



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

ELANE DO SOCORRO DA SILVA BENTES

**OS DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA/PA**

**Belém
2014**

ELANE DO SOCORRO DA SILVA BENTES

**OS DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nádia Socorro Fialho Nascimento

**Belém
2014**

Dados Internacionais de Catalogação de Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/SIBI/UFPA

Bentes, Elane do Socorro da Silva, 1976-

Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA, Campus de Abaetetuba/PA / Elane do Socorro da Silva Bentes. – 2014.

127 f. : il. ; 30 cm

Inclui bibliografias

Orientadora: Nádia Socorro Fialho Nascimento

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2014.

1. Professores - Formação - Abaetetuba (PA). 2. Educação rural Abaetetuba (PA). 3. Educação e Estado. 4. Movimentos sociais. I. Título.

CDD 22. ed. 371.12098115

ELANE DO SOCORRO DA SILVA BENTES

**OS DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Professora Nadia Socorro Fialho Nascimento
Doutora
Universidade Federal do Pará

Professora Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Doutora
Universidade Federal do Pará
Examinadora Externa

Professora Sandra Helena Ribeiro Cruz
Doutora
Universidade Federal do Pará – UFPA
Examinadora Interna

A todas as pessoas que sonham, lutam e acreditam
que a justiça social é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as pessoas que colaboraram com meu estudo. Posso afirmar que foram muitas e cada uma delas se doou no que podiam. Pessoas importantes que irei ter gratidão por toda a minha vida.

Irei começar pelo meu glorioso São José, que clamei por sua interseção por vários momentos da minha árdua jornada.

Ao meu esposo, Joubert Bentes, meu amigo, meu irmão e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos, Cauê Marinho e Ioná Mariane, por serem os melhores presentes que eu poderia ter ganhado na vida, vocês foram os meus maiores incentivadores.

Aos meus amados pais, Marcelino e Janete, por sempre me incentivar a ir à busca de dias melhores e me fazerem acreditar que eu era capaz.

Ao meu irmão Lins por ter me acolhido com tanto cuidado quando estava em Abaetetuba trabalhando e pesquisando.

À minha orientadora Nádia Fialho, por sua disponibilidade e amizade.

Gostaria de agradecer à Sione, minha companheira que me apoiava e cuidava da minha família quando eu estava estudando.

À professora Diselma Marinho, pelo apoio pertinente no início deste meu percurso de pesquisadora.

Aos alunos do PROCAMPO do IFPA de Abaetetuba, especialmente ao José Roberto pelo apoio e incentivo, e por me motivar a abraçar a causa da Educação do Campo.

Aos colaboradores do meu estudo, especialmente aos professores Marta, Elzenir, Josiel Vilhena e Araújo.

À minha segunda família, os meus colegas do MHVT, que de alguma maneira me apoiaram, especialmente às minhas colegas-irmãs Paula e Marizeth, você são muito importantes para mim.

Além da minha irmã Elke Lenise e do meu irmão Alan Kleber, quero agradecer uma pessoa muito especial e querida que convivi nessa trajetória, à companheira de horas de aflição, Marizângela Taveira pelo companheirismo e por me fazer sentir que não estava só na batalha.

Não poderia deixar de agradecer à querida professora Joana Valente pela acolhida no PPGSS/UFPA e todos os professores e demais alunos que convivi por lá.

Enfim, a todos os meus amigos e parentes que sempre estão ao meu lado. Muito obrigada!



A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

Este estudo tem como objeto Os desafios do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo- LPEC, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO, que é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA campus de Abaetetuba. O objetivo é identificar os principais desafios que impedem o funcionamento adequado do mesmo e contribuir para o aprimoramento da Política Pública de Educação do Campo, no que se refere à formação de professores. Inicialmente procurou-se compreender o papel do Estado na sociedade moderna e sua relação com os movimentos sociais que lutam por educação; em seguida buscou-se conhecer a trajetória histórica da Política Pública de educação do campo e apresentar os principais desafios da LPEC do PROCAMPO/IFPA campus de Abaetetuba, na perspectiva dos envolvidos no curso. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa realizado com os envolvidos no curso de LPEC do PROCAMPO, ancorado em várias fontes e consubstanciado pela incursão bibliográfica que dá base teórica ao estudo em questão. Utilizou-se da observação participante, entrevista estruturada com dez colaboradores (3 docentes e 5 discentes) 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 da pesquisa apontaram, que os desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo- LPEC/PROCAMPO, promovido pelo IFPA campus de Abaetetuba, apresentam-se de ordem pedagógica e de infraestrutura, o que compromete em parte, a qualidade da formação. No entanto, a implementação do curso no município representa um ganho considerável para o movimento que luta Por uma Educação do Campo, principalmente porque há inúmeras comunidades que estão localizadas na área rural do município e a proposta da licenciatura é formar professores para atuarem com base na valorização da cultura dos sujeitos do campo (que no caso de Abaeté é a cultura ribeirinha), revertendo uma questão séria da educação brasileira que é a imposição da cultura urbana no meio rural por meio da educação.

Palavras-chave: Estado. Movimento social. Educação do Campo. Formação Docente.

ABSTRACT

This study has as its object the Course of Major in Field Education - LPEC of the Program of Support to the Superior Formation in Major in Field Education - PROCAMPO, which is offered by the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pará – IFPA Abaetetuba campus. Its aim is to identify the main challenges that refrain the correct functioning of it and to contribute to the improvement of Public Policy of Field Education, regarding the formation of teachers. Initially, it was attempted to comprehend the role of the State in modern society and its relation with the social movements which struggle for education; after that, it was attempted to know about the historical trajectory of the Public Policy of Field Education and to present the main challenges of the LPEC of the PROCAMPO/IFPA Abaetetuba campus from the perspective of those involved in the course. This is about a unique study of case of qualitative approach carried out with those involved in the course of LPEC of the PROCAMPO, based on several sources and consolidated by the bibliographical incursion that gives theoretical basis to the study herein. It was used the participant observation, interview structured with ten collaborators (3 teachers and 5 pupils) and closed questionnaire to collect the data in the field. The thematic axis emerged from the theoretical basis, from the analysis of documents, and from the material collected in the field through the content analysis technique. The results of the Field indicated that the Course of Major in Field Education - LPEC/PROCAMPO promoted by the IFPA Abaetetuba campus presents challenges of pedagogical order and infrastructure, what partially affects the quality of the formation. However, the implementation of the course in the municipality represents a considerable gain for the movement that struggles for a Field Education, principally because there are innumerable communities which are located in the rural area of the municipality and the proposal of the Major in Education is to form teachers to work based on the valorization of the culture of subjects from the field (that in the Abaetetuba case is the riverside culture), reverting a serious matter of the Brazilian education, which is the imposition of the urban culture in the rural area through education.

Key words: State. Social movement. Field Education. Teaching formation.

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

| | | |
|----------------|--|----|
| Figura 1 - | Síntese do desenho metodológico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO – IFPA | 75 |
| Figura 2 - | Representação gráfica do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo | 77 |
| Figura 3 - | Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/PROCAMPO | 80 |
| Fotografia 1 - | Entrada da cidade de Abaetetuba | 68 |
| Fotografia 2 - | Imagem do alto da cidade de Abaetetuba | 69 |
| Fotografia 3 - | Imagem da turma do PROCAMPO, capturada durante as aulas do tempo acadêmico | 89 |
| Fotografia 4 - | Imagem da turma do PROCAMPO, capturada durante as aulas do tempo acadêmico. Discentes no encerramento da disciplina Didática. | 94 |

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Marcos histórico do curso de LPEC – PROCAMPO no Pará | 64 |
| Quadro 2 - Carga horária das atividades do PROCAMPO | 77 |
| Tabela 1 - Dados da frequência escolar no meio urbano no Pará | 50 |
| Tabela 2 - Dados da frequência escolar no meio rural no Pará | 51 |
| Tabela 3 - Dados referentes ao número de pessoas que frequentavam escola ou creche, nas diferentes etapas da Educação Básica em Abaetetuba/PA. | 51 |
| Gráfico 1 - Idade dos discentes do curso de LPEC | 90 |
| Gráfico 2 - Gênero dos discentes do curso de LPEC | 90 |
| Gráfico 3 - Município de origem dos discentes do curso de LPEC | 91 |
| Gráfico 4 - Atuação como docente no campo | 92 |
| Gráfico 5 - Participação em movimentos sociais e sindicais do campo. | 92 |
| Gráfico 6 - Área de conhecimento que o discente optou no Procampo. | 93 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------------|--|
| ANFOP | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNEC | Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CFR | Casa Familiar Rural |
| CONTAG | Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DOEBEC | Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo |
| EaD | Educação à Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| FORECAT | Fórum regional de Educação do Campo Tocantina |
| FPEC | Fórum Paraense de Educação do Campo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICED | Instituto de Ciências da Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFPA | Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Pará |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LPEC | Licenciatura Plena em Educação do Campo |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores |
| PPCLPEC- | Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em educação do Campo |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PIBID | Programa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |

| | |
|---------|--|
| PRONERA | Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| TA | Tempo Acadêmico |
| TAC | Trabalho Acadêmico de Conclusão |
| TE- | Tempo Escola |
| TC | Tempo Comunidade |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA | 23 |
| 2.1 | Estado, Movimento Social e Educação | 31 |
| 2.2 | O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Por uma Educação do Campo..... | 38 |
| 3 | POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: aspectos históricos e normativos | 43 |
| 3.1 | A realidade educacional do campo no Brasil e na Amazônia | 43 |
| 3.2 | O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO | 55 |
| 3.3 | O PROCAMPO no Pará | 61 |
| 4 | OS DESAFIOS DA LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- LPEC DO IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA/PA | 65 |
| 4.1 | O Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo do IFPA campus de Abaetetuba | 72 |
| 4.2 | Os desafios do curso de LPEC do IFPA, Campus de Abaetetuba na perspectiva dos sujeitos | 94 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| | REFERÊNCIAS | 113 |
| | APÊNDICES | 119 |
| | ANEXOS | 127 |

1 INTRODUÇÃO

A luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou fadiga me disponha traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi, ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim. Já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello)

Interpretamos esta epígrafe como sendo um chamado à tomada de posição, de buscar respostas que possam subsidiar possíveis intervenções na melhoria do funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo- CLPEC. Um Curso que foi criado para formar professores do campo, no intuito de adequar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos à realidade onde estão inseridos. Nessa travessia, tenho como objeto de estudo, os Desafios do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do 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, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de incentivar as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a criar e ofertar cursos regulares de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) com a finalidade de formar e habilitar 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.

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 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. O 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 (COSTA, 2012, p. 17).

Pesquisar a Educação do Campo é uma opção que surgiu a partir do envolvimento com o Saberes da Terra¹, no período de 15 a 20 de março de 2010, quando fui convidada a lecionar a disciplina Políticas Públicas de Juventude, no Curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA campus de Abaetetuba. É importante mencionar nossa atuação como docente na formação de professores do campo, a qual teve início no ano de 2000 no município de São Geraldo do Araguaia, pelo mesmo instituto, que na época se chamava CEFET, o projeto se chamava Gavião II, o qual habilitava professores ditos leigos no magistério em nível médio.

A experiência do Saberes da Terra foi muito impactante, em virtude do primeiro contato com militantes de movimentos sociais do campo. Igualmente interessante, foi o contato com pessoas simples que demonstravam conhecer a realidade social, política e econômica na qual estavam inseridos. A experiência nos instigou a pesquisar o assunto e foi quando surgiu à vontade de estudar o mestrado, optamos em buscar apoio no Serviço Social ao invés da Educação. No mesmo ano de 2010, ingressamos no grupo de estudos intitulado: Trabalho, Estado e Sociedade na Amazônia, vinculado ao Curso de Mestrado em Serviço Social do Programa de Pós Graduação em Serviço Social- PPGSS da Universidade Federal do Pará- UFPA.

No ano seguinte, em 2011, obtivemos a aprovação no mestrado, do referido programa, com a intenção de pesquisar o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das ilhas e Várzeas de Abaetetuba- MORIVA.

Neste mesmo ano ingressamos no PARFOR² com a formação de professores do campo a nível superior (Licenciatura em Pedagogia). Pelo PARFOR, tivemos o

¹ O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo

² O PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores. Várias instituições no estado do Pará ofertam cursos de licenciatura no intuito de capacitar os docentes, que atuam na educação e não tiveram a oportunidade de cursar o nível superior.

contato com professores do campo nos municípios de Salva Terra no Marajó, Mojú e Abaetetuba, no Baixo- Tocantins. A oportunidade de definir o objeto de estudo, veio com a experiência de atuar como docente no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo no IFPA, Campus de Abaetetuba, também no ano de 2011.

A importância e necessidade dos professores do campo buscarem a formação motivou a decisão de pesquisar a organização do curso em Abaetetuba. A qualificação do projeto de pesquisa do mestrado foi determinante, para que a opção em pesquisar o presente objeto fosse mantida. A relevância da formação de professores do campo pode ser comprovada a partir do que menciona Molina e Sá (2012, p. 468):

[...] as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar em conjunto com os movimentos sociais e sindicais participantes deste processo histórico, que têm caminhado no sentido de uma formação de educadores que estejam aptos a atuar para muito além da educação escolar.

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 nos ajudou a reafirmar o interesse por essa temática de pesquisa. No intuito de que a intenção inicial do curso fosse mantida, conforme, as demandas apontadas pelos movimentos sociais, foi que surgiu o interesse de pesquisar os desafios que impedem que o curso cumpra com o papel de proporcionar ao docente do campo (e conseqüentemente ao aluno), uma formação sólida que permita a compreensão da realidade onde está inserido. Assim, diante do interesse anunciado e contribuições supracitadas, propus-me a realizar esse estudo, tendo como problemática o seguinte questionamento:

Quais os desafios enfrentados pelos envolvidos no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo no IFPA campus de Abaetetuba?

Atualmente, nossa relação com o objeto de pesquisa tem se dado por meio da pesquisa no mestrado e como convidada nas assembleias do FORECAT³.

Essa problemática busca apoio nas seguintes questões norteadoras: Como surgiu o Movimento Por uma Educação do Campo? Qual é a Política Pública de apoio à formação de educadores do campo, presente hoje no Brasil? Quais os

³ FORECAT- É o fórum da Educação do Campo da região Tocantina, é importante ressaltar que a experiência da pesquisadora no FORECAT, se deu como visitante nas assembleias que ocorreram no município de Abaetetuba.

desafios da Licenciatura Plena em Educação do Campo- LPEC do PROCAMPO do IFPA campus de Abaetetuba, na perspectiva dos envolvidos?

Diante desses questionamentos, temos por objetivo geral: conhecer a realidade do curso de LPEC do PROCAMPO/IFPA campus de Abaetetuba, identificando os desafios enfrentados no curso na perspectiva dos sujeitos envolvidos. De forma específica busca-se: 1) Conhecer a trajetória histórica do Movimento Por uma Educação do Campo; 2) Identificar e apresentar a Política Pública de apoio à educação do campo presente hoje no Brasil; 3) Fazer um estudo dos desafios da LPEC do PROCAMPO/IFPA campus de Abaetetuba, na perspectiva dos envolvidos no curso.

O presente estudo tem como *lócus* o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA campus de Abaetetuba, por meio do PROCAMPO. A opção por este município encontra justificativa no fato de que, minha avó paterna (já falecida) ter sido ribeirinha de uma das 72 ilhas do município, a ilha de Urubueua. E o nosso primeiro contato com a formação de professores do campo no momento da participação no Saberes da Terra, conforme explicitado anteriormente, além de que é uma localização acessível, por ser um município próximo da capital.

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. Além disso, ressalta-se que o estudo de uma turma não abarca a totalidade das turmas deste curso ofertado pelo IFPA nos demais municípios do estado e nem é essa a intenção da pesquisa.

As reflexões apresentadas integram uma dimensão processual, construídas com base no que, até o momento foi vivenciado no desenrolar desta licenciatura, 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 campo no município de Abaetetuba.

No que se refere à escolha metodológica, o estudo adota como estratégia o estudo de caso, devido este permitir uma investigação que mantém as características dos fatos relacionados à vida real onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa. De acordo com Chizzotti (2010, p. 102), o 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.

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. 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 (COSTA, 2012, p. 21).

Com base nos autores citados anteriormente definimos esta pesquisa como um estudo de caso de abordagem qualitativa em que delimitamos dentro da situação particular do IFPA, um espaço, mais particular ainda, ou seja, a turma de LPEC em Abaetetuba, que está inserida em um contexto contemporâneo da vida real. Na perspectiva de Minayo (2012, 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) quando afirma:

"[...] 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".

Partindo 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 este 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 segundo Gamboa (2008, p. 173):

[...] 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.

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 mostra ser esse o 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.

Primeiramente, foram realizadas pesquisas bibliográficas 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, assenta-se a segunda obra ao apresentar reflexões e análises sobre as experiências pilotos desenvolvidas desde 2007 nas quatro universidades anteriormente citadas.

Concomitantemente à pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa documental de importantes documentos relacionados ao objeto de pesquisa. 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/SECADI); 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 desafios postos à organização deste programa.

Na coleta de dados em campo utilizamos como instrumento a observação não participante, a entrevista semiestruturada e o questionário fechado. Desse modo, a observação não participante foi efetivada com base em um roteiro (apêndice C), 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 10 dias corridos nos meses de julho e janeiro de 2013, no 5º TA da turma de LPEC em Abaetetuba. Referidas observações foram anotadas em um diário de campo que se constituiu em um importante instrumento de coleta de dados.

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.

As entrevistas foram direcionadas a 5 discentes, 5 docentes, sendo que 2 entrevistas foram extraviadas. No projeto reformulado após a qualificação, havia a intenção de entrevistar 2 coordenadores pedagógicos, o geral do PROCAMPO do IFPA e o local (do campus de Abaetetuba), no entanto, por motivos que devem ser mantidos em sigilo, os mesmos não puderam colaborar com a pesquisa, e de comum acordo com a orientadora Nádia Fialho, decidiu-se entrevistar somente os sujeitos já mencionados. No intuito de traçar o perfil da turma, selecionamos uma amostra de 10 alunos, que responderam um questionário fechado (apêndice D).

Os 5 discentes estão identificados no texto como DI01, DI02, DI03, DI04 e DI05 respectivamente e os 3 docentes estão identificados no texto como DO01, DO02 e DO03. Dos discentes, 5 são mulheres e 2 são homens, já os docentes, 2 são do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Desses docentes, 1 tem doutorado e 2 possuem mestrado. Em relação ao vínculo institucional temos a esclarecer que 80% dos citados docentes pertencem ao quadro efetivo do IFPA e 20% estão na condição de colaboradores convidados do PROCAMPO.

A ausência da coordenação do Curso de LPEC justifica-se pela dificuldade de acesso aos dois coordenadores do PROCAMPO. Inicialmente estava prevista a investigação da coordenação do curso, uma vez que a opinião desses sujeitos envolvidos muito importante se daria no processo de verificação dos desafios enfrentados no curso, no entanto, a coordenadora geral do PROCAMPO do IFPA estava afastada para o doutorado e o coordenador do PROCAMPO do IFPA campus de Abaetetuba, foi afastado juntamente com o seu pai, o reitor a partir da intervenção a que o IFPA foi alvo.

Para complementar os dados fizemos uso da fotografia. Os dados gerados em campo foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo. Primeiro realizamos a transcrição das entrevistas, digitação das observações contidas no diário de campo e a organização dos dados obtidos nos questionários. A partir da leitura desse material coletado e organizado, os eixos temáticos da pesquisa emergiram. Além da introdução, a organização e sistematização do resultado desta pesquisa encontram-se estruturadas em três capítulos. No capítulo 2: **A Educação do Campo como estratégia para a emancipação humana** apresenta a discussão teórica do Estado, dos Movimentos Sociais e a Educação. O capítulo 3: **Políticas Públicas de Educação do Campo: aspectos históricos e normativos** apresentam a evolução da Educação do Campo e os documentos legais que orientam a formação de professores do campo no Brasil e no Pará. O último capítulo (4) apresenta **Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA campus de Abaetetuba/PA.**

Concluimos apresentando algumas considerações que podem servir de norte para discussões futuras em torno da melhoria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo promovido pelo IFPA campus de Abaetetuba.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

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.

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 entre outros.

De acordo com Costa (2012, p. 29) o paradigma da Educação do Campo surgiu a partir do momento que:

[...] 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.

Os movimentos sociais do campo ao reivindicarem a terra para trabalhar, reivindicam uma vida digna, e nesse contexto têm reivindicado a educação. Ribeiro (2012, p. 302), estudiosa da área, menciona que:

Para o educador brasileiro Paulo Freire (1978 e 2003), a libertação não se dá como uma tomada de consciência isolada da injustiça que marca as relações sociais na sociedade capitalista, mas, essencialmente, numa práxis datada e situada, que tem por sujeitos os povos oprimidos. Dussel, Rebellato e Freire pensam a emancipação como projeto e ação dos excluídos, dos desumanizados. Já Marx e Engels têm a classe revolucionária como autora de tal projeto e ação: para além da liberdade e da autonomia individuais implícitas na cidadania, a classe revolucionária, no seu processo de construção, coloca como horizonte a emancipação de toda a humanidade, uma emancipação social, portanto.

Ribeiro (2012) para explicar a concepção de liberdade recorre a Paulo Freire, que por sua vez menciona que um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira”, da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles- as pautas dos opressores (FREIRE, 2011). A Educação do Campo traz na sua essência a Pedagogia do Oprimido, categoria criada pelo educador mencionado anteriormente, Paulo Freire.

Sendo assim, a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012, p. 257). De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 11):

A Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interrogamos porque nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação. O olhar negativo, preconceituoso, do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida e de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte?

O debate em torno da Educação do Campo não pode se desvincular do debate da relação campo-cidade. No intuito de adentrar um pouco mais neste debate, recorreremos à Vendramini (2010, p. 128), que afirma serem campo e cidade duas faces de uma mesma realidade, e menciona que:

A formulação Educação do campo pressupõe a diferenciação com uma suposta educação da cidade, com base em uma tensão entre campo e cidade. Essa diferença, segundo análise de Freitas (2008), não pode ser levada à contradição, ao antagonismo. Portanto, a contradição é falsa, foi posta pelo capitalismo. Ainda, segundo Freitas, certas contradições não se resolvem pelos polos, mas devem estar no plano das diferenças, que, neste caso, devem ser valorizadas.

É preciso, ainda, considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de Políticas Públicas. Hoje, mais de 80% da população brasileira vive na cidade; em 1956, pela primeira vez, a renda do setor industrial superou a da agricultura; na Europa, em 1850, a população urbana ultrapassava a rural; no mundo, esse movimento acontece no século 21.

A partir das informações trazidas por Vendramini (2010), percebe-se que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, e não se diferencia em parte, das dificuldades vivenciadas na cidade. A Educação do Campo como proposta inovadora pode representar um avanço na luta dos camponeses por melhores condições de vida no próprio campo e servir de instrumento para que os mesmos possam se emancipar, mediante o trabalho qualificado na agricultura familiar.

A motivação necessária para que os movimentos sociais se organizassem para reivindicar melhores condições de vida no campo e passassem a buscar políticas públicas específicas, a exemplo da educação é reflexo de transformações recentes ocorridas no campo, como bem nos relata Fernandes (2012, p. 28):

As transformações recentes da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo⁴. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje. A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária.

De acordo com o referido autor, as transformações da agricultura são a causa do aumento do número de conflitos por terra em todo o território nacional. O surgimento dos movimentos sociais e às ocupações de terras recolocaram no cenário político a questão da reforma agrária. Também, no interior do debate sobre a questão agrária surgiram trabalhos acadêmicos defendendo a tese de que o problema fundiário não era obstáculo para a modernização e desenvolvimento da agricultura. As teses afirmavam não haver terras para a reforma agrária e que os trabalhadores rurais preferiam salário e não terra (FERNANDES, 2009).

[...] no interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura capitalista e a agricultura familiar. Essas são modelos distintos de organização do trabalho e, evidente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes. Os grandes institutos de pesquisas estão voltados para a produção da agricultura patronal. Como por exemplo, o álcool, açúcar, café, cacau, a soja, etc. Não temos um instituto da mandioca, da cebola, do milho etc., ou seja, a concepção de tecnologia agrícola é majoritariamente a da agricultura capitalista. Nesse sentido, a formulação de uma tecnologia voltada para a agricultura familiar é uma realidade em construção e seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no meio rural (FERNANDES, 2009, p. 30).

Fernandes (2009) menciona que é preciso melhorar a educação desenvolvida no meio rural, para que a agricultura familiar possa sobreviver diante da concorrência da agricultura patronal.

Mais do que claro está, que vivemos numa sociedade de classes, sendo assim, a Educação é utilizada para auxiliar as classes a impetrarem na sociedade, sua ideologia e fazer com que prevaleçam seus anseios. Segundo Freire (2011), a Educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias, ou melhor, ela pode ser alternativa de mudança dentro da sociedade de classes. O que o educador afirma é importante, pois historicamente a educação escolar tem sido trabalhada como um instrumento ideológico do capital, para formação de mão de obra a serviço das grandes empresas. Assim sendo, ela possui um papel social importante na sociedade, por ser um espaço de disputa na formação das pessoas; logo podemos dizer que, no interior das escolas, encontramos concepções pedagógicas no fazer do dia a dia dos educadores. Ainda segundo Freire (2001, p. 21), ***toda educação é política***. E menciona que:

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade (...) não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho ou contra outro, a favor de alguém e contra alguém.

Para Oliveira e Campos (2012) ao contrário da Educação do Campo, a Educação Rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982).

A proposta inovadora trazida pelo ideário da Educação do Campo traz perspectivas boas tanto para a escola quanto para as relações sociais, pois, conforme afirma Menezes Neto (2009, p. 25):

[...] numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa. Pois as relações sociais no campo brasileiro,

neste novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil, é considerado retrógrado.

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Há ainda, os que acreditam ser este um modelo sinônimo de “eficiência e produtividade”. Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista. Como a educação não se encontra no vazio social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa. É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo. (MENEZES NETO, 2009).

O modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio, apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste. Esse outro “modelo”, defendido e já com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. Nessa perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria sua outra face, sendo, inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória.

Nesse contexto, pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. Como são propostas antagônicas, devem defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses político-pedagógicos.

Segundo Menezes Neto (2009, p. 26):

A formação educativa para o emprego no mercado de trabalho ou, ao contrário, a formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória, está no centro de ambos os projetos, mas os conteúdos políticos são diametralmente opostos. O agronegócio quer formar trabalhadores para as empresas e que sejam funcionais à reprodução do capital. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, dessa maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.

A educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio, realmente é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Não serviria, dessa maneira, a um projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas. As propostas apresentadas para introduzir o trabalho na educação, sob os interesses do capital, direcionam-se na preparação do aluno para “este” mercado de trabalho alienante e funcional à reprodução do capital, sob o argumento da preparação para o “emprego futuro”, que garanta a inserção do aluno no mercado de trabalho capitalista. (MENEZES NETO, 2009, p. 31).

Relacionado a este objetivo educacional, preconizado pelo modelo da educação rural para o agronegócio, Ribeiro (2012, p. 297) afirma que:

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. Por isso, mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” de assistência técnica e extensão rural.

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizado no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (RIBEIRO, 2012).

Encerra-se esta análise comparativa entre a Educação do Campo e a Educação Rural, afirmando que devemos buscar propostas condizentes com uma

educação camponesa, tendo por base que essa não seja um projeto de integração capitalista, ou seja, que não forme força de trabalho nem crie conhecimento apenas para a reprodução do capital, mas sim que tenha como parâmetro uma educação centrada no interesse daqueles que vivem de seu trabalho.

Então, a partir de agora serão conhecidos os princípios fundamentadores do Movimento Por uma Educação do Campo, que traz uma nova concepção de educação para os camponeses e que contesta a educação rural em prol do capital.

Para Ribeiro (2010), uma contradição está presente e ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Ainda segundo a autora:

Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio. A Histórica expropriação da terra comum e dos instrumentos de trabalho dos camponeses, ou a chamada acumulação primitiva (Marx, 1982. O capital. Livro 1, vol. II), constitui o capital enquanto uma relação social e garante a continuidade da apropriação do trabalho e da ciência produzidos socialmente, sendo essa última transformada em força produtiva.

Ribeiro (2010) ressalta que nas lutas em torno da questão da terra, os movimentos sociais camponeses são vistos como entraves para os projetos financeiros dos latifundiários, e para conter o avanço do movimento social os mesmos são transformados e de vítimas passam a serem os responsáveis pela violência no campo. Desse modo, a luta de classes está no cerne dos “movimentos sociais, seja na perspectiva de revolução, seja na de reação, como se pode ver na magistral obra de Marx sobre os movimentos reacionários e de reação na França de 1848” (MARX apud FERRARO; RIBEIRO, 1999, p. 9).

A partir do final dos anos 1990, camponeses e pessoas ligadas aos movimentos sociais se reuniram para discutir, propor e reivindicar do poder público uma política de educação para os povos do campo que vivem no e do campo. Essa reunião se pautava na perspectiva de superar as concepções anteriores, que concebiam a Educação para o meio rural vinculada ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista e a uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinado ao modelo de acumulação do capital. Segundo Borges (2007), temos aqui, pela primeira vez, um debate sobre a Educação do Campo, e não mais para o campo.

No intuito de alcançar seus objetivos, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária criaram a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, composta de movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades, representantes de órgãos públicos que defendem uma educação para as populações que vivem no campo/do campo. Conforme Molina (2004, p. 19):

[...] o movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de Educação no e do campo, e para a mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento.

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. É importante mencionar que além da luta pelo acesso, ele vem sistematizando uma proposta de educação adequada aos anseios dos sujeitos da terra, calcada em fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos que se orientam por uma visão crítica, que tem origem no pensamento educacional socialista, na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e na denominada Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000). Ao longo dos anos, foram produzidos materiais educativos populares para os povos do campo, a fim de avançar na busca de uma educação diferenciada e firmada sobre os princípios dos sujeitos que vivem no/do campo.

É importante mencionar que a luta por melhores condições de vida no campo, tem se dado no âmbito dos movimentos sociais, encabeçados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. Os movimentos sociais possuem papel relevante na luta, porém a garantia de direitos não poderá se dá fora da esfera estatal, por meio das políticas públicas para o campo. No tópico seguinte, serão discutidas as apresentadas as categorias Estado e o seu papel na sociedade de classes; os movimentos sociais, ressaltando a importância dos mesmos na luta por conquista de direitos junto ao Estado e a Educação, expondo a importância da mesma se quisermos uma sociedade mais livre e digna para todos.

2.1 Estado, Movimento Social e Educação

De acordo com Hall (apud COSTA, 2012, p. 33) entendemos Estado como “uma formação contraditória, o que significa que ele possui distintos modos de ação, atua em diferentes locais: é pluricentrado e multidimensional”. Costa (2012, p. 33) compreende que Hall possibilita afirmar 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.

É inquestionável que o surgimento do Estado se dá num momento em que a sociedade se desenvolve, assim houve a necessidade de uma instituição superior às classes sociais, a fim de impor normas ao funcionamento da sociedade. No entanto, há divergências entre alguns pensadores do marxismo em relação à origem do Estado. Para Engels (2002), o Estado nasce a partir do seio da sociedade a partir do seu desenvolvimento, vejamos o que ele nos diz a respeito:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2002, p. 164).

A concepção de Estado para Engels, nos mostra com clareza o significado do Estado na concepção marxista. Para Engels o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes, ou seja, em hipótese alguma as classes poderão se reconciliar no atual sistema comandado pelo capital. É justamente por existir as classes antagônicas que surge o Estado. Mas será mesmo, que o Estado surge para atenuar os conflitos e pôr ordem na sociedade? Ou será que o Estado está servindo de instrumento de exploração da classe oprimida? É Engels quem responde as inquietações, quando menciona que:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o Poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes. (ENGELS, 2002, p. 166).

O Estado é de uma classe. Engels responde a questão, confirmando o que a história comprova. O Estado sempre foi a favor de uma classe, a classe mais poderosa, ou seja, nos diferentes modos de produção (Escravidão, Feudalismo e no Capitalismo) o Estado, esteve a serviço da repressão e da exploração da classe oprimida. Para Engels (2002), o Estado só existe enquanto houver classes sociais com interesses opostos, isso está explícito na seguinte passagem de seu livro:

Portanto, o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o estado uma necessidade. Estamos agora nos aproximando, com rapidez, de uma fase de desenvolvimento da produção em que a existência dessas classes não apenas deixou de ser uma necessidade, mas até se converteu num obstáculo à produção da mesma. As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, reorganizando, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze. (ENGELS, 2002, p. 168).

Antônio Gramsci (Itália, 1891-1937) desenvolveu originalmente a partir dos conceitos básicos de Marx e Engels, outra maneira de ver a sociedade civil na sua relação com o Estado. Buci-Glucksmann (1980) em sua obra intitulada “*Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*” afirma que Gramsci, no fragmento 88 do Caderno⁴ 6, faz uma crítica à ideologia liberal do Estado, como “sustentáculo da ordem” ou como “aparelho parlamentar” identificável ao simples governo, e inaugura uma linha de pensamento. Diz a referida autora que:

⁴ Gramsci registrou boa parte de seu pensamento político em alguns cadernos durante a prisão, esses cadernos foram numerados e são denominados Cadernos do cárcere.

[...] No fragmento 88 do Caderno 6, Gramsci questiona qualquer definição de tipo jurídico-coercitiva do Estado. O Estado policial, estado gendarme, estado vigilante, Estado carabineiro: fórmulas equivalentes para designar “um Estado cujas funções se limitam à tutela da ordem pública e ao respeito das leis”. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 98).

Buci-Glucksmann (1980) diz que Gramsci critica a ideia de que o “Estado é apenas um mero zelador da lealdade do jogo, das regras do jogo”, nas palavras do próprio Gramsci, e diz que essa função reduzida do papel do Estado não passa de um mito, um “belo mito” nos termos utilizados por ele, e menciona que essa identificação explícita entre o Estado e o governo, Gramsci opõe uma concepção ampliada do Estado. Buci-Glucksmann (1980) afirma que para Gramsci, a ampliação do Estado passa por uma incorporação da hegemonia e de seu aparelho ao Estado. Ou seja, nos termos de Althusser: funcionamento da coerção-funcionamento da ideologia. É verdade que, no curso de seu trabalho, Gramsci distinguirá progressivamente dois conceitos de Estado, ou mais precisamente dois momentos da articulação do campo estatal: o Estado em sentido estreito (unilateral), e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico.

Percebe-se que, o Estado está entre duas classes sociais distintas. A classe burguesa mantém-se no poder, graças o apoio dado pelo Estado, que é uma espécie de “guardião” de seus interesses. No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo fazendo concessões para a classe oprimida, o Estado se utiliza da ideologia para manter o consentimento e a aceitação dos oprimidos e explorados. Assim, o Estado é acionado pela classe hegemônica para cumprir esta tarefa: produzir o consenso social, ideologicamente induzido (mediante a imagem de que o sistema é perfectível, mas atende aos interesses de todos os cidadãos), para a legitimação e reprodução da ordem social vigente.

Os povos do campo têm buscado através da luta garantir seus direitos de cidadãos, os quais por um longo espaço de tempo foram (e ainda são) negligenciados pelo poder público no Brasil. No intuito de reforçar esta informação, buscou-se apoio em Cordeiro (2009, p. 38), que afirma que:

O Estado assumiu posição por um projeto de desenvolvimento industrial capitalista, que claramente se posicionava ao lado dos detentores do poder,

visto que, cabia ao Estado dar o suporte necessário para a implementação, e mais que isso, assumir o controle e o papel principal de agente do processo.

Diante disso, marcadamente, o Estado se alinha com os “burgueses-capitalistas” e adota medidas que vão mascarar a situação, fazendo com que se acredite estar o mesmo defendendo uma causa de nação e, portanto, a serviço de todos.

Durante anos as escolas trabalharam defendendo a ideologia de que o ser selvagem precisa ser disciplinado, para que sua ação esteja em conformidade com os propósitos da sociedade. A educação bancária atendeu (e atende) a tais objetivos. A escola foi analisada como Aparelho Ideológico de Estado e, também, já foi analisada como espaço de relações sociais que podem gerar processos de conscientização política que superam a intenção do Aparelho Ideológico de Estado. “O sujeito pode ser disciplinado para o silêncio e para a subserviência ou para a contestação das relações de opressão”. (SOUZA, 2006, p. 37).

Aliada a este pensamento de que através da educação o homem do campo deveria ser disciplinado, pois era considerado um ser selvagem, encontramos em Marx e Engel (2007, p. 52), a seguinte passagem:

A maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. A oposição entre cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, e mantém-se por toda a história da civilização até os dias atuais.

Em consonância com o pensamento de Marx e Engels, encontramos em Medeiros (2011) a informação de que é preciso destacar que no âmbito da modernidade há uma relação de certa forma tensionada entre o rural e o urbano em virtude da valorização excessiva dirigida ao urbano, que ainda é visto e pensado como sinônimo de moderno, de progresso, ao contrário do rural visto como sinônimo do atraso, do tradicional. (p. 62). Percebe-se que o dilema na relação entre campo e cidade se dá desde muito antes, a posição “inferior”, a que a própria história relegou ao homem do campo não tem mais razão de ser, pois o camponês possui a sua cultura e seu modo de vida sendo visto de outra forma, e pode-se dizer que há uma valorização da cultura do homem do campo, e a educação possui papel primordial neste processo.

Na luta de classes a classe oprimida é a que busca a mudança, ou seja, a transformação social está nas mãos da classe desprivilegiada, que pressiona o Estado na busca da garantia de seus direitos. E neste ponto, entra em cena outra importante categoria que será analisada e discutida neste trabalho, que é o

Movimento Social. O sujeito da transformação social, o qual possui a missão de transformar a ordem social capitalista é a classe desprivilegiada, ou melhor, os não detentores de riqueza, os que não são donos dos meios de produção.

Na sociedade de classes comandada pelo capital, os movimentos sociais possuem importante papel na luta pela garantia de direitos. Mas o que são na essência os movimentos sociais? No geral o movimento social “é o coração, o pulsar da sociedade. Ele expressa energia de resistência ao velho que os oprime, e fontes revitalizadas para a construção do novo”. (GOHN, 2010, p. 14). Para Touraine (1973 apud GOHN, 2010, p. 16) “os movimentos sociais possuem algumas características básicas: possuem uma identidade, têm um opositor e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade”.

De acordo com GOHN (2010, p. 16), os movimentos sociais possuem caráter educativo:

Os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas. Finalmente, os movimentos sociais na atualidade tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política tem grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais, podendo, portanto vir a ser matriz geradora de saberes.

Para RIBEIRO (2010), uma contradição está presente e ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Segundo ela:

Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio. A Histórica expropriação da terra comum e dos instrumentos de trabalho dos camponeses, ou a chamada acumulação primitiva (Marx, 1982. O capital. Livro 1, vol. II), constitui o capital enquanto uma relação social e garante a continuidade da apropriação do trabalho e da ciência produzidos socialmente, sendo essa última transformada em força produtiva.

A autora ressalta que nas lutas em torno da questão da terra, os movimentos sociais camponeses são vistos como entraves para os projetos financeiros dos latifundiários, e para conter o avanço do movimento social os mesmos são transformados e de vítimas passam a serem os responsáveis pela violência no campo. Desse modo, a luta de classes está no cerne dos “movimentos sociais, seja na perspectiva de revolução, seja na de reação, como se pode ver na magistral obra de Marx sobre os movimentos reacionários e de reação na França de 1848” (MARX, apud FERRARO; RIBEIRO, 1999, p. 9).

A partir do final dos anos 1990, camponeses e pessoas ligadas aos movimentos sociais se reuniram para discutir, propor e reivindicar do poder público uma política de educação para os povos do campo que vivem no e do campo. Essa reunião se pautava na perspectiva de superar as concepções anteriores, que concebiam a Educação para o meio rural vinculada ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista e a uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinado ao modelo de acumulação do capital. Segundo Borges (2007), temos aqui, pela primeira vez, um debate sobre a Educação do Campo, e não mais para o campo.

No intuito de alcançar seus objetivos, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária criaram a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, composta de movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades, representantes de órgãos públicos que defendem uma educação para as populações que vivem no/do campo. Conforme Molina e Sá (2011, p. 19),

[...] o movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de Educação no e do campo, e para a mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento.

É importante mencionar que além da luta pelo acesso, ele vem sistematizando uma proposta de educação adequada aos anseios dos sujeitos da terra, calcada em fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos que se orientam por uma visão crítica, que tem origem no pensamento educacional socialista, na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e na denominada Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000). Ao longo dos anos, foram produzidos materiais educativos populares para os povos do campo, a fim de avançar na busca de uma educação diferenciada e firmada sobre os princípios dos sujeitos que vivem no/do campo.

Para Silva (2013, p. 19) a educação surge:

[...] no momento em que o homem entra em contato com a natureza. A necessidade de sobrevivência faz com que o homem atue sobre ela através da atividade do trabalho e a forma como faz isso implica em um processo educativo. Além de o homem ter a capacidade de idealizar os fins da atividade desenvolvida por ele, ele precisa também do conhecimento das condições objetivas colocadas pela natureza. À medida que o sujeito vai desenvolvendo experiências nas atividades que exerce, vai surgindo à necessidade de socializar os saberes adquiridos.

A autora aborda uma questão importante sobre o ato de ensinar. É preciso haver compromisso com a educação das gerações futuras, e o conhecimento pode advir da realidade onde o educando está inserido havendo respeito aos seus saberes. Freire (2011, p. 31) afirma que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária-, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A Pedagogia da libertadora defendida por Freire retrata juntamente com a sua Pedagogia do Oprimido a concepção maior de educação defendida pelos movimentos sociais do campo, uma educação que vá além dos meros conteúdos sistematizados, mas uma educação que oriente o homem do campo (e também da cidade) fazerem a relação da realidade com o ensinado na escola. Sobre a concepção de educação que o ideário da Educação do Campo se fundamenta, encontramos em Mészáros (2008, p. 12) que a educação deve se dar para além do capital, e afirma que:

A educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

Concordamos com Silva (2013) quando ressalta que a educação não é unilateral, pois cada povo ou grupo social, expressa uma forma diferente de educação, à medida que suas necessidades vão surgindo. A educação se faz pelas

experiências que se adquirem na relação com a natureza e essas experiências ao serem socializadas criam situações de aprendizagem. Assim como ela pode ser livre, tornando comum o saber que se apreende por meio da vida e do trabalho, pode também ser importada por um sistema centralizado de poder para atender a ordem vigente. E neste aspecto recorreremos novamente a Freire (2011, p. 58) ao acrescentar que:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se fundamenta na mesma raiz que acabo de discutir- a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto- o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos.

É importante frisar que, compreender os princípios que fundamentam a Educação do Campo nos remete ao compromisso de compreender as questões colocadas pelos movimentos do campo. Como forma de assegurar os princípios desse paradigma educacional, fruto da luta e do embate junto ao Estado, será apresentada a trajetória do MST na luta por educação pública e de qualidade para os camponeses.

2.2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Por uma Educação do Campo

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do setor de educação formaliza o momento em que essa tarefa foi intencionalmente assumida. (CALDART, 2012).

Movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. (ARROYO, 2008). Dentre os direitos necessários para o homem do campo, o MST teve clareza que a educação era central para os camponeses e por isso tornou-se uma prioridade para o movimento. No processo de valorização da

educação, o MST compreendeu que ele próprio, o movimento é educativo, ou seja, há um papel educativo importante desempenhado pelo movimento social. A este respeito Caldart apud Freitas (2011, p. 338) afirma:

[...] nos movimentos sociais, entre eles o MST, a matriz formadora básica dos sujeitos é a combinação da luta social com a organização coletiva à qual se misturam outras matrizes pedagógicas. Enfatiza que a luta social é educativa, permitindo às pessoas integrarem-se no movimento concreto das tensões, contradições, enfrentamentos, avanços, recuos etc. que formam esses processos e que, no mesmo movimento, podem levar à construção coletiva de uma organização com o objetivo de garantir e sustentar a luta.

É importante que fique claro que o MST como um movimento educativo, não nega a importância do papel da instituição escolar, muito pelo contrário, a escola é um espaço necessário para o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente negado aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores rurais. Porém, o MST recusa as práticas escolares tradicionais e sua pretensa neutralidade e luta por uma escola que corresponda aos seus interesses, o que significa uma escola preocupada com a formação política de crianças e jovens, bem como ligada à luta dos movimentos sociais rurais (MARTINS apud FREITAS, 2011).

Portanto, na aprendizagem coletiva dos movimentos sociais do campo, na experiência da luta, da organização, na busca por uma escola comprometida com a realidade dos trabalhadores do campo foi se configurando um processo educativo. Os movimentos sociais no campo, dentre esses o MST, mas também os movimentos contra as barragens, da economia solidária, indígenas, ribeirinhos e muitos outros, tornaram-se espaços de construção de um novo modelo de educação que se contrapunha à educação rural com sua, visão do suposto “atraso rural”, que permeava os programas e projetos educacionais desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil e que corroborou para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo (FREITAS, 2007).

Encerramos este ponto de nossa discussão, afirmando a importante contribuição do MST para o surgimento do ideário da Educação do Campo, a partir do momento que o MST compreendeu a importância da educação, foram questionando como estava sendo incoerente com a realidade dos trabalhadores campo, o que deu margem para que a temática avançasse e buscasse uma adequação da política educacional com a realidade dos que vivem e trabalham no campo, ou seja, outro modelo educacional era necessário para os camponeses.

A partir do final dos anos 90, os múltiplos movimentos sociais que surgiram no espaço rural com suas diferentes demandas e formas de luta construíram um movimento em torno de uma política de educação para os povos do campo. Este movimento teve como referência as lutas, a cultura, os modos de vida próprios e de práticas educativas que, no transcurso da luta dos movimentos, foram construindo uma pedagogia, especialmente pelo MST. Para Caldart (2008, p. 69), “a materialidade de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo”.

O Movimento Por uma Educação do Campo nasceu, por ocasião dos debates ocorridos na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. O evento aconteceu na cidade de Luziânia- Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, estudiosos da área afirmam que o evento foi uma espécie de “batismo coletivo” da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação. (ARROYO; CALDART ; MOLINA; 2009).

Em relação aos traços fundamentais deste movimento, Caldart (2009, p. 149-150) menciona que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A grande bandeira de luta do movimento é a efetivação de políticas públicas, que garantam o direito dos sujeitos do campo a uma educação ofertada no próprio campo, e que seja de acordo com a realidade deles, ou seja, baseada na cultura local. Mas, quem é considerado sujeito do campo? De acordo com o decreto que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, populações do campo são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, não paginado)

A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2009).

Podemos identificar que as verdadeiras raízes da Educação do Campo estão nas práticas educativas dos movimentos sociais, a partir do momento em que passaram a perceber a importância da educação para o processo formativo dos trabalhadores do campo (em geral agricultores), e conseqüentemente para o fortalecimento da luta no campo. Para Freitas (2011), a origem da Educação do Campo está ligada processo de luta dos movimentos sociais do campo, traz de forma clara e presente a sua intencionalidade: a construção de uma sociedade menos desigual, mais solidária. Na verdade as raízes da Educação do Campo estão ligadas às lutas sociais do campo e a sua intenção política, o que não ocorre sem conflitos e muitos debates. A entrada da Educação do Campo na esfera governamental no Brasil se deu, a partir da década de 90 por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA⁵.

Para Freitas (2011) não se pode desarticular o movimento social das raízes da Educação do Campo, como foi dito anteriormente e no Brasil, sobretudo a partir da década de 80, houve o fortalecimento dos movimentos sociais. No contexto desse fortalecimento, começaram a se reestruturar as lutas pela questão da terra e diversos outros problemas políticos, sociais e econômicos do meio rural no Brasil. O fortalecimento dos movimentos camponeses foi uma resposta ao avanço dos conflitos por terra em várias regiões do país. Fernandes (apud Freitas, 2011, p. 387) descreve o contexto vivido pelos trabalhadores do campo no Brasil nas décadas de 60 e 70:

Estas décadas foram marcadas pelo avanço sem precedentes do capitalismo no campo, aos agricultores restava o abandono do meio rural ou a permanência em condições aviltantes. Os projetos implantados pelos governos militares aumentaram enormemente a concentração de renda, levando a imensa maioria da população do campo à miséria, intensificando a concentração fundiária e rural da história do Brasil promovendo o maior êxodo da história do Brasil.

É no bojo do ressurgimento dos movimentos sociais no Brasil que em 1984 foi criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual assumiu o protagonismo da luta pela reforma agrária no Brasil.

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e dos próprios docentes, tomar para si ou assumir a tarefa

⁵ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada.

de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do setor de educação formaliza o momento em que essa tarefa foi intencionalmente assumida. (CALDART, 2012).

Movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. (ARROYO, 2008). Dentre os direitos necessários para o homem do campo, o MST teve clareza que a educação era central para os camponeses e por isso tornou-se uma prioridade para o movimento. No processo de valorização da educação, o MST compreendeu que ele próprio o movimento é educativo, ou seja, há um papel educativo importante desempenhado pelo movimento social. A este respeito Caldart apud Freitas (2011, p. 338) afirma:

[...] nos movimentos sociais, entre eles o MST, a matriz formadora básica dos sujeitos é a combinação da luta social com a organização coletiva à qual se misturam outras matrizes pedagógicas. Enfatiza que a luta social é educativa, permitindo às pessoas integrarem-se no movimento concreto das tensões, contradições, enfrentamentos, avanços, recuos etc. que formam esses processos e que, no mesmo movimento, podem levar à construção coletiva de uma organização com o objetivo de garantir e sustentar a luta.

É importante que fique claro que o MST como um movimento educativo, não nega a importância do papel da instituição escolar, muito pelo contrário, a escola é um espaço necessário para o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente negado aos trabalhadores, especialmente aos trabalhadores rurais. Porém, o MST recusa as práticas escolares tradicionais e sua pretensa neutralidade e luta por uma escola que corresponda aos seus interesses, o que significa uma escola preocupada com a formação política de crianças e jovens, bem como ligada à luta dos movimentos sociais rurais (MARTINS apud FREITAS, 2011, p. 389).

Portanto, na aprendizagem coletiva dos movimentos sociais do campo, na experiência da luta, da organização, na busca por uma escola comprometida com a realidade dos trabalhadores do campo foi se configurando um processo educativo. Os movimentos sociais no campo, dentre esses o MST, mas também os movimentos contra as barragens, da economia solidária, indígenas, ribeirinhos e muitos outros, se tornaram espaços de construção de um novo modelo de educação que se contrapunha à educação rural com sua, visão do suposto “atraso rural”, que permeava os programas e projetos educacionais desenvolvidos nas áreas rurais do

Brasil e que corroborou para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo (FREITAS, 2007).

Encerramos este ponto de nossa discussão, afirmando a importante contribuição do MST para o surgimento do ideário da Educação do Campo, a partir do momento que o MST compreendeu a importância da educação, foram questionando como estava sendo incoerente com a realidade dos trabalhadores campo, o que deu margem para que a temática avançasse e buscasse uma adequação da política educacional com a realidade dos que vivem e trabalham no campo, ou seja, outro modelo educacional era necessário para os camponeses.

A partir do final dos anos 90, os múltiplos movimentos sociais que surgiram no espaço rural com suas diferentes demandas e formas de luta construíram um movimento em torno de uma política de educação para os povos do campo. Este movimento teve como referência as lutas, a cultura, os modos de vida próprios e de práticas educativas que, no transcurso da luta dos movimentos, foram construindo uma pedagogia, especialmente pelo MST. Caldart (2008) assegura que a materialidade de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: aspectos históricos e normativos

3.1 A Realidade Educacional do Campo no Brasil e na Amazônia

Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas.

Vendramini

Vendramini, neste trecho, ressalta que a realidade do campo não é diferente da cidade. Os sujeitos do campo convivem com problemas típicos da sociedade na era do capital globalizado, ou seja, desemprego que em sua maioria é ocasionado pela concentração de terra; a precarização e informalização do trabalho, termos que nos remetem, num primeiro momento, à realidade urbana, mas o campo vivencia essa realidade com muita frequência e por último a carência de políticas públicas, que assim como nas cidades é realidade também do campo, a diferença é que no campo há um descaso maior.

Neste capítulo, será tratada a política pública de Educação do Campo, no entanto, é preciso contextualizar o campo, o espaço territorial o alvo dessas políticas. O termo campo é o mesmo que meio rural ou território rural, no entanto, será adotada a denominação campo, por ser mais apropriada. Para tratar da vida no campo, será preciso pensar na relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 28):

O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades este processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores.

A migração campo-cidade, aliada com a intensa valorização do modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em

processo de extinção. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009). A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro desta lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas.

De acordo com os autores mencionados anteriormente, há novas tendências a considerar e que apontam a possibilidade de outro desfecho. São elas:

- Desde os anos 80 a busca de melhores condições de vida e de novos espaços de desenvolvimento do capitalismo está interiorizando a indústria, levando as metrópoles a um crescimento apenas vegetativo;
- A modernização capitalista da agricultura não consegue incluir a todos. Isto não tem gerado apenas a expulsão, mas também lutas sociais como a dos trabalhadores sem-terra, que pressionam a realização da reforma agrária. Ao transformar latifúndios em assentamentos, conquistam infra-estrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseada em diferentes níveis de cooperação; geram renda e emprego. Isto tem desafiado novas pesquisas, e mostra que a migração campo-cidade não é uma via de mão única;
- Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das últimas décadas. A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura exportadora. A luta dos pequenos agricultores não passa mais tanto pela busca de melhores preços, mas de crédito diferenciado para investimento e custeio, pela assistência técnica direcionada para tecnologias alternativas e para a agroecologia e pela constituição de empreendimentos cooperados, visando avançar nos demais estágios da cadeia produtiva. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 30).

É necessário compreender melhor a concepção de agricultura familiar, haja vista, está na base da Educação do Campo e sua valorização está como objetivo do processo de formação dos professores do campo na perspectiva da Educação do Campo. Vejamos então o que significa a agricultura familiar, para Neves (2012, p. 32-33):

[...] corresponde à distinta forma de organização da produção, isto é, a princípios de gestão das relações de produção e trabalho sustentadas em relações entre membros da família, em conformidade com a dinâmica da composição social e do ciclo de vida de unidades conjugais ou de unidades de procriação familiar. [...] Engloba a pressuposta agricultura de subsistência- isto é, de orientação do uso de fatores de produção por referências fundantes da vida familiar e marginais aos princípios de mercado. [...] Para efeitos de construção

de uma definição geral- isto é, capaz de abstratamente referenciar a extensa diversidade de situações históricas e socioeconômicas-, a agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas.

Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais como o Banco mundial, como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Como podemos perceber, a agricultura familiar é um modelo que se apoia em outras bases, distintas do modelo de agricultura defendido pelo grande capital. Na verdade, grande parte dos alimentos produzidos no Brasil, provém da agricultura familiar, diferentemente do agronegócio que produz para atender o mercado externo.

A Educação do Campo, não se desarticula do trabalho no campo, seja na agricultura, no extrativismo, na pesca etc. Preconiza uma educação que diverge do projeto educativo do agronegócio. Na verdade, a Educação do Campo é um projeto contra hegemônico. A este respeito, Menezes Neto (2009, p. 33) afirma que:

Essa formação deve demarcar a contra hegemonia à educação do agronegócio, inserindo as discussões da escola unitária, debatida por Antônio Gramsci, que apresenta a indissociabilidade entre a teoria e prática, o trabalho manual e intelectual, entre dirigentes e técnicos e centraliza o processo educativo na práxis pedagógica. Gramsci defendia que todos deveriam independentemente da classe social, ter a mesma educação, pautada na formação geral, que englobava as humanidades, a ciência, a tecnologia e a administração (Manacorda, 1990). O modelo escolar, nessa perspectiva, terá por princípio o trabalho cooperativo- não capitulado ao projeto neoliberal do agronegócio- e a cultura emancipada camponesa, que compreenda e respeite, sem hierarquias, a existência de diversas culturas na sociedade.

Menezes Neto (2009) menciona ainda que, os trabalhadores do campo sempre produziram, pela prática, os seus conhecimentos e, esses, não podem, simplesmente, ser desprezados pelo saber acadêmico e científico. O conhecimento advindo da experiência é, também, fonte de saber e não cabe apenas aos técnicos com conhecimentos “científicos”, numa postura de “educação bancária”, avaliar e validar ou não tais saberes. Retomar a pedagogia de Paulo Freire é fundamental nesta discussão, pois foi partindo dos princípios de que a leitura do mundo

precederia a leitura da escrita, que Paulo Freire começou seu trabalho educativo, alfabetizando pescadores em Pernambuco. Ouvindo os relatos das práticas sociais desses, elaborou o método de alfabetização baseado nas atividades e nos saberes desses trabalhadores, visando à educação e à conscientização. Posteriormente, trabalhou com camponeses, trabalhadores do campo e, também, respeitando o saber desses, continuou a elaborar a sua pedagogia do oprimido. (MENEZES NETO, 2009, p. 34).

É fácil de perceber como é grande a relação de Paulo Freire com a Educação do Campo. Paulo Freire, que contestou severamente a educação imposta (educação bancária), acredita que todo saber produzido pelo homem e mulher do campo, deve ser valorizado na educação a eles oferecida. Não há dúvida de que Paulo Freire é um grande fundamentador da Educação do Campo. A formação do educador do campo deve ter por base, o grande legado teórico deixado por Paulo Freire, se assim não for dificilmente este ideário se configurará numa educação realmente contestadora da realidade injusta vivenciada pelas populações do Campo. A respeito da educação humanizadora, Freire (2011, p. 41) afirma que:

[...] A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.

Menezes Neto (2009, p.), afirma ser Paulo Freire fundamental na Educação do Campo, quando menciona que:

[...] os saberes da tradição e os saberes científicos podem conviver e se completar mutuamente. Paulo Freire, um educador que incorpora a práxis humana e é fundamental para a construção da educação do campo.

A educação ofertada aos sujeitos do campo não valoriza sua cultura, seu modo peculiar de viver, sendo assim, prevalece a imposição de uma cultura que lhe é alheia, ou seja, o modo de vida urbano é valorizado no campo, mesmo sendo estranho para o camponês. A educação não pode ser uma imposição, precisa ser pensada e praticada por quem conhece a realidade do campo, se assim não for, prevalece a educação que convém ao capital. E Freire (2011, p. 46) acrescenta que:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a

consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira”. Da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles- as pautas dos opressores.

Antes de começar a tratar das principais dificuldades encontradas na educação no campo, oferecida no Brasil, é preciso ressaltar a carência de dados e análises sobre o tema. O território rural é pouco pesquisado no Brasil. Para os autores Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 34), esta carência “já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos”. Mas, mesmo sem o acesso aos dados e estudos científicos, não é difícil fazer um primeiro diagnóstico, à medida que uma simples observação da realidade, combinada com algumas informações disponíveis, nos permite perceber vários problemas preocupantes:

Analfabetismo. Dados de pesquisas apontam que entre a população analfabeta do país o maior número dessas pessoas encontram-se no campo. Pessoas de todas as faixas etárias encontram-se analfabetas, é preciso reverter esse quadro através de uma política pública efetivamente comprometida com a alfabetização (e a pós- alfabetização) destes jovens e adultos que continuam analfabetos no campo e também na cidade.

Matrícula no ensino fundamental. Podemos constatar que ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. Embora tenha havido um aumento no número de matrículas no campo, as crianças que estão fora da escola estão concentradas nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais. E a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a legação de que são mais caras e tornam-se inviáveis. Lutas como a dos trabalhadores sem-terra e dos povos indígenas, de garantir escolas públicas nas suas próprias áreas, vêm contestando e tentando reverter esta tendência.

Ensino médio. Estima-se que mais de 50% da população brasileira da faixa etária própria ao ensino médio (15 aos 17 anos) esteja fora da escola. Em relação ao tipo de ensino, o próprio Plano Nacional de Educação afirma que:

[..] entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização (BRASIL, 2001, não paginado).

No meio rural, com exceção de algumas iniciativas isoladas, a situação é ainda pior, devendo ser objeto de especial preocupação, as escolas agrícolas ou agrotécnicas, muitas delas em crise profunda: de propostas, de recursos, de profissionais. Isto também acontece com as escolas agrícolas ligadas ao ensino fundamental. Há que propor políticas mais ousadas nesta frente, combinada com a frente da formação profissional, agora como modalidade específica na nova LDB. Também será preciso levar em conta as novas ocupações e formas de trabalho que estão surgindo no campo.

Educação infantil. Sem dúvida foi um avanço a inclusão desta demanda no meio rural, o que acontece mais recentemente. Ainda é tímida, porém crescente. A discussão sobre o tipo e a qualidade do atendimento educativo a esta faixa etária (0 a 6 anos) tem a ver com a discussão de questões mais amplas sobre novas formas de trabalho e sobre uma maior participação das mulheres nos novos processos produtivos projetados para um campo em transformação.

Docentