectuais, da vaidade de conhecimento e aceitar que tem uma outra forma que dá certo, que é possível, que pode acontecer (PF04).

A pedagogia da alternância como salientado ao longo desse estudo é o princípio pedagógico que norteia a organização desta licenciatura. Dessa forma, o modo de produção do conhecimento deriva da alternância entre TA e TC que precisam ser articulados entre si, primando pelo ensino-pesquisa-extensão. É uma organização que como indicado no depoimento só acontecerá de fato, no âmbito da universidade, se for entendido como uma possibilidade viável. E isso depende muito do trabalho empreendido pelos sujeitos envolvidos, sobretudo os professores formadores em conjunto com os educandos formandos.

De modo geral, na disposição desta licenciatura exige-se que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa de desenvolvimento do campo e da sociedade conforme vem debatendo o Movimento de Educação do Campo. Faz-se necessário articular no cotidiano desses cursos, ou seja, nas atividades formativas, o trabalho, a pesquisa, a *práxis*, o conhecimento com as questões da vida dos educandos (MOLINA; SÁ, 2011). Esta exigência permite considerar que a LPEC propõe um trabalho educativo diferente das demais licenciaturas.

Para alguns estudiosos (MOLINA; SÁ, 2011; CALDART, 2011b) trata-se de um trabalho de ruptura do paradigma dominante, uma vez que busca colocar a realidade como ponto de partida da prática educativa (MOLINA, 2011). No particular da licenciatura em estudo, conforme expresso no PPC prima-se por uma prática educativa baseada no “fazer compreender” com base em Piaget, entendendo que “primeiro deve-se praticar para depois teorizar sobre a prática-teoria-prática” (IFPA, 2010, p. 101).

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico precisa garantir a articulação entre a realidade e o conhecimento teórico em ambos os tempos educativos (TA e TC). Tal articulação é um desafio posto a prática educativa, uma vez que envolve o saber-fazer do educador, neste caso, em particular do professor formador. Nesse sentido, que a prática educativa configura-se como um tema fundamental na LPEC. Tema este que aqui abordamos com base nas ideias de Sacristán e Freire.

Sacristán (1999, p. 187) entende que a prática educativa “é uma prática histórica e social”, o que significa dizer segundo ele que:

A prática educativa não é uma acção que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma actividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas sociais e ofícios (Ibidem, p. 67).

O autor enfatiza ainda que entender a prática educativa como ação histórica, cultural e social “é importante, porque muitos especialistas esquecem este facto, quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento” (Ibidem, p. 67). É imprescindível que o/a educador/a entenda que “os problemas não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim de contradições que a própria prática origina” (Ibidem, p. 67). Para esse autor, “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (Ibidem, p. 67). Portanto, a prática educativa dos formadores desta licenciatura não pode se dar alheia ao contexto histórico social dos formandos.

Em Freire (1981, p. 14), assim como em Sacristán, a prática é resultado de um processo histórico, visto que o sujeito é antes um ser histórico-social que ensina e aprende em um processo também, histórico, social e dialético. Na perspectiva desse autor “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (ibidem, p. 14). Com isso pressupõe que toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo, entendendo que o “processo de orientação dos seres humanos no mundo, envolve, sobretudo, pensamento-linguagem, desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo de que resulta o conhecimento do mundo transformado” (Ibidem, p. 35).

Diante disso, entendemos a prática educativa como uma ação histórica e social que envolve um processo teórico dinâmico e dialético. Isso exige do educador “o pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 39) não como algo dado ou guiado, receitado, mas como uma ação produzida pelo próprio sujeito. No entender de Freire (1996, p. 39):

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O exposto nos permite considerar que na prática da formação da LPEC, os formandos precisam assumir que a construção do conhecimento envolve um processo de troca com os formadores e vice versa em que prática e teoria sejam tidas como unidades dialéticas. Isso

ajuda entender que pensar na prática educativa implica pensar na teoria educativa, pois uma não está dissociada da outra. Trata-se, antes, de “um processo dinâmico em que prática e teoria, se fazem e se (re)fazem” (Ibidem, p. 17).

Compartilhamos com Freire (Ibidem, p.14) que, “o que se deve opor a prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar”. Para esse autor (Ibidem, p. 100) “de teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. Ao tratar desse processo, Oliveira (2006, p.199) assevera que,

O ser humano elabora a teoria a partir do que faz na prática, por isso que a teoria não se liga só ao pensar ou à inteligência e raciocínio, mas está vinculada também à ação. A ação do ser humano em sua relação com o mundo é ação refletida, pensada, teorizada. A ação do ser humano é de transformação, e ao transformar a natureza transforma a si mesmo.

Nesse sentido, que não podemos entender a ação educativa dos formandos da LPEC desvinculada da relação deste sujeito com o próprio campo. É essa relação que buscamos evidenciar na prática e teoria educativa em processo nesta licenciatura. Dessa forma, podemos afirmar que os depoimentos a seguir corroboram em parte com as ideias apresentadas pelos autores anteriormente citados à medida que demonstram preocupações em debater a teoria ao relacionar com a experiência dos educandos. Vejamos:

Procurei em muitos momentos exemplificar com experiências do próprio município ouvir os alunos para que pudessem fazer relatos de experiências, articulando com os conhecimentos sistematizados em nível acadêmico, no sentido de ampliar a escrita deste saber, deste currículo dito oficial. Procurei valorizar aquilo que vem do chamado currículo oculto num diálogo não somente entre teoria e prática, mas entre o local, global e local, entre geral e específico, oral e letrado, campo e cidade (PF01).

Tento ouvir os alunos daquilo que trazem em termos de experiência e a partir disso começo com eles a construir o conceito, a abstração teórica dessa relação, por exemplo, se trabalho relações sociais começo a buscar onde o aluno trabalha, como se relaciona dentro desse trabalho, vamos estabelecendo relações [...] precisamos ter cuidado nessa relação para não banalizar, tornar tão comum [...] precisamos entender a relação estabelecida entre a ciência e a realidade (PF04).

A preocupação indicada por esses formadores é algo importante na materialidade dessa formação, porém, carece ser assumida por todos os formadores. Observamos que a articulação e integração da prática e teoria educativa em determinados momentos ficou

comprometida, considerando a dificuldade de alguns formadores de fazer o diálogo com a realidade dos educandos. Quanto a isso, cabe dizer que referida dificuldade relaciona-se a falta de conhecimento dos formadores acerca do contexto do campo, e da própria resistência desses em dialogar com o referido contexto, sob a justificativa de que o conhecimento precisa ser universal e, por isso, não se pode supervalorizar determinada realidade. Como denuncia um dos entrevistados “muitos professores de áreas mais específicas tem demonstrado dificuldade de dialogar com a realidade do campo por não conhecerem e, também, por terem pouco interesse de apreendê-lo” (PF01).

Dessa forma, a relação estabelecida entre teoria e prática por esses formadores deu-se na maioria dicotômica, o quer dizer teoria de um lado e prática de outro, e quando houve o esforço por parte desses formadores de aproximar os elementos em debate, na tentativa de torná-los dialéticos, procuraram envolver exemplos relativos ao contexto do campo sem atentar para o aspecto local, salve a exceção das primeiras disciplinas conforme já registramos.

Vale ressaltar que nesse movimento os formadores, no geral, utilizaram as seguintes metodologias: aula expositiva dialogada, seminário (às vezes, os formandos fizeram uso de paródias e performances), exercício de memorização (após a exposição do conteúdo, os formandos em grupo desenvolveram exercícios para assimila-lo), leitura coletiva e individual, além da visita/pesquisa de campo já mencionada. Tais metodologias em determinados momentos possibilitaram uma relação mais próxima entre teoria e prática, porém, esse é um elemento que depende também do referencial teórico utilizado.

Aqui, cabe mencionar que alguns dos referenciais teórico utilizados permitiu e/ou facilitou relacionar com a prática vivenciada no cotidiano dos formandos. É importante mencionar que o referencial utilizado foi repassado aos formadores pela coordenação do curso, logo, trata-se de um material previamente selecionado. De acordo com que informou a coordenação pedagógica, essa seleção é feita por alguns professores envolvidos no programa. Mas que não se trata de um pacote fechado, os formadores podem inserir outras referências. Observamos que apenas dois formadores inseriram textos tratando da realidade local e da Amazônia Paraense como um todo.

É imprescindível registrarmos aqui como uma atividade articuladora da relação teoria e prática nessa formação, a organização dos formandos em coletivos (combinados de ação). A organização de coletivos tem por finalidade contribuir com as atividades desenvolvidas pelos formadores. Trata-se de uma dimensão significativa nas escolas do campo.

No entendimento de Molina e Freitas (2011, p. 26)

Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para atitudes e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante para a criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas.

O exposto pelas autoras citadas anteriormente nos ajudam a compreender os coletivos como elementos essenciais na formação docente que tem com dimensão a gestão de processos educativos escolares e comunitários. Notamos que a realização dos coletivos ficou em partes comprometidas, sobretudo nas primeiras disciplinas por causa da infraestrutura. Nessas disciplinas apenas o coletivo de avaliação foi organizado, nas demais disciplinas, quando se trocou de espaço outros coletivos foram formados (correio da amizade, sistematização, dinâmica, ambiental e avaliação).

Ao focar as atividades acadêmicas desenvolvidas no TC, ressaltamos que o trabalho pedagógico dá-se em torno da orientação da aprendizagem (que não acompanhamos) realizada por dois professores selecionados pela coordenação do Procampo no Instituto. Essa ação educativa tem por objetivo auxiliar os/as formandos/as com a pesquisa junto às comunidades. Pesquisa esta organizada e sistematizada em forma de portfólio socializado no início de cada TA.

No TA em estudo houve o Seminário de Socialização dos portfólios referente ao 2º TC. Antes desta socialização, os professores das duas primeiras disciplinas (estes assumiram a responsabilidade da orientação dos TC em geral) orientaram os educandos quanto à organização do texto escrito, bem como definiram a forma de apresentação e os critérios a serem avaliados. Nesse exercício, a maioria dos educandos realizou suas devidas apresentações fazendo uso de paródias e/ou poemas.

Aqui, observamos que a inter-relação com o TA pouco ocorreu, tendo em vista que grande parte dos alunos apresentou apenas a descrição dos dados coletados em campo sem relacioná-los com a teoria que sustenta as áreas de conhecimento. Essa é uma situação que podem suscitar as questões, a saber: os educandos estão no início do curso e, portanto, não tiveram tempo para amadurecer o debate teórico em relação com a prática; falta articulação entre as disciplinas, e, ainda a orientação que os formandos recebem para a realização da

atividade de pesquisa no TC deixa a desejar. Em relação a essa última questão, convém destacar os seguintes depoimentos:

Nós recebemos orientação, no primeiro momento em prática educativa, depois alguns professores são selecionados no Procampo. Nem sempre o professor que orienta a primeira vez é o que orienta a segunda. Isso prejudica, porque normalmente a pessoa que orienta primeiro orienta de forma diferente da segunda. E outra coisa, quem orienta geralmente não avalia o portfólio. E isso tem nos prejudicado bastante (EF03).

Acontece uma orientação básica no final do TA. Depois é marcada uma orientação dois meses antes do próximo TA. Aqui, temos problema com o dia que é marcado, pois nem todos os educandos estão na cidade e tem educando que não tem como vir para receber essa orientação. E outra, vem um professor que orienta de uma forma e outro que orienta de outra e contradiz a versão do primeiro. É essa situação que acontece e nós ficamos sem saber se está certo ou errado (EF05).

Nessas vozes fica evidente que a atividade de orientação da aprendizagem compromete em parte o trabalho educativo do TC. Essa é uma questão que tem ocorrido por falta de diálogo, articulação e integração entre os professores formadores. Nesse processo tem-se a gravidade de ser um professor que orienta e outro que avalia. Fica a questão como garantir as relações de ensino-aprendizagem e avaliação? Interessa dizer que muita coisa ainda está por se estruturar, inclusive a orientação que começou a ser melhor definida nesse 3º TA. Tal situação não poderia acontecer, mas ao se tratar de um curso novo, podemos considerar que a sua processualidade histórica é que irá ajudar a consolidar a identidade do mesmo. É pertinente considerarmos que o fato de ser um professor que orienta e outro que avalia pode ser justificada, em parte pelas próprias determinações do MEC. Como podemos acompanhar no excerto a seguir:

O MEC recomenda, por conta da especificidade das disciplinas, que um professor não pode ministrar mais que duas disciplinas, até mesmo para que o curso possa ter uma nota boa no sistema de avaliação. Em caso de carência até se manda um professor em três disciplinas (CP02).

Além disso, essa é uma questão que, também, pode ser explicada pela falta de um corpo docente próprio do curso. De acordo com o observado e também relatado pela coordenação pedagógica, o curso fica na dependência das coordenações dos cursos regulares do Instituto no sentido dessas liberarem educadores para participarem do Procampo, e quando essa liberação acontece não é dada a esse educador condições para que se dedique ao curso de

LPEC, tendo em vista que devido ser um “programa é tratado como mais um trabalho extra para o professor” (CP02). Também, existe a questão do próprio professor não se dispor em participar do Procampo, em especial, quando esses precisam se deslocar para outros lugares como é o caso das turmas ofertadas nos Marajós, em que na maioria o professor se desloca de Belém até esses municípios.

Toda essa conjuntura contribuiu para que a atividade de orientação no TC tenha apresentado até o momento dessa pesquisa, as dificuldades anteriormente relatadas. O excerto seguinte expõe que essa atividade é de responsabilidade dos professores da disciplina Prática Educativa com mais um professor que, também ministrou aula neste TA:

Durante a realização do TA todos os professores envolvidos tem a missão de inserir algum elemento da sua área específica para ser aplicado no TC relacionado ao eixo temático do módulo. Sendo que quem vai sistematizar esse trabalho que foi desenvolvido no TA, são os professores da prática educativa e de alguma outra disciplina ou pedagógica ou metodológica, no caso é geralmente metodologia da pesquisa científica ou, então, a disciplina que norteia o eixo temático (CP02).

Evidencia-se com isso que a orientação para o trabalho educativo no TC é feita por dois professores, mas que não se trata de um trabalho exclusivo desses dois formadores, ao contrário é responsabilidade de todos, afinal não dá para pensar em alternância pedagógica com tempos/espacos desarticulados entre si.

É importante salientar que este trabalho deve ser orientado no sentido, como indica Antunes-Rocha; Diniz e Oliveira (2011, p. 25), “de formar o professor-pesquisador”. Essas autoras entendem que as atividades do TC, criam a possibilidade desta licenciatura contribuir com a construção de uma escola que venha responder à demanda imediata da escolarização das populações do campo, assim como a possibilidade de atender à necessidade de se construir, no país, “espaços de pesquisas e produção das experiências inovadoras relativas às escolas no e do campo” (Ibidem, p. 25).

Nessa atividade os professores formadores, responsáveis pela orientação, precisam se articular entre si, no sentido, de evitarem que as orientações sejam diferentes. E mais, esses profissionais precisam compreender os princípios e concepção de alternância defendida por esta licenciatura. Entendemos que a dificuldade com a orientação indicada nos depoimentos dá-se em parte, como demonstrado na subseção anterior, pela dificuldade em conseguir, exatamente professores que compreenda e se disponham a desenvolver o que propõe o curso.

De acordo com que informou a coordenação o problema com atividade de orientação no TC ocorreu apenas no primeiro, tendo em vista que a partir do II TC esta orientação passou a ser feita por dois professores formadores que estão planejando as atividades entre si, e que inclusive conhecem a região, devido serem oriundos da mesma. Assim sendo, a pretensão é que estes formadores permaneçam com essa atividade até a conclusão do curso.

Os depoimentos a seguir evidenciam um pouco mais da dificuldade encontrada pelos formadores, bem como pelos educandos em relação à atividade de orientação da aprendizagem no TC, vejamos:

Terminado o TA os alunos levam um projeto de pesquisa para ser desenvolvido junto à comunidade. Recebem uma orientação para levantar dados [...] a serem transformado em um documento acadêmico, chamado de portfólio. No início da nova etapa (TA) quando os alunos deveriam socializar as suas produções acadêmicas, muitos não dispõem dos resultados da pesquisa; outros reclamam que não foram orientados, porém não vieram para orientação. A culpa não é só desse aluno, *é uma questão infraestrutural que dificulta o desenvolvimento dessa etapa com qualidade.* (PF01. Grifo nosso).

A orientação do TC é feita no final da disciplina prática educativa, e *tem um eixo para articular todas as atividades que os acadêmicos irão desenvolver no TC.* Esse eixo precisa se articular com todas as disciplinas do TA incluindo vários sub-eixos que os educandos, por meio da pesquisa, precisam vivenciar e trazer para a prática e teorizar com os teóricos que estudaram no TA. Essa atividade é importante porque permite aos educandos buscarem junto com a comunidade esses conhecimentos [...]. As disciplinas de prática e metodologia tem o papel fundamental nesse processo, mas, é claro que esse papel não é exclusivo dessas duas disciplinas. Todas as disciplinas precisam fomentar essa discussão. Porém, percebemos que *isso não está sendo feito pelas demais disciplinas. Não está tendo a articulação com as outras disciplinas no TC* (PF02. Grifo nosso).

No TC precisa ser feito coisas melhores. O trabalho é por eixos temáticos, mas infelizmente *muitos professores* (formadores) *ainda não compreenderam o que é trabalhar por eixo temático.* O trabalho com eixo temático não é abandonar o seu conteúdo, mas é fazer do conteúdo algo que entrelacem com aquele eixo temático [...] É válido o TC, mas ainda *precisamos encontrar uma metodologia que possa realmente fazer com que esse aluno a partir do eixo temático que desenvolveu no TA possa olhar o TC, no sentido de articular e apresentar um resultado* (PF04, grifo nosso).

Os depoimentos demonstram que a infraestrutura, a falta de articulação dos formadores, e integração dos tempos educativos, bem como a não compreensão do trabalho com eixo temático e alternância tende a dificultar a existência de uma relação teoria e prática integrada, e, por conseguinte, o acontecer da interdisciplinaridade. É evidente que a atividade

desenvolvida no TC, ou seja, a pesquisa que culmina na elaboração de um portfólio é uma atividade que precisa envolver todos os professores formadores, embora a orientação da aprendizagem no TC seja feita por dois professores especificamente.

Deprendemos essa como uma atividade que necessita integrar todos, por entendermos que não se faz um trabalho interdisciplinar conforme defende a licenciatura, sem articulação entre o trabalho com as disciplinas no TA e a atividade de pesquisa no TC. Além do mais cada disciplina tem uma carga horária destinada ao TC, portanto, cada professor formador deverá estabelecer um diálogo com a atividade do TC e com os demais formadores, até para que a partilha de saberes que é uma forma de retorno da pesquisa realmente ocorra.

Referida partilha, embora não seja exatamente uma atividade de extensão propriamente dita, pode representar de certo modo uma ação extensiva, que, portanto, não pode ser ignorada, ao contrário precisa ser incentivada, e isso é responsabilidade de todos os envolvidos neste processo formativo. Essa é uma atividade que até este 3º TA pouco ocorreu, uma vez que a maioria dos formandos “não dão o retorno para comunidade” (EF02). Os entrevistados atribuíram essa situação a falta de uma participação mais efetiva dos formadores e coordenação pedagógica. O depoimento abaixo esclarece que a extensão é um elemento que vem sendo comprometido no acontecer dessa licenciatura.

Pelo tempo da disciplina *não temos realizado a extensão, temos realizado ensino e pesquisa*, é claro que algumas vezes fazemos eventos, socializamos, mas isso ainda é pouco. A extensão realmente se dá quando você devolve, partilha ou reconstrói com a comunidade o saber registrado. Seja através de oficinas, palestras, construção de atividades que ajudem a melhorar, de alguma forma, a vida no meio rural (PF01).

Um ponto interessante a ressaltar no depoimento anterior é a dificuldade dos formadores em entenderem o trabalho educativo a partir de eixos temáticos, na verdade essa dificuldade é com a própria alternância e com o trabalho interdisciplinar que não é fácil, e, como já indicado neste estudo não se faz sem o compromisso dos envolvidos e o fomento a pesquisa. Com isso queremos dizer que esta licenciatura trouxe desafios para a organização do trabalho pedagógico e para a produção do conhecimento.

Em síntese, podemos dizer que a produção do conhecimento deriva da alternância entre TA e TC. Em cada um desses, a organização do trabalho pedagógico envolvem atividades, tais como, pesquisa, debate, seminário e outras, que carecem ser articuladas entre si, o que pouco ocorreu no 3º TA, como já salientamos. Todavia, se trata de uma experiência

em processo que a cada etapa/semestre procura superar os problemas e desafios evidenciados na etapa anterior. E como já indicado um dos desafios é entender o trabalho educativo por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica e nesse processo estabelecer a relação teoria e prática enquanto princípios formativos. Na seção a seguir visualizamos os principais entraves e possibilidades no desenvolvimento desta licenciatura.

4.3 – Limites, desafios, estratégias e perspectivas na implementação da LPEC - Procampo em Portel

Estudos como os de Hage (2005) e Arroyo (1999) têm demonstrado que grande parte dos/as educadores/as do campo são sujeitos com poucos anos de escolaridade e possui apenas o ensino médio, em alguns casos o ensino fundamental conforme dados demonstrados na seção 2. Isso revela que esses profissionais carecem de políticas públicas educacionais que assegure o acesso ao ensino superior e garanta-lhes uma formação que possibilite contribuir com o fortalecimento do campo. Nas palavras de Faria et al (2009, p. 93) formar educadores e educadoras para as escolas do campo “é fortalecer não só o campo, mas um novo projeto de sociedade que ele propõe”. Daí, a importância de uma formação específica, como defende o curso de LPEC.

Com base nas ideias de Scheibe (2003, p. 179) entendemos esta licenciatura como “o momento chave” para a construção e socialização da “identidade profissional” dos educadores do campo. Todavia, precisa de uma base teórica e epistemológica que possibilite o educador uma formação capaz de fazer a ruptura com práticas fragmentadas e conteudista.

Pautadas em Garcia (1992) que recomenda não tratarmos a formação inicial como um pacote fechado, mas como o início de um demorado e complexo processo de desenvolvimento da identidade profissional é que compreendemos a formação inicial em processo nos cursos de LPEC, como o primeiro grande passo para o desenvolvimento profissional do educador do campo. Trata-se de um curso que procura proporcionar aos docentes ou futuro docentes uma formação teórico-prática que lhes oportunize a compreensão da cultura para além dos conhecimentos específicos das disciplinas de atuação.

Este curso em Portel é uma experiência que começou a ser construída, mais precisamente, em julho de 2010, conforme citamos na seção 3 e está organizada na lógica de habilitar, em nível superior os/as educadores/as do campo para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo, com base em um

currículo que procura combinar os saberes em duas áreas escolhidas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. É um curso diferente dos moldes consolidados no espaço da universidade, logo, impõe limites e desafios em sua materialização, que envolve desde a estrutura física incluindo as condições materiais oferecidas à organização curricular e pedagógica a gestão financeira e administrativa.

Como anunciamos nas primeiras seções esta licenciatura resulta da luta histórica engendrada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo que organizados de forma coletiva tem conseguido disputar espaço no âmbito de um Estado que vem se apresentando a serviço do capital. É uma licenciatura que embora mantida pela política de editais, o que lhe confere o status de programa e não de política pública permanente, representa para o Movimento de Educação do Campo uma importante estratégia no reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo, bem como para a construção do paradigma de educação do campo.

No entendimento de Molina (2011, p. 353) esta licenciatura “tem relevante papel de contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo”. Pontuamos a partir disso que na RIM essa licenciatura é uma possibilidade para se construir novas propostas e ações formativas e afirmativas dos saberes e experiências dos ribeirinhos e das ribeirinhas marajoaras.

Os colaboradores dessa pesquisa compreendem que a implementação da LPEC em Portel representa para os/as educadores/as do campo oportunidade de acesso ao ensino superior, bem como possibilidade de fortalecer a identidade desse profissional, e como isso obter mais qualidade na educação. A licenciatura representa ainda, condição de construir um novo desenho curricular que inclua o que Arroyo (2011) reclama, isto é, as vivências e experiências dos sujeitos, elementos que o currículo oficial se nega em reconhecer, conforme expressam os depoimentos abaixo:

A presença deste programa em Portel é fundamental porque [...] pode explorar as histórias de vida não somente dos alunos que tem atravessado na construção de suas identidades toda essa relação campo/cidade, a floresta, o rio, as zonas de várzea, de terra firme, mas também os sujeitos sociais com os quais esses alunos (docentes do campo) trabalham, tais como os moradores, os alunos, os vendedores ambulantes, as elites econômicas rurais [...] pode contribuir com a construção de um *novo desenho curricular que alcance toda essa diversidade*, que valorize esses saberes historicamente alijados do currículo oficial eurocêntrico e urbanocêntrico que construiu a escola brasileira e amazônica (PF01. Grifo nosso).

Essa licenciatura significa oportunidade do educador do campo cursar uma educação superior no município (EF01).

Esse curso responde a necessidade de fortalecer a identidade do educador do campo com formação e com condições de atuar compreendendo a importância na formação do aluno (CP01).

Os registros nos possibilitam evidenciar a importância da licenciatura em estudo para a formação inicial do docente do campo, no sentido de potencializar novas estratégias de fortalecimento de outro paradigma de educação do campo nos Marajós. Porém, ao se tratar de um processo lembramos Silva (2008, p. 96) que ressalta, “a implementação de um programa social ou de políticas envolve um processo complexo que mobiliza instituições, diferentes sujeitos, com interesses e racionalidades diferenciadas”. Isso significa entender que implementar um programa não depende apenas do que está previsto, proposto no plano, na legislação que o ampara, ou no que representa para a sociedade, mas, principalmente, de como isso será e/ou está sendo materializado pelas instituições e sujeitos envolvidos.

Com base nos dados analisados, percebemos que para o funcionamento desta licenciatura em Portel, em atendimento ao acordo de cooperação técnica (vide em anexo), referido município cede em cada TA um espaço, ou seja, a sala de aula de uma escola municipal (Foto 02). Além do espaço, observamos que o município dispõe ainda de ajuda quando solicitado para as atividades de visita/pesquisa de campo (no caso específico deste 3º TA foi cedido um barco e um ônibus). Nessa estrutura constatamos também, como apoio do município a disposição de um técnico da SEMED para exercer a função de coordenador local do Procampo tendo como responsabilidade acompanhar os/as educandos/as e educadores/as no sentido de articular o desenvolvimento do curso no município com a coordenação regional e estadual do IFPA localizadas em Belém.

Nesse arranjo espacial importa considerar o seguinte: a estrutura disponível, sobretudo, o espaço para o funcionamento das aulas é um elemento que tem imposto limites e dificuldade na materialidade desta licenciatura. Para uma melhor compreensão importa relatar que neste 3º TA as aulas referentes às primeiras disciplinas foram inicialmente ministradas em uma sala de aula nas dependências de uma escola municipal de ensino fundamental (foto 02). No terceiro dia de aula devido à precariedade da sala cedida (ventiladores não funcionavam direito, projeção em data-show ficava comprometida, entre outros) fomos transferidos para a sala de leitura (espaço pequeno e apertado) dessa escola. Nas disciplinas posteriores a transferência foi para o auditório da referida escola.

Essa descrição nos ajuda demonstrar um pouco do limite anunciado. Soma-se a isso o fato da coordenação local e, também regional não exercer um acompanhamento mais efetivo,

além da falta de biblioteca, laboratório de informática, serviços de secretaria, pouco recurso destinado à manutenção do curso, a distância entre o município e a capital Belém, a dificuldade do município com o acesso a internet, entre outros entraves, conforme denunciam os depoimentos que seguem:

Não temos espaço físico, queremos desenvolver uma série de atividades e não podemos; e tolher o professor e os alunos de desenvolverem isso reflete diretamente na *qualidade da educação* que se oferta (PF01).

A coordenação seja a local ou a regional precisa ser mais presente e também ter mais flexibilidade, especificamente em conseguir meios que garantem uma melhor educação, com materiais precisos, poderia dar mais atenção às necessidades dos acadêmicos (EF01).

Tivemos um problema muito sério esse ano, *ficamos sem recurso* durante cinco meses [...] e os professores todos ficaram sem pagamento [...] outro problema muito sério por causa da falta de recurso foi que não conseguimos fazer a formação dos professores com todo mundo. A formação teve que ser local. E em muitos lugares não foi possível. Então, *o limite maior é o próprio recurso*. Também, o fato de *não ter uma pessoa específica do Instituto em Portel dificulta*. Outro limite é *à distância*, o que faz muitos professores não quererem se deslocar e também a *falta de professores com formação adequada* para atuar (CP01).

Temos problema com a distância [...] com a falta de um local próprio, porque não existe um local disponível para os alunos estudarem [...] trabalhamos com que se tem [...] à infraestrutura, a internet no município é precária, não existe um laboratório de informática [...] para fazer pesquisa os professores levam os livros para os alunos pesquisarem, ou utilizam os livros enviados para o município [...] isso limita um pouco os alunos (CP02).

Em nosso entendimento o exposto pelos entrevistados demonstra a deficiência da estrutura física e organizacional que sustenta o programa. Isso serve para denunciar o caráter regulador do Estado, sobretudo quando mantém a formação do/a educador/a do campo presa a edital. Não assegurar um mínimo de condições estruturais (logística que propicie aos formandos e professores formadores realizarem suas atividades sem maiores prejuízos de aprendizagem), compromete a qualidade do ensino oferecido como bem salienta um dos entrevistados, pois interfere de maneira direta no processo de ensinar e aprender.

Aqui, cabe registrar como exemplo dessa interferência, o atraso no repasse dos textos (apostilas) em 50% das disciplinas aos formandos. Tal ação acarretou dificuldade no trabalho educativo em sala de aula, uma vez que sem esse material tornou-se difícil para os formandos acompanharem a exposição e explicação dos conteúdos ministrados. Além disso, a maioria dos textos apresentou problemas em relação à qualidade (textos incompletos, ilegíveis) e

quantidade (insuficiente), o que acentuou mais ainda a dificuldade e interferência mencionadas.

Os depoimentos e o exemplo acima citados nos ajudam mostrar que a sustentabilidade política e financeira da licenciatura no âmbito do Instituto é uma ameaça constante, um problema que só será superado com o avançar de uma política pontual para uma política permanente, ou seja, com a superação da política de editais. Em outros termos significa dizer que, é imprescindível superar a condição de curso especial, voltado para suprir uma necessidade imediata dos/as educadores/as do campo na Amazônia paraense. Para tanto, conforme defende os colaboradores dessa pesquisa faz-se necessário que esta licenciatura seja assumida e normatizada no cronograma financeiro e orçamentário do Instituto como um curso regular com a devida manutenção de sua matriz de origem que é a formação superior dos/as educadores/as do campo.

Compreendemos que como curso regular a manutenção da referida matriz é um desafio posto a universidade de modo geral e ao Movimento de Educação do Campo no sentido de garantir que o curso não seja utilizado como porta de acesso ao ensino superior de sujeitos sem vínculo com o campo. Na perspectiva de Molina (Informação verbal) o curso de LPEC foi pensado como uma ação afirmativa, como uma política diferenciada para os sujeitos do campo, logo, carece de um ingresso diferenciado, um vestibular específico. Mas, garantir esse ingresso, conforme relata a autora tem sido uma grande batalha contra a pressão imposta pela elite burguesa às universidades que em nome da universalidade da educação defende-se o ingresso a esse curso por meio do vestibular universal. Segundo ela, essa forma de ingresso descaracteriza a proposta inicial do curso e apresenta-se totalmente contraditória e incoerente, uma vez que se trata de um curso pensado exatamente como uma ação afirmativa, uma ação do Estado para suprir desigualdades históricas de acesso à educação superior dos sujeitos do campo.

Outra dimensão tensa nas fronteiras desse curso é a própria permanência do sujeito do campo na licenciatura. Na particularidade da turma em estudo, conforme registramos anteriormente, alguns formandos por não possuírem vínculo efetivo com o município tem seus salários suspensos no período de estudo no TA. E mais, se esses formandos precisarem ausentar-se para cursar a licenciatura antes de finalizar as atividades nas escolas do campo, tem que pagar do próprio bolso professor substituto. Observamos aí a penalização do processo de formação, o que contradiz a proposta defendida pelo Movimento de Educação do Campo e universidades parceiras (MOLINA, 2012).

Além do ingresso e permanência, outra dificuldade enfrentada no desenvolvimento desse curso diz respeito à sistemática de avaliação do MEC, devido este Ministério não possibilitar o curso de LPEC condições de inserção em seu Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (Sinaes), como demonstrado no depoimento a seguir:

O curso tem um problema muito sério em relação à avaliação [...] a CAPES, o MEC apresentam um padrão de avaliação [...] voltado para a formação urbana [...] então não conseguimos cadastrar no E-MEC [...] criam a possibilidade de fazer um curso para diversidade, mas não garante na legislação (CP01).

Podemos pontuar a partir disso que a educação dos sujeitos do campo, em que pese às ações afirmativas, como a própria criação desta licenciatura, continua na aba, na dependência do padrão urbano. Avaliar a LPEC com os mesmos critérios das licenciaturas de visão urbanocêntrica é negar a especificidade do campo. Daí, entender a importância da continuidade do Movimento de Educação do Campo defendido por Molina, Caldart, Munarim (2011) e outros, conforme expresso na seção 2.

Identificamos que os limites e dificuldades expostas impõem a materialidade da licenciatura em tela determinados desafios que precisam ser enfrentados. Quanto ao aspecto pedagógico observamos que o principal desafio é a realização de um currículo interdisciplinar, como comenta um dos entrevistados.

A interdisciplinaridade é o nosso maior problema, porque em que pese o curso oferecer área, mas o nosso professor é formado por disciplina, então são poucos realmente que consegue. O maior desafio é garantir que esses formadores possam na ponta garantir esse diálogo, mas, infelizmente, é muito difícil conseguir professores que tenham essa visão, principalmente na área de ciências da natureza (CP01).

O curso tem o desafio de atentar para a não descaracterização do PPC, ou seja, para a materialização da formação que esse documento prevê. É preciso garantir a formação integrada e colada a luta pela terra, floresta, rios e matas dos Marajós como defende os princípios formativos da educação do campo. Em outras palavras, significa dizer que precisa ser uma formação atrelada à realidade dos sujeitos do campo, neste caso, dos/as ribeirinhos/as marajoaras, no sentido, de superar a acentuada burocracia da estrutura universitária que tem seus currículos organizados disciplinarmente a partir de departamentos que fragmentam as áreas de conhecimento e criam com isso obstáculos para um currículo interdisciplinar.

Na configuração desse currículo notamos que a relação teoria e prática é um exercício que desafia os professores formadores, assim como a organização em regime de alternância pedagógica. Durante o percurso do 3º TA, analisamos que a alternância impõe desafio aos formadores, especialmente quando se trata de estabelecer o diálogo entre as disciplinas e os tempos educativos. Como expressa o PPC cada disciplina tem sua carga horária dividida entre TA e TC. Isso quer dizer que os formadores precisam realizar o trabalho educativo observando essas duas dimensões, e, o que constatamos é que esses profissionais, em sua maioria, focam apenas a atividade de cunho teórico desenvolvido no TA e raras vezes fizeram menção e/ou procuraram articular com a atividade a ser desenvolvida no TC, ou seja, a pesquisa que culmina na construção do portfólio.

Dáí dizer que esses tempos apresentaram-se de forma desarticulada, o que entendemos a partir de Caldart (2011b, p. 180) como o “retorno a forma escolar fragmentada” (Ibidem, p. 180). E por tratar-se do regime de alternância ao basearmos nos estudos de Antunes-Rocha e Martins (2012) indicamos a fragmentação relatada como resultado de uma falsa alternância em que a organização didática e pedagógica não se articula com a vida, trabalho e realidade dos formandos. E mais ainda, em algumas situações quando os formandos tiveram a possibilidade de observar a própria realidade que está inserido sem a devida intervenção, pode-se dizer que se realizou uma alternância aproximativa (Ibidem, 2012).

Observamos que essa questão ocorreu com a realização da atividade de pesquisa que no decorrer do texto tratamos. Ainda com base em Antunes-Rocha e Martins (2012) também, se observa nesse movimento a realização de uma alternância integrada quando alguns formadores esforçaram-se para articular e integrar os espaços/tempos (TA e TC) educativos, possibilitando aos formandos perceberem a aprendizagem além dos muros da universidade, porém, prevaleceu a chamada falsa alternância.

Diante disso, compartilhamos com Arroyo (Informação verbal) ao dizer que é preciso radicalizar o uso da alternância como estratégia metodológica. No entendimento desse autor a alternância está como chega, o que significa entender que está apenas sendo colocada sem discussão com os sujeitos. De uma forma mais radical, podemos considerar que essa pedagogia ainda não foi incorporada pelos formadores no sentido de articularem os itinerários formativos e relacionarem com o trabalho, à *práxis*, os movimentos sociais como princípio educativo. Para ele essa questão é muito mais radical, defende que se estabeleça um tempo colado nas tensões e um colado na formação do educador do campo, caso contrário contrapõe-se a radicalidade da educação do campo. Aprender as contradições do campo, as tendências,

a dinâmica é fundamental para a concretude da alternância pedagógica e, por conseguinte, da formação do/a educador/a do campo.

Como resultante desse processo deverá estar à qualidade da educação. Referida qualidade neste estudo é debatida com base em Gentili (2002), Gadotti (2009), Demo (1994) e Freire (2005). O conceito de qualidade para Gentili (2002) precisa ser compreendido na contraface do discurso da democratização, em que qualidade assume o conceito de campo produtivo. Os debates e as reformas políticas educacionais passam a ser permeado por um sentido mercantil, o que caracteriza o conceito de qualidade dualizador e antidemocrático, a fim de aceitar no campo educacional uma fisionomia de retórica conservadora e funcional, a partir de um duplo processo de transposição, em que um corresponde ao deslocamento da democratização para a qualidade e o outro se refere à transferência da qualidade do campo empresarial e mercadológico para as políticas educacionais. Isso, explica o descaso com os educadores, não só no sentido de formação inicial e continuada, mas de valorização de seu trabalho (GENTILI, 2002).

Nesse aspecto Gadotti (2009, p.01) acrescenta “é preciso construir uma ‘nova qualidade’ que atenda a todos e todas”. Significa dizer que não basta aprovar um programa, uma política porque é preciso ir além. Faz-se necessário dar condições para que o docente ou futuro docente do campo não só tenha acesso ao curso, mas permaneça com dignidade, tendo em vista que a “qualidade da educação é o resultado das condições que oferecemos a ela” (Ibidem, p. 01). Esse autor (Ibidem, p.3) acrescenta ainda que “não basta matricular os pobres na escola, é preciso matricular também com eles, sua cultura, desejos, sonhos, vontade de ‘ser mais’”. Ao corroborar com o autor compreendemos que apenas a oferta do curso de LPEC não garantirá a qualidade da educação do campo. Essa depende das condições de trabalho oferecidas o que envolve além de valorização, o reconhecimento e a garantia de concurso público específico.

Para os colaboradores desta pesquisa, qualidade resulta de um processo que engloba a valorização do educador, o que inclui além das condições expressas anteriormente, uma formação que permita ao educador do campo dialogar com a realidade; o reconhecimento da identidade do professor, assim como o próprio compromisso e envolvimento desse profissional com os sujeitos e com o contexto local. A qualidade está, ainda, relacionada à garantia de direitos, o acesso aos bens culturais e inclusão dos sujeitos. Os sujeitos advogam por uma qualidade que não se restringe só a questão de infraestrutura, mas a um conjunto de

elementos que estão intrinsecamente ligados, relacionados ao trabalho educativo mais amplo e complexo, envolvendo a relações sociais, econômicas e políticas. Vejamos alguns relatos:

Qualidade passa pela questão da formação, isso inclui o aluno conseguir fazer o mínimo de articulação entre teoria e prática. Demonstrar em sala de aula o domínio da realidade e se não conseguir fazer uma reflexão profunda densa, consiga ser um articulador dentro da comunidade demonstrando para seus alunos as circunstâncias na qual estão inseridos (PF03).

A educação com qualidade e de qualidade seria a educação que valorize as pessoas integrando elas a sociedade, para que sejam reconhecidas pelo que são como sujeitos atuantes dentro de um sistema e de uma sociedade que sejam reconhecidos com seus valores e sua identidade sem precisar sair do campo (EF02).

Na perspectiva de Demo (1994) a qualidade apresenta duas características fundamentais: uma formal (meios e técnica) e outra política (fins e ética) que não pode se dá de forma dissociada no processo educativo. “A qualidade representa o desafio de fazer a história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social” (Idem, p.12). Em vista disso, podemos registrar que educação de qualidade é aquela que possibilita ao educando ascender com dignidade, tendo seus saberes e suas experiências reconhecidas.

Educação de qualidade possibilita o educando pronunciar a palavra e reconhecer-se como ser histórico (FREIRE, 2005). Ao referir-se a qualidade Freire (2001, p. 22) afirma que,

Assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. Não há qualidades por que lutemos, no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos.

Qualidade para este autor além de não ser algo neutro, não é universal. Para ele não existe “uma qualidade da qual se diga: *esta é a qualidade*” (Ibidem, p. 23 grifo do autor), portanto, “existem níveis de qualidade” (PF03). Daí, a necessidade de “nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando” (Freire, 2001, p. 23). Assim, no caso de um curso de formação inicial e de uma política educacional para essa formação entendemos que qualidade refere-se ao valor que se atribui a esta política e formação. Isso implica nas condições oferecidas para a implementação e institucionalização, compreendendo que “educação e qualidade são sempre uma questão política” (Ibidem, p. 24).

Debater qualidade remete a preocupação com uma série de questões que interferem no âmbito das relações sociais, políticas e educacionais. O documento base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) expressa:

A discussão acerca da **qualidade da educação** suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. As instituições educativas situam-se como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. É fundamental, portanto, não perder de vista que **qualidade é um conceito histórico**, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (BRASIL, 2010, p. 46. Grifo nosso).

Qualidade então, responde aos interesses de cada época. No momento atual, o discurso pela qualidade da educação vai ao encontro da elevação dos indicadores brasileiros, ou melhor, corresponde à necessidade de obter a nota 06 no IDEB para colocar o país ao patamar de países como Estados Unidos, Finlândia e outros conforme tratamos na seção 2. E nesse processo o professor é considerado o agente responsável pela realização desse ideário do século XXI.

Esse é um importante desafio da formação do educador do campo, que consiste em atentar para o que a política vem desenhando quanto ao projeto formativo. Lessard e Tardif (2009) evidenciam que as políticas educativas são desenhadas a partir de duas tendências que podem ser associadas a dois polos distintos. O primeiro de inspiração neoliberal tendo o projeto educativo evoluindo sob a perspectiva do desenvolvimento do potencial humano. E o segundo polo classificado de humanista, cuja educação é encarada sob o ângulo do ideal de justiça social. Percebemos que a LPEC envereda por este último, até porque como já enfatizado resulta de reivindicações sociais e sindicais do campo.

Com base no exposto até aqui, empreendemos que o desafio dessa formação envolve, sobretudo, o currículo, a prática educativa que engloba a relação teoria e prática, a alternância e, por conseguinte, a própria qualidade da educação. Ressaltamos que estes são temas que emergem da pesquisa de campo e acabam por constituir-se como elementos basilares da formação inicial promovida pelo Procampo.

Compreendemos que esses temas impõem desafios e limites à execução da licenciatura tanto para o Instituto, na condição de instituição superior responsável pela formação do educador brasileiro, neste caso em particular do educador do campo, assim como para os sujeitos envolvidos, dos quais destacamos o coordenador pedagógico e o professor

formador. Constatamos que estes profissionais têm papéis decisivos no acontecer dessa formação. O coordenador é o sujeito que tem por função articular e contribuir de forma decisiva no acontecer dessa formação, cabe a ele a “função de gerir, organizar documentação do curso para ser reconhecido, fazer a gestão pedagógica” (CP02). Alguns dos colaboradores expressaram:

A coordenação estadual precisa ter um olhar mais sensível e voltado para o mundo onde está sendo plantado o programa. Fazer visitas, ouvir os diferentes sujeitos, planejar coletivamente, parece-me ações importantes nessa caminhada. Os alunos cobram muito a presença mais ativa da coordenação no município. Esse estar juntos, conhecer as comunidades, não é fácil, mas é preciso [...] para poder materializar o projeto político pedagógico que tanto se fala e tanto se almeja que aconteça (PF01).

A coordenação estadual tem papel político e pedagógico que inclui fazer articulação com os coordenadores regionais [...] para que de fato esse programa aconteça [...] é ser um pouco guarda-chuva da efetivação desse programa (CP01).

Os depoimentos e as observações *in loco*, nos ajudam a dizer que o coordenador pedagógico é o sujeito responsável por gerir o programa no município de Portel, visto que é sob, a orientação e coordenação desse sujeito que as ações são encaminhadas e desenvolvidas. Compreendemos que esse gerir não pode se restringir unicamente a questões administrativas burocráticas, mas também ao pedagógico, no sentido de acompanhar o professor formador e os alunos de maneira a contribuir com as relações de aprendizagem estabelecidas nos tempos educativos.

Com o apoio de Vasconcellos (2006) identificamos esse processo relativo à *práxis* do profissional, em que envolve quatro dimensões: reflexiva (referente ao ato de auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem), organizativa (articula os trabalhos dos atores escolares), conectiva (possibilita interrelação entre os sujeitos envolvidos no processo) e avaliativa (estabelece a necessidade de re-pensar o ato educativo). Daí, compartilhar com Freire (1979, p.27) o entendimento de que, “a condição essencial da tarefa deste profissional é o diálogo”.

Outro sujeito importante como mencionado é o professor formador. Este profissional é o responsável direto pelo processo de ensinar e aprender dos alunos, pois é, ele quem ministra as disciplinas e tem a função de discutir o conhecimento científico com os educandos, no sentido de ampliá-lo, ressignificá-lo, (re)construí-lo aproximá-lo da realidade a fim de possibilitar o diálogo entre ciência e senso comum. Na perspectiva dos colaboradores da

pesquisa o papel do professor formador é decisivo na consolidação desse curso ao caber a este profissional despertar os interesses dos educandos, procurar valorizar a proposta do curso no sentido de contribuir com uma formação de qualidade. Para tanto, esse formador “precisa ter domínio de conceitos, teorias” (PF04) que possibilite uma educação “emancipatória, transformadora, e crítica” (PF04). Vejamos o que expressam os depoimentos a seguir:

O papel do professor formador é decisivo. É a partir do seu trabalho, do desenvolvimento do estudo, das leituras, das atividades de grupo, da seleção do conteúdo, da forma como ele discute esse conteúdo sempre articulando com essa realidade geográfica, cultural e histórica do lugar que essa formação em licenciatura plena em educação do campo vai de fato materializando o projeto. O professor pode ter uma formação acadêmica extremamente sólida com mestrado e doutorado, mas se não tem sensibilidade e preocupação de trabalhar o conteúdo articulado, integrado, concatenado a filosofia do curso e suas linhas mestras, vai ser prejudicial na formação deste aluno do campo (PF01).

O papel é de mediar à compreensão [...] usando uma metáfora é como se pegasse a mão do aluno e levasse até a janela, mas não posso dizer o que ele tem que enxergar lá. Vou dar todas as condições, mostrar o caminho, dizer olha não vai esbarrar aqui, não vai por ali, não faça tolice, siga em linha reta [...]. E quais são os meus instrumentos? Os conceitos, as categorias, as teorias. Tenho as matrizes teóricas e os alunos à realidade (PF03).

Mészáros (2005) nos ajuda a dizer que o papel do professor-formador é, simultaneamente, o papel de contribuir com a transformação social, ampla e emancipadora. Daí, a importância deste profissional conhecer ou buscar a conhecer as matrizes teóricas que balizam o paradigma de educação do campo.

Na organização do programa esses profissionais são selecionados pela coordenação atendendo os seguintes critérios:

Os professores são indicados pelas coordenações de acordo com o perfil do programa [...] realizamos uma reunião de colegiado por área e, nesta os professores são solicitados a se manifestarem demonstrando o interesse em trabalhar no Procampo e de aprender também. A partir daí apresentam uma carta proposta, e se comprometem em participar da formação, fazer as leituras, se submeter aos critérios do programa. É dessa forma que a seleção é feita [...]. Nesta seleção a preferência é pelo professor do quadro docente do IFPA, até porque é um pré-requisito do Ministério de educação para elevar a nota do curso, mas quando não temos professor na instituição, disponível para ministrar determinada disciplina, é feito o convite aos professores que já ministraram aula em outros polos, e professores que tem experiência em educação do campo (CP02).

O principal critério como pode se ver é ser professor do Instituto, além disso, tem que demonstrar interesse em participar do programa. Então, essa seleção perpassa muito pelo querer desse profissional. Um querer que, às vezes, pode estar relacionado à questão financeira, em que o ministrar aula no programa se reduz a “um trabalho extra” (CP02). De acordo com a coordenação pedagógica conseguir profissionais que se disponha a colaborar com a filosofia do programa está sendo um desafio muito grande.

No nosso entender esse tem se tornado um problema bastante implicador no desenrolar do programa, principalmente, nos polos distantes da capital, como é o caso dos Marajós, onde este profissional tem que se deslocar e passar várias horas viajando, e ainda trabalhar muitas vezes em condições precárias, ou seja, sem espaço adequado, biblioteca, laboratório de informática, entre outras.

O depoimento abaixo assevera que a luta maior do Procampo, será garantir a conclusão dessa licenciatura, mediante a redução de recurso pelo Governo Federal.

Percebemos agora um movimento de redução desses investimentos, o governo está cortando, reduzindo imensamente o recurso dos programas, isso inclui o Procampo. Então, provavelmente não teremos uma turma nova do Procampo, vamos lutar para concluir as que temos. Essa vai ser nossa luta agora (CP01).

Esse registro serve também, para demonstrar a sutileza do Estado capitalista no trato com as populações do campo. Um tratamento que em muitos casos volta-se para atender a interesses maiores. Sob essa lógica que podemos explicar o foco do Procampo ser a quantidade, em que a principal meta é formar um determinado número de professores, conforme expressou um de nossos colaboradores: “o MEC é muito na perspectiva do quantitativo, ou seja, formar um número x de professores, um número y” (CP01). Percebemos assim, mais uma vez certificação sendo tratada como essencial, ficando a aprendizagem em patamar menos relevante. Temos com isso “uma concepção que valoriza mais o produto final que o processo da formação do educador” (TAVARES; SENA, 2004, p. 288).

Em meio a todos os desafios, limites e problemas apontados por esta pesquisa que podem comprometer a implementação do programa, logo o desenrolar da formação, é preciso registrar que algumas estratégias estão sendo adotadas pelos sujeitos envolvidos, e essas têm em certa medida contribuído de forma positiva com a materialidade desta licenciatura. Dentre as estratégias destacamos a parceria com outras instituições para conseguir professores que se

disponha a colaborar. Nesse processo destaca-se a parceria com a UFPA e com profissionais habilitados nos próprios municípios onde ocorre esta formação.

Outra importante estratégia refere-se à ajuda de custo que foi oferecida aos educandos no final do 3º TA, e que a coordenação tem articulado para permanecer até o final do curso. Além disso, tem-se ainda a utilização dos seguintes instrumentais avaliativos: relatório de discente e fichas de avaliação e de autoavaliação. No final de cada TA, os formandos preenchem um relatório (modelo em anexo) atribuindo os seguintes conceitos: A (Satisfatório); B (Pouco satisfatório) e C (Insatisfatório) sobre as dimensões, pedagógica (tanto na ação docente como na discente) e de gestão em que podem destacar os pontos positivos e negativos referentes a citadas dimensões. Eles preenchem ainda uma ficha que consiste em avaliar o TA cursado e uma ficha de autoavaliação (ambas em anexo), em que, também se avalia as dimensões pedagógicas e de gestão. Essas estratégias são utilizadas com o intuito de contribuir com a melhoria do curso.

Somam-se as estratégias a disponibilidade de alguns livros enviados pela coordenação aos formandos a fim de ajudá-los com a pesquisa, assim como a organização de formação continuada para os professores formadores e à organização de um núcleo estruturante do curso. Este núcleo como anunciado anteriormente é composto por sete professores com a incumbência de acompanhar o desenvolvimento do programa, inclusive o diálogo com as prefeituras, no sentido de se pensar em estratégias de ofertas de concursos públicos que assegurem vagas aos novos formados. Essa, aliás, tem sido uma questão presente nos debates desde a criação deste curso e é uma das grandes perspectivas dos sujeitos envolvidos com a licenciatura. O concurso é um importante mecanismo para sustentar essa formação e, portanto, em contribuir com a própria universalização da educação básica.

Importa mencionar ainda, o fato de ter no Instituto uma comissão de educação do campo que segundo a coordenação vem propondo articulação no sentido de elaborar diretrizes que possibilitem a regularização da LPEC, mas essa será também uma iniciativa de cada *campi*. Estes consistirão em “propor para o Conselho Superior (CONSU) a possibilidade da oferta do curso” (CP01), mas é uma ação que imporá a necessidade de fazer concurso específico para compor um quadro de docentes aptos a atuarem como formadores dessa licenciatura.

Com base no exposto, interpretamos que esse curso apresenta limites e dificuldades de ordem financeira, infraestrutural, administrativo, pedagógico e de gestão a serem superadas em cada itinerário formativo trabalhado a partir do empenho e compromisso de todos os

envolvidos com a referida licenciatura. Nesse aspecto, cabe salientar que os/as formandos/as, em particular, esperam contribuir com a valorização da realidade dos sujeitos do campo, no sentido de realizar uma educação de qualidade, bem como poder ampliar a experiência profissional e prosseguir com os estudos.

Diante disso, defendemos apoiadas em Veiga (2002) a necessidade de uma formação que valorize o contexto onde o professor atua ou irá atuar, ou seja, uma formação que possibilite a esse profissional contribuir com a realização de uma educação capaz de romper com o paradigma urbanocêntrico, valorizar a cultura e reconhecer o homem do campo como um ser histórico. Reconhecimento esse que não se dá sem a valorização da cultura, dos saberes dentro de um processo de relações e de dialogação.

Como enfatiza Freire (2008, p. 68) “é essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”. Diante desse desafio consideramos que o Procampo como sendo fruto das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo se apresenta para a educação dos sujeitos do campo, em especial, para a formação inicial do/a educador/a como um importante mecanismo na luta pelo direito desses sujeitos terem acesso e permanência a uma educação que os reconheça como sujeitos históricos sociais.

Por isso, a institucionalização da licenciatura em educação do campo a nosso ver representa de certa forma uma ruptura com ideal urbano até então imposto. Trata-se de uma proposta de formação docente que procura ir além da docência em sala de aula, visto que é um curso que tendo por base a pedagogia da alternância proporciona aos educadores/as e educandos/as do campo a possibilidade de construir conhecimentos a partir da relação que estes estabelecem com o trabalho, com os processos de produção e temporalidade do campo.

Nesse sentido, defendemos a institucionalização de uma educação e, por conseguinte, de uma formação docente que contribua para ampliar o espaço de ação e atuação da classe trabalhadora do campo na política, na cultura, na economia, entre outros, como sujeitos críticos que aprenderam a superar o pragmatismo e a alienação imposta pelo projeto societal excludente que até então, determina a educação pública em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]. Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p. 53).

Compreendendo-nos como seres inacabados inseridos em um permanente processo social de busca como indica a epígrafe, que não há como apresentarmos neste estudo uma conclusão, mas conclusões provisórias. Trata-se antes de tudo de um balanço, uma interrupção, uma pausa imprescindível nesta simbólica travessia para refletirmos sobre nossos achados. Uma condição que nos impõe necessariamente a continuidade da busca, que neste momento está apenas começando. Aprendemos com Freire (1996, p. 53) que a história que construímos faz parte de “um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Nesse tempo de possibilidade a busca por possíveis respostas a nossa indagação e objetivos nos levaram a avançar, recuar, aprofundar conhecimentos, superar em parte desafios teóricos, epistemológicos, e, principalmente, a apreender a educação e a formação do docente do campo em perspectiva. Na tessitura desse processo, logo de início com a contribuição da incursão bibliográfica colocamos em evidência a educação do campo como uma categoria, um paradigma de resistência que nasce na radicalidade das lutas dos/as trabalhadores/as do campo com o propósito de se contrapor à precária e excludente escola rural de orientação urbanocêntrica, buscando construir uma nova teoria, epistemologia, mas também condições materiais favoráveis à construção de um novo projeto educativo e de sociedade, em que os diferentes sujeitos tenham seus direitos garantidos e respeitados.

Para legitimar esses direitos tem-se a conquista de políticas públicas educacionais como condição primordial, e, nessa conquista, a formação do docente do campo é temática de destaque, por se entender que este profissional tem papel decisivo nessa construção. Trata-se de uma conquista que vem sendo disputada pelos movimentos sociais e sindicais do campo no âmbito de um Estado capitaneado pelo capital. Destaca-se nesse contexto a ofensiva das classes dominantes para garantir sua hegemonia e, em detrimento disso, o Estado tem suas funções reguladas.

No contexto desse Estado, observa-se a construção da educação do campo a partir de três ciclos, que são: o ciclo da afirmação, do avanço e do recuo. No âmbito de cada ciclo evidenciam-se importantes marcos históricos que demarcam a luta desses movimentos por

políticas públicas para legitimar e garantir o reconhecimento da educação do campo como um direito das populações camponesas. No que tange a formação do docente do campo, a conquista dessas políticas dá-se a partir da aprovação do Pronera, das DOEBEC e do Procampo. Consideramos estas como práticas concretas e importantes na conquista do direito da educação do campo. São ações que possibilitaram mudanças significativas na racionalidade da formação inicial do professor do campo, que até então, como demonstramos, correspondia à base generalista.

A partir dessas ações, a formação específica defendida pelo Movimento de Educação do Campo passa a ganhar espaço no âmbito acadêmico, inicialmente com o curso de Pedagogia da Terra, que dá subsídio teórico para a aprovação do curso de LPEC implementado pelo MEC por meio do Procampo, em 2006. Com a licenciatura em estudo, analisamos que a formação específica pode ser compreendida como estratégia a fim de corrigir distorções históricas, mas, também é possibilidade de formar o educador comprometido com as matrizes históricas, sociais e culturais do campo. E, mais se trata de uma formação inicial, que ao nos apoiar em Sheibe (2003, 2012), Nóvoa (1992, 2000, 2002, 2009) e Garcia (1992) entendemos como momento chave buscando a construção da identidade sociocultural e da profissionalidade docente no e do campo. Uma construção que defendemos com base na concepção de uma formação humana, conforme advogam Veiga e Viana (2010).

Documentos analisados revelaram que esta licenciatura volta-se no sentido de formar o/a educador/a do campo para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como foco a expansão da educação básica nas escolas do campo. Para tanto, aposta na docência multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica. Na sistemática desta licenciatura, identificamos que a opção pela docência multidisciplinar acena para o desafio de superar o modelo disciplinar, por isso defende uma abordagem interdisciplinar.

Corroborando com essa ideia que a escolha pela área de conhecimento dá-se, também por ser uma importante estratégia, um caminho encontrado para se conquistar escolas no campo, além de configurar-se em uma alternativa de superação do modelo de políticas excludente, como a nucleação extracampo. Na mesma simetria está a alternância, que nada mais é do que uma possibilidade metodológica para valorizar os saberes do educando na relação com a escola e a vida no campo, em que os tempos/espços educativos (TA e TC) constituem-se em imprescindíveis territórios de saberes.

Em síntese, podemos concluir que se tratam de elementos que contribuem para a configuração de uma outra concepção e racionalidade de formação, que, entretanto, depende da materialidade desta licenciatura no espaço acadêmico e na sociedade de modo geral. Assim sendo, a pesquisa de campo nos revela que estes elementos impõem desafios à prática educativa do professor formador. Sobretudo, por privilegiar o trabalho pedagógico com base na abordagem interdisciplinar.

Os dados obtidos nesta pesquisa, indicaram que o trabalho interdisciplinar pouco ocorreu, prevalecendo assim à disposição disciplinar. No entendimento de nossos/as colaboradores/as essa é uma questão intrinsicamente ligada à própria formação do professor formador e, também a falta de conhecimento deste profissional acerca do contexto do campo, aliada a falta de compromisso com a educação do campo. Atribuímos ainda às condições (formação continuada, infraestrutura etc) oferecidas pela própria universidade.

Observamos que o trabalho pedagógico interdisciplinar atrela-se ao elemento alternância. Quanto a este, os dados revelam que nossos/as colaboradores/as o compreendem como condição fundamental para a valorização da educação do e no campo da Amazônia paraense e marajoara, porém, depende do uso que se faz dela. Consideramos que se trata de uma metodologia que precisa ser vivida pelos envolvidos no curso, sobretudo, formadores e formandos.

Com os dados identificamos ainda a predominância da separação entre teoria e prática, em que se tem o TA como tempo para acumular teoria e o TC para aplicação dessa teoria, reforçando assim a dicotomização entre teoria e prática, o que seguramente contrapõe-se ao princípio da pedagogia da alternância integrada, prevalecendo uma falsa alternância. Todavia evidenciamos esforço por parte de alguns formadores e também por parte dos formandos para integrar os tempos educativos no sentido de superar essa dicotomização e assim realizar um regime integrado e articulado. Inferimos a partir disso, que fazer esse curso diferente é algo que depende de todos os envolvidos, mas principalmente dos professores formadores, por envolver a necessidade da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Com base em Arroyo, defendemos que o acontecer dessa pedagogia na licenciatura em Portel na RIM tem que estar colada a dinâmica do campo, ou seja, a realidade dos/as ribeirinhos/as marajoaras. Todavia, carece ser balizada por uma proposta pedagógica plural, múltipla que evidencie a diversidade da Amazônia paraense. Ao analisar a proposta pedagógica do Procampo em Portel é evidente que se trata de uma proposta que atende aos

critérios e preceitos do que estabelece ao MEC, mas que procura atentar para o que defende o Movimento de Educação do Campo.

De modo geral, os dados revelam que esta formação encontra desafio de ordem pedagógica, como demonstrado, mas principalmente apresenta limites e desafios de ordem estrutural. Identificamos com a pesquisa que a falta de uma estrutura física adequada, o recurso limitado, a distância entre Portel e Belém e outros são complicadores que comprometem a qualidade da formação em processo nesta licenciatura, logo a qualidade na educação e do ensino no município. Cabe reconhecer nesse processo como ponto importante, o esforço e a aposta da maioria dos envolvidos nessa ação, com destaque para os formandos, muitos formadores e a coordenação pedagógica. Concluímos com isso que materializar uma proposta que abarque as marcas identitárias dos sujeitos do campo não depende apenas do que está exposto em um documento, ou da existência de várias propostas, mas, sobretudo, das condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos.

Não podemos negar a importância do Procampo como política pública, ainda que seja pontual e não permanente, no que tange a afirmação e reconhecimento da formação do educador do campo e, por conseguinte, da educação do campo. Muito embora, entendemos que tal política contém limites inerentes à própria concepção teórico-metodológica adotada e outros relacionados a alguma contradições internas que permeiam o desenho original.

Enquanto política de formação, entendemos que o Procampo, assume em primeiro lugar como pressuposto a necessidade de se solidificar um novo perfil de qualificação do educador que atua no contexto do campo, em que tenta promover a formação multidisciplinar e por área de conhecimento. Outro pressuposto importante refere-se a uma nova concepção de qualificação profissional, voltada para a formação de um educador mais crítico e consciente de seus direitos e deveres, bem com a conquista de novas escolas, que não se restringe a estrutura física, mas a uma escola aberta ao diálogo, ao debate, conflito, contradições. Uma escola real capaz de discutir e contribuir com a melhoria do desenvolvimento educacional dos sujeitos do campo.

O exposto no decorrer desse estudo nos permite considerar ainda que o acontecer dessa licenciatura traz para a educação do campo além de limites, avanços. Como limites identificamos a dificuldade dos formadores em dialogar com a realidade dos formandos, a própria resistência desses profissionais na realização desse trabalho, a dificuldade em realizar

a alternância e a interdisciplinaridade, além dos problemas com a logística anunciada anteriormente.

Enquanto avanços é possível indicarmos, a inserção da formação do educador do campo na agenda nacional, a configuração de uma formação específica e uma política também específica, e com isso a possibilidade de valorizar a realidade do campo na Amazônia Paraense e Marajoara. Refutamos nesse processo, a importância do encontro entre a universidade e o contexto amazônico, por meio dos tempos/espços educativos (TA e TC). E como possibilidade desse exercício, identificamos a pesquisa de campo como tentativa de integração e articulação entre o conhecimento produzido na academia com a realidade local.

Diante disso, podemos afirmar que embora os limites e dificuldades apontados possam comprometer em parte a qualidade dessa formação em Portel nos Marajós, conclui-se que esta formação representa para a educação do campo neste município possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos como sujeitos de direitos. Trata-se de uma importante ação afirmativa para a educação do campo na Amazônia paraense e marajoara, visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito permeia a educação dos povos que habitam a área rural, e consolidar-se em uma verdadeira e autêntica educação do e no campo da Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: _____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso Formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____; MARTINS, M^a de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In: _____; _____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ANDRE, Marli. *A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores*. Revista Educação, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 270 – 276, set/dez/2009.

ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; FERNANDES, Bernardo Maçano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Políticas educacionais, igualdade e diferenças*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf>>. Acesso em: 20 de fev de 2012.

_____. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos. In: *II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: UFSC, 2011.

_____. Formação de Educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARRUDA, Élcia E. de; BRITO, Silvia H. A. de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto L. (Org.). *Educação no campo: recorte no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 70. ed. Lisboa, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. MEC. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2010.

_____. *Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002a*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2010.

_____. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002b*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. *Edital N° 2, de 23 de Abril de 2008*. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2010.

_____. MEC. *Lei N° 11.892, de 29 de Dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 20 de set de 2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó*. Disponível em <http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio129.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2010.

_____. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor*. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=970>. Acesso em: 15 de nov de 2010.

_____. CAPES. *Parfor à distância*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>. Acesso em: 15 de nov de 2012.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. *Edital de convocação n° 09, de 29 de abril de 2009*. Chamada Pública para seleção de projetos de

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**

Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2010.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação 2011 – 2020*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf>. Acesso em: 18 de mai 2012.

_____. *Conferência Nacional de Educação – CONAE: documento final*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 12 de nov de 2011.

_____. IBGE. *Cidades: dados populacionais*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 de abr de 2011.

_____. *Mapas: Estado*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/tem.php>. Acesso em: 20 de abr de 2011.

_____. INEP. *Resultados do Ideb 2011: metas de qualidade foram cumpridas*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 de ago de 2012.

_____. *Resultados do Censo Escolar 2011*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em 22 de ago de 2012.

_____. *O Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO*. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608>. Acesso em: 20 de set de 2010.

BELTRAME, Sonia A; CARDOSO, Teresinha M^a; NAWROSKI, Alcione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

BOF, Alvana Maria; SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de. A Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F%7D_miolo_1_educacao_brasil_rural.pdf>. Acesso em: 24 de mai 2012.

CALDART, Roseli. A escola do Campo em Movimento. In: BEJAMIN, César; _____. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n^o. 03).

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge et al (Orgs.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**

CALDART, Roseli. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: ARROYO, Miguel Gonzalez; _____; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011a.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

CAMARGO, Arlete M^a. M. de.; HAGE, Salomão M. A política da formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, M^a de Lourdes de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – II CNEC. *Por uma Política Pública de Educação do campo*. Declaração Final. Luziânia, GO, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. *Conflitos no Campo Brasil 2011*. Relatório. 27 ed. Disponível em:

<<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/274?Itemid=23>>. Acesso em: 10 de jun de 2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de Campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria (Org.): *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21. ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, Darinez de Lima. *A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo a Educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense*. 2010. 217 p Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, 2010. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=30>. Acesso em: 16 de abr de 2012.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. *A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA*. 2009. 216 p. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. Natal, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos 1990. IN: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR. n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIA, Alessandra Rios et all. O eixo Educação do Campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FERNANDO PESSOA. *Há um tempo em que é preciso abandonar*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/ha_um_tempo_em_que_e_preciso_abandonar/>. Acesso em: 10 de jan de 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FPEC. *Eventos*. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/pages/sala-de-comunicacao/eventos.php>>. Acesso em: 22 de jan de 2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Rev. Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de set de 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do Capitalismo Real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, métodos e forma. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011b.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC); FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Atratividade da carreira docente*. Pesquisa realizada em 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente/530689.shtml>>. Acesso em: 20 de fev de 2012.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A Qualidade na Educação*. Artigo apresentado durante o “VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância”, realizado em São Luís (MA), em novembro de 2009.

Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educao_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 18 de abr de 2010.

GAMBOA, Sílvia A. Sanchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Aline M^a. De M.R.; MIZUKAMI, M^a da Graça N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

_____. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M.M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**

GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

GATTI, Bernadete A. *Formação plena Para os Professores*. Entrevista concedida à Folha Dirigida em outubro de 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf>. Acesso em: 15 de fev de 2012.

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

_____; _____. ANDRÉ, Marli E. D. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books=Gramsci,+Antonio.+Cadernos+do+c%C3%A1rcere>>. Acesso em: 20 de set 2012.

GONSAGA, Eliana A. *Pedagogia da Terra - o curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais*. 2009. 118 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/elianagonsaga.pdf>. Acesso em: 20 de mar de 2010.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1978.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e editora Gutemberg, Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**

(Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Educação do Campo, Pesquisa e Desenvolvimento no Brasil e na Amazônia. In: *I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará*. Belém: UFPA, 2012.

_____. *Protagonismo e precarização como referências para análise das políticas e práticas em educação do campo*, S/d.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HENRIQUES, Ricardo et al (Orgs.). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: Cadernos Secad/MEC, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (públicas) sociais*. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 25 de set de 2010.

IFPA. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências da natureza e matemática*. Belém: IFPA, 2011.

_____. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências humanas e sociais*. Belém: IFPA, 2011.

_____. *Edital N° 026/2010*. 1º processo seletivo do curso de licenciatura plena em educação do campo 2010. Belém: IFPA, 2010.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e interdisciplinaridade. In: _____; _____ (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JESUS, Sônia Meire S. A. de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Autêntica, 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. *A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios*. Revista Educação & Sociedade, vol. 32, n, 116, p. 667-688, jul-set, 2011.

LAKATOS, Eva M^a & MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo, 2001.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, M. E. C. Uma formação em ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, A. M. de O. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Autêntica, 2010.

LIMA, Rosângela N. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: GEMAQUE, Rosna M^a O.; _____ (Orgs.) *Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. *Fundamentos e prática de Metodologia Científica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, J. de Souza. *Cultura e educação na roça, encontros e desencontros*. In: Revista USP, São Paulo, SP: USP, CCS. N° 64 (dez./fev. – 2004/2005).

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. O. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 22 de jan de 2012.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria (Org.): *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21. ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica C. *A contribuição do Pronera na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Tese de doutorado apresentada a UnB, 2003.

MOLINA, Mônica C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____; SÁ, Lais Mourão. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: _____. _____. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

_____. Desafios atuais da educação do campo nas políticas, nas pesquisas e na formação de educadores. In: *I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará*. Belém: UFPA, 2012.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: _____. _____. BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. *Espaço Público da Educação: imagens, narrativas e dilemas*. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf>. Acesso em: 17 de set de 2012.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Cely do S. C.; MONTEIRO, Albêne L. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, Luís Paulo L.; CAVALCANTE, M^a Auxiliadora da S. (Orgs.). *Formação de pesquisador em educação: profissionalidade docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Maceió: EDUFAL, 2007.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/index.html>>. *Eventos*. Acesso em: 22 de jan de 2012.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**

OLIVEIRA, Dalila A. Apresentação. In: DOURADO, Luiz F. (Coord.). *Por um plano nacional (2011-2020) como política de Estado*. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: _____.; DUARTE, Adriana (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Leidemar. *Plano de Desenvolvimento do Marajó será retomado*. 2012. Disponível em: <<http://www.sudam.gov.br/comunicacao-social/498--plano-de-desenvolvimento-do-marajo-sera-retomado>>. Acesso em: 20 de jun de 2012.

OLIVEIRA, Liliane L. N. A; MONTENEGRO, João L. A; MOLINA, Mônica C. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

PARÁ, Secretaria de Estado de Integração Regional. Diretoria de Integração Territorial. *Atlas de Integração Regional do Estado do Pará*. Belém, PA: SEIR, 2010.

_____. SEDUC. *Plano de Formação Docente do Estado do Pará*. Protocolo SEDUC-IES, 2009. Disponível em: <<http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php>>. Acesso em: 20 de abr de 2011.

_____. Portel. *Estatística municipal*. 2007. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/InfoGeo/portel/pdf/portel.pdf>>. Acesso em: 20 de abr de 2011.

PACHECO, Agenor S. *À margem dos "Marajós": cotidiano, memórias e imagens da "Cidade - Floresta" - Melgaço - PA*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição da territorialidades educacionais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

PEREIRA, Giselia A.; COSTA, Nilza M^a V. Nunes da. O estudo de caso: alternativa ou panaceia?. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PINI, Mónica Eva; MELO, Savana Diniz G. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA; Dalila A; PINI, Mónica E.; FELDFEBER, Myriam (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PISTRAK, Mosey. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTEL. SEMED. *Dados educacionais*. Portel, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, Lda, 1999.

RABELO, A. Oliveira; MARTINS, António Maria. *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério*. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 03 de set de 2012.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre organização curricular por área de conhecimento. In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. 104 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3939/1/2009_ClariceAparecidadosSantos.pdf>. Acesso em: 22 de mai 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Benedito C. dos et al (Orgs). *Projeto Político Pedagógico: por um movimento de construção coletiva na educação ribeirinha da comunidade escola Irmã Estefânia Monteiro*. Portel-PA: SEMED, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: *Rev. Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 1231-1255, out.2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SHULMAN, L.S. Paradigmas e programas de pesquisa no estudo do ensino: uma perspectiva contemporânea. In: WITTROCK, M.C. *A Pesquisa em Educação I. Abordagens, teorias e métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.

SHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. *Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação*. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

SILVA, Gilmar Pereira. Magistério da Terra: O desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo. In: SILVA, G. P. et al (Orgs.). *Educação do campo na Amazônia: uma experiência*. Belém: EDUFPA, 2007.

SILVA, José Mendes Santana da. Nordestinos em Portel. In: SCHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs.). *Remando por campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós*. Rio Branco: GNORONHA, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, M^a. Ozanira da Silva e et al. *Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Veras Editora, 2008.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 20 de mai 2012.

SOUZA, M^a Antônia de. *Educação do Campo: proposta e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In:_____. *Saberes Docente e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, M^a das Graças M.; SENA, Patty Emanoela A. G. de. O papel social da universidade na formação social do educador. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria Social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em questão*. São Paulo, Atlas S. A, 1995.

VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo**

VEIGA, Ilma Passos A; VIANA, Cleide M^a Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: _____; SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: _____ (Org.). *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração de sigilo ético-científico

Eu, **ELIANE MIRANDA COSTA**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Linha de Pesquisa Formação de Professores da UEPA, sob matrícula de nº 20107501011, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso de imagens e conteúdo e das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios. Como garantia da não-estigmatização dos sujeitos fotografados e entrevistados, as imagens serão utilizadas exclusivamente no relatório final da pesquisa, sem causar prejuízo às pessoas e/ou a escola onde funciona o Procampo. Os sujeitos entrevistados serão identificados por codinomes ou código para preservar a identidade e com isso garantir o sigilo ético-científico da pesquisa.

Portel-PA, _____/_____/_____

ELIANE MIRANDA COSTA
Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UEPA
Matrícula nº 20107501011

APÊNDICE B – Termo de consentimento esclarecido

Eu, _____, RG: nº
_____, residente e domiciliado (a) à

_____, autorizo a
publicação do conteúdo da entrevista concedida a mestranda em educação Eliane Miranda
Costa, bem como as fotografias feitas pela mesma, para fins acadêmico-científicos, conforme
foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente
assinada pela pesquisadora.

Portel-PA, ____/____/_____

Entrevistado (a)

Codinome para publicação: _____

APÊNDICE C– Roteiro de entrevista: docentes-formadores

IMPLEMENTAÇÃO

- 1) O que é o PROCAMPO? Que princípios e concepções de formação são defendidos neste programa?
- 2) Qual a importância de implementar um curso de LPEC no Polo Portel?
- 3) Qual é o papel do professor formador na implementação da licenciatura?

ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO:

- 1) Qual seu conhecimento sobre a pedagogia que organiza esta formação?

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO:

- 1) Como você acompanha e orienta as atividades do TC? Em que momento? Qual importância de acompanhá-los?
- 2) Fale das condições infraestruturais oferecidas aos educandos e aos educadores nos tempos educativos (TA e TC)?
- 3) E o papel da coordenação pedagógica?

ACESSO E PERMANÊNCIA:

- 1) Qual a importância do educador do campo ter acesso a uma formação como esta?

2.5 – PROPOSTA PEDAGÓGICA:

- 1) Fale da proposta pedagógica.
- 2) Descreva como você trabalha a relação teoria e prática nos tempos educativos.
- 3) Que perfil de educador o projeto pretende formar para as escolas do campo de Portel?
- 4) Que concepção de escola vem sendo defendida pelo Procampo?
- 5) O que significa educação de qualidade para você? Que qualidade de ensino é oferecida no Procampo?

OBJETIVOS:

- 1) Qual a importância de formar professores para atuação multidisciplinar por área?
- 2) De que forma é realizada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

FINANCIAMENTO:

- 1) Qual a implicação dos recursos e condições estruturais destinados à instalação da licenciatura em Portel?

APÊNDICED – Roteiro de entrevista: discentes**IMPLEMENTAÇÃO**

- 1) O que é o PROCAMPO?
- 2) Qual a importância de implementar um curso de licenciatura em educação do campo em Portel? Qual a importância dessa formação para você?

ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO:

- 1) A licenciatura é organizada com base em que pedagogia? Qual seu conhecimento sobre a pedagogia adotada? Essa pedagogia é importante para a educação do campo e para a formação do educador do campo?

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO:

- 1) Em suas atividades no T.C você recebe acompanhamento e orientação? Em que momento? De que forma? Qual importância desse acompanhamento?
- 2) Fale das condições infraestruturais oferecidas para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas nos tempos educativos (TA e TC)? E a coordenação pedagógica?

ACESSO E PERMANÊNCIA:

- 1) Como você teve acesso à licenciatura?

PROPOSTA PEDAGÓGICA:

- 1) Você conhece a proposta pedagógica do curso?
- 2) Fale dos tempos educativos (TA e TC)
- 3) Que escola se defende no Procampo?
- 4) O que significa educação de qualidade? Que qualidade de ensino é oferecida no Procampo?

OBJETIVOS:

- 1) Qual a importância de formar professores para atuação multidisciplinar por área?
- 2) De que forma é realizada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

FINANCIAMENTO:

- 1) Qual a implicação dos recursos e condições estruturais destinados à instalação da licenciatura em Portel?

APÊNDICE E– Roteiro de entrevista: Coordenação Pedagógica do Procampo - IFPA

IMPLEMENTAÇÃO

- 1) O que é o PROCAMPO? Que princípios e concepções de formação são defendidos neste programa?
- 2) Fale implementação do Procampo pelo IFPA no Estado do Pará e no Marajó - Polo Portel? Quem participou desse processo? De que forma se deu tal participação? Quais as dificuldades encontradas? E qual a importância dessa implementação no Pará e no Marajó –Polo Portel?
- 3) Qual é o papel da coordenação nesta implementação?

ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO

1. Como se dá o atendimento aos educandos? A licenciatura é organizada com base em que pedagogia? Qual seu conhecimento sobre a pedagogia adotada? Qual a importância dessa pedagogia para a educação do campo e para a formação do educador do campo?

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

1. É feito o acompanhamento da licenciatura junto aos educandos nos tempos educativos (TA e TC) e quem os acompanha? Como é realizado esse acompanhamento e qual importância?

ACESSO E PERMANÊNCIA

- 1) Qual a forma de acesso dos educandos na licenciatura? Que condições são oferecidas aos educandos para permanecer e concluir o curso?

PROPOSTA PEDAGÓGICA

- 1) Como a proposta pedagógica foi elaborada? Que atores participaram da elaboração?
- 2) Que perfil de educador o projeto pretende formar para as escolas do campo no Estado do Pará, Marajó, especificamente?
- 3) Que concepção de escola vem sendo defendida pela política do Procampo?
- 4) O que significa educação de qualidade para você? Que qualidade de ensino é oferecida no Procampo?

OBJETIVOS

- 1) Qual a importância de habilitar professores para docência multidisciplinar por área de conhecimento para atuação nas escolas do campo de Portel?
- 2) Fale da articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

FINANCIAMENTO

- 1) Que limites quanto ao financiamento impõe ao desenvolvimento do projeto?

APÊNDICEF – Roteiro da observação não-participante

Descrição do que acontece em relação à formação inicial do PROCAMPO

- ✓ Relação teoria e prática evidenciada no contexto de sala de aula (T.A)
 - ✓ Forma da relação educador-formador e o educando-formando
 - ✓ Condições infraestruturais para realizar as atividades pedagógicas (descrição do local)
 - ✓ Forma de apoio pedagógico aos educandos e educadores
 - ✓ Os referenciais teóricos trabalhados dialogam com a realidade marajoara?
 - ✓ Metodologia, abordagem e conceitos trabalhados em sala de aula se aproximam do contexto local (Reconstrução do diálogo, palavras, depoimentos)
 - ✓ Como os educandos são orientados para realizar as atividades nos tempos educativos?
- Observar o que os sujeitos emitem de seu “eu” para o “outro” (descrição das atividades).

Aspectos a observar

1. O que ocorreu?
2. Quem participou?
3. Como participou?
4. Atividades realizadas;
5. Registro do comportamento, observações da pesquisadora.

Reflexões da pesquisadora

- ✓ Analíticas: o que está sendo aprendidos no estudo, temas que emergirem e novas ideias; associações do que ocorre no espaço-tempo de observação e o referencial lido pela pesquisadora;
- ✓ Metodológicas: procedimentos e estratégias utilizadas pela pesquisadora para resolver problemas que surgirem;
- ✓ Questão ética e conflitos;
- ✓ Perspectivas da pesquisadora;
- ✓ Esclarecimentos.

APÊNDICE G – Questionário aplicado com os discentes da turma de LPEC do Procampo em Portel

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Faixa etária: () 20 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 () mais de 56 anos

Estado civil: _____

Gênero: () Masculino () feminino

II - FORMAÇÃO:

Ensino Médio:

() Ensino Normal/Magistério

() Educação Geral

() Outros _____

Ano que concluiu: _____ Instituição: _____

Modalidade:

() Presencial () À distância

III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

() Educação Infantil. Tempo: _____

() Ensino Fundamental (1ª a 4ª). Tempo: _____

() Ensino Fundamental (multissérie). Tempo _____

() Ensino Fundamental (5ª/6º ao 8ª/9º ano). Tempo: _____

Vínculo empregatício:

() Temporário; () Concursado.

IV – Outros

Acesso à informática

() Tem computador com acesso à internet em casa;

() Tem computador em casa sem acesso à internet;

() Tem acesso à internet no trabalho;

() Não tem acesso a computador e internet.

Acesso à informação no campo

() Rádio () Televisão () Jornal () internet

Participa de movimento social?

() Sim. Qual? _____

() Não.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Escolha de Área

TERMO DE ESCOLHA DE ÁREA

Considerando que a criação da Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) é resultado da luta dos movimentos sociais do campo pela qualidade de ensino nas escolas do campo e tem como principal objetivo formar educadores do campo para contribuir na melhoria da qualidade educacional em suas escolas, o Núcleo Docente Estruturante do curso, em atendimento a demanda da Comissão de Educação do Campo dos movimentos sociais via o Fórum Estadual de Educação do Campo, dos educandos do curso e das exigências para o credenciamento do Curso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), apresenta reformulações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sua matriz curricular, para fins de reconhecimento. Esse processo provocou reflexões que levaram o Núcleo Docente Estruturante nomeado pela Portaria nº2094/2010 – GAB de 22 de dezembro de 2010 a incorporar as proposições construídas, materializando-as no PPC, garantindo assim, a oferta da formação nas duas áreas de formação, podendo os educandos optar por Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas e Sociais.

Essa proposição toma como referencia o **tópico III do Edital nº 02** em seu **item 3.2** que condicionam a oferta da formação na LPEC à fundamentação normativa e político-pedagógica, sendo que a instituição executora deve:

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 e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e **com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais** (grifo nosso).

Essa organização será assumida a partir do quinto semestre, com uma dinâmica própria em que os componentes curriculares gerais estarão voltados para os educandos em uma só turma e componentes curriculares específicos de cada área, estarão voltados para os educandos que optaram pela área específica, formando duas turmas.

Nesses termos, a Coordenação Geral da LPEC, vem por meio deste documento solicitar aos alunos que optem por uma das áreas existente no curso:

Eu, _____
educando da Licenciatura Plena em Educação do Campo do campus de _____
Nº de matrícula _____
RG _____ CPF _____ declaro que faço opção na
área _____

.....

Assinatura do Aluno

.....

Assinatura da Coordenação Local

ANEXO B – Termo de cooperação técnica

Processo nº

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº _____ 2009,
QUE ENTRE SI CELEBRAM O INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ E A
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL.

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, através de sua Pró-Reitoria de Extensão, inscrito no CNPJ sob o nº10763998/0001-30, com sede à avenida Almirante Barroso, nº1155, bairro: Marco, doravante denominado IFPA, neste ato representado pelo Reitor Professor EDSON ARY DE OLIVEIRA FONTES, brasileiro, portador da Carteira de Identidade nº2774-B CREA/PA, CPF, sob o nº028.75.122-49, nomeado pela lei 11.892 de 29/12/2008, publicado no Diário Oficial da União de 08/01/2009, Seção 2 e a PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL, inscrita no CNPJ nº048764470001-80, situada na Av. Duque de Caxias, bairro: Centro-Portel-PA, CEP 68480-000, neste ato representado pelo Senhor PEDRO RODRIGUES BARBOSA, Prefeito Municipal de Portel, portador da Carteira de Identidade nº3758471-SSP/PA, CPF nº060.099.482-15, proponente de apoio presencial à Educação do Campo – com Habilitação em Ciências Naturais e Agrárias, todos designados simples conjuntamente como “Participes” para os fins deste instrumento.

CONSIDERANDO:

- a) Que o INSTITUTO pretende realizar o desenvolvimento do Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências Naturais e Agrárias, na modalidade Presencial intervalar com Pedagogia da Alternância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação.
- b) Que o INSTITUTO através deste Projeto cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, com o objetivo da democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior, público gratuito e de qualidade prioritariamente de formação inicial e continuada de professores da educação do campo.
- c) Que a PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL dispõe de estrutura física (sala de aula e secretária) e recursos humanos adequados para cooperar no desenvolvimento das atividades de Projeto.
- d) Que a PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL intermediária ações para o desenvolvimento do Projeto no município, estimulando a formação (inicial e continuada dos professores que atuam na zona rural).

RESOLVEM:

Celebrar o presente ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, em conformidade com as normas contidas na Constituição Federal e na Lei nº8.666 de 21 de junho de 1993, com suas alterações e observadas às cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Acordo de Cooperação Técnica tem por objeto formalizar a parceria entre o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ e a PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL para viabilizar o desenvolvimento do Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo - com Habilitação em Ciências Naturais e Agrárias.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS FORMAS DE COOPERAÇÃO

A cooperação entre os partícipes inclui:

RESPONSABILIDADE DO INSTITUTO:

- a) Atualizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;
- b) Cumprir todas as normas de execução prevista nos documentos de formalização do apoio financeiro, inclusivamente em termos de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatório e informes, registro contábeis e prestação de constas, em conformidade com os procedimentos legais;
- c) Disponibilizar à Coordenação da Educação do Campo acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos;
- d) Responsabilizar-se pela seleção dos tutores, nos termos da legalidade pertinente, na hipótese de o quadro de pessoal existente for insuficiente para a execução do projeto.

RESPONSABILIDADE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTEL

- a) Todos os esforços na cessão de espaços físicos e recursos humanos para o atendimento e desenvolvimento do projeto;
- b) Estimular e divulgar o projeto através de mídias e ect.. no município;
- c) O apoio da Secretaria Municipal de Educação nas informações e logísticas ao projeto;
- d) Apoio técnico pedagógico municipal na contrapartida da Secretaria Municipal de Educação.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA

O prazo de vigência Instrumento Acordo de Cooperação Técnica será de 4 (quatro) anos a contar da data da implantação do Projeto Licenciatura Plena em Educação do Campo – com Habilidades em Ciências Naturais e Agrárias, podendo ser prorrogada por prazo indeterminado se do interesse das partes.

CLÁUSULA QUARTA – DAS ALTERAÇÕES


O presente Instrumento de Acordo de Cooperação Técnica, poderá ser alterado de comum acordo entre as partes, durante a sua vigência, através de aditivo contratual devidamente registrado.

CLÁUSULA QUINTA – DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos e as dúvidas porventura oriundas em decorrência de operacionalização deste Termo de Cooperação Técnica serão resolvidos, mediante acordo entre as partes.


E, assim, por estarem justas e acordadas, as partes afirmam o presente Instrumento de Acordo de Cooperação Técnica, em (03) vias de teor e forma, para só um efeito, na presença das testemunhas, abaixo assinadas.


Portel, 22 de setembro de 2009.


EDSON ARY DE OLIVEIRA FONTES
 Reitor do IFPA


Excelentíssimo Senhor Pedro Rodrigues Barbosa
 Prefeito Municipal de Portel

Testemunhas:


 Nome: _____
 CPF: 623.788.560 -53


 Nome: _____
 CPF: _____

ANEXO C – Relação das Instituições que ofertam o curso de LPEC-Procampo no Brasil

N.	Instituição
01	UNIVERSIDADE DE BRASILIA
02	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
03	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
04	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA
05	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
06	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE ARCOVERDE
07	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
08	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
09	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO
10	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
13	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
14	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
15	UNIVERSIDADE TECNOLOGICA FEDERAL DO PARANA
16	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
17	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO MARANHAO
18	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
19	FACULDADE DE FORMACAO DE PROFESSORES DE SERRA TALHADA
20	UNIVERSIDADE DE TAUBATE
21	FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
22	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
23	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
24	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA
25	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE
26	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARA
27	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO DE SALGUEIRO
28	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
29	FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SAO FRANCISCO
30	FACULDADE DE TECNOLOGIA INFNET RIO DE JANEIRO
31	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS UNEAL

ANEXO D – Modelo de Relatório de Discente

Campus: _____

Discente: _____ (preenchimento opcional do nome)

Município a que pertence o/a Discente: _____

I – O Relatório é compreendido como um processo dialógico e permanente. O objetivo desse instrumento é registrar as suas contribuições na perspectiva de aprimorarmos o processo formativo no 3º Eixo. Responda cada item indicando com um **X** na letra correspondente do parêntese abaixo.

(A) SATISFATÓRIO (B) POUCO SATISFATÓRIO (C) INSATISFATÓRIO

Dimensão Pedagógica na ação Docente: Esse espaço é reservado para a avaliação dos docentes a cada dupla de disciplinas ministradas.

ITEM	1ª Dupla			2ª Dupla			3ª Dupla			4ª Dupla		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Contribuição das duplas à formação geral político-pedagógica												
Relação dos conteúdos das disciplinas com o Eixo Temático												
Houve o planejamento integrado das disciplinas												
Metodologias e dinâmicas desenvolvidas nas disciplinas levaram em consideração as realidades locais												
Houve a utilização das apostilas disponibilizados nas disciplinas e o uso dos livros do curso												
Desempenho ético-profissional dos/as Formadores/as												
Relação dos/as Formadores/as com a Turma												
Atividade(s) de Avaliação dinamizada pelos/as Formadores/as												
Utilização da carga da disciplina												

Dimensão Pedagógica na ação Discente: Esse espaço é reservado para a auto - avaliação

ITEM	A	B	C
Compreensão dos conteúdos acadêmicos abordados			
Contribuição nas atividades em grupo			
Reflexão crítica sobre os conteúdos acadêmicos abordados e a prática profissional nas escolas do campo			
Produção individual (avaliação escrita)			
Relação com os/as Docentes			
Convivência da Turma entre si			
Contribuição na construção do Plano de Pesquisa para o Tempo Comunidade			

Assiduidade e Pontualidade			
Atividades socioculturais de integração			
Participação da Turma nas atividades realizadas			
Atuação dos Coletivos constituídos			

Dimensão da Gestão: Esse espaço é reservado para a avaliação da Coordenação local (Coordenador e Secretário)

ITEM	A	B	C
Comunicação da Coordenação com a Turma			
Comunicação da Secretaria com a Turma			
Apoio acadêmico da Coordenação do Curso no decorrer do Tempo Acadêmico			
Apoio acadêmico da Secretaria do Curso no decorrer do Tempo Acadêmico			
Infra-estrutura do Curso (espaço físico, equipamentos, etc.).			
Participação da Coordenação durante o Tempo Acadêmico			
Participação da Secretaria durante o Tempo Acadêmico			
Orientação da coordenação quanto ao calendário, disciplina, requerimento escolar, apostilas e procedimentos administrativos e pedagógicos.			

Comente sua Avaliação quanto aos:

Aspectos Positivos: _____

Aspectos Negativos: _____

Comentário Livre e/ou Sugestões: _____

ANEXO E – Modelo de ficha de autoavaliação do 3º TA

ProCampo – Licenciatura em Educação do Campo Auto-Avaliação do 3º Tempo Acadêmico

Campus: _____
Módulo Interdisciplinar: _____
Docentes do Módulo: _____
Discente: _____
Município a que pertence o/a Discente: _____

I – A Avaliação no ProCampo – Licenciatura em Educação do Campo é compreendida como um processo dialógico e permanente. Nesse sentido, a **Auto-Avaliação** se constitui num instrumento importante, razão de contarmos com você no preenchimento do presente formulário, indicando as letras do parêntese em cada item abaixo relacionado.

(A) SATISFATÓRIO (B) POUCO SATISFATÓRIO (C) INSATISFATÓRIO

01. [] Leitura dos Textos do Módulo Interdisciplinar
02. [] Compreensão dos conteúdos acadêmicos abordados no Módulo Interdisciplinar
03. [] Contribuição nas atividades em grupo
04. [] Reflexão crítica sobre os conteúdos acadêmicos abordados e a prática profissional nas escolas do campo
05. [] Produção individual (avaliação escrita)
06. [] Participação na elaboração e organização do Seminário de seu grupo
07. [] Apresentação do Seminário pelo grupo
08. [] Relação com os/as colegas de Turma
09. [] Relação com os/as Docentes
10. [] Contribuição na construção do Plano de Pesquisa para o Tempo Comunidade
11. [] Contribuição para o desenvolvimento das atividades propostas e realizadas no Módulo
12. [] Assiduidade
13. [] Pontualidade

II – Comente sua Auto-Avaliação quanto aos:

2.1. Aspectos Positivos:

2.2. Dificuldades Encontradas:

2.3. Comentário Livre:

ANEXO F – Modelo de ficha de avaliação do 3º TA

ProCampo – Licenciatura em Educação do Campo

Avaliação do 3º Tempo Acadêmico

Campus: _____

Módulo Interdisciplinar: _____

Docentes do Módulo: _____

Discente: _____

(preenchimento opcional do nome)

Município a que pertence o/a Discente: _____

I – A Avaliação no ProCampo – Licenciatura em Educação do Campo é compreendida como um processo dialógico e permanente. O objetivo desse instrumento é registrar as suas contribuições na perspectiva de aprimorarmos o processo formativo no ProCampo. Responda cada item indicando a letra correspondente do parêntese abaixo.

(A) SATISFATÓRIO (B) POUCO SATISFATÓRIO (C) INSATISFATÓRIO

Dimensão Pedagógica:

1. Contribuição do Módulo à formação geral político-pedagógica
2. Oficina de Histórias de Vida
3. Seleção e organização dos conteúdos abordados no Módulo Interdisciplinar
4. Abordagem dos conteúdos desenvolvidos
5. Metodologias e dinâmicas desenvolvidas no Módulo Interdisciplinar
6. Textos complementares disponibilizados (Coletânea de Textos impressa)
7. Recursos didáticos utilizados
8. Desempenho ético-profissional dos/as Formadores/as
9. Relação dos/as Formadores/as com a Turma
10. Atividade(s) de Avaliação dinamizadas pelos/as Formadores/as
11. Atividades socioculturais de integração
12. Convivência da Turma entre si
13. Participação da Turma nas atividades realizadas
14. Atuação dos Coletivos constituídos

Dimensão Gestão:

15. Comunicação da Coordenação com a Turma
16. Apoio acadêmico da Coordenação do Curso no decorrer do 1º Tempo Acadêmico
17. Infra-estrutura do Curso (espaço físico, equipamentos, etc.)

II – Comente sua Avaliação quanto aos:

2.1 - Aspectos Positivos:

2.2 – Aspectos Negativos:

2.3 – Comentário Livre e/ou Sugestões:



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Trav. Djalma Dutra s/n
66050.540 - Belém-PA
www2.uepa.br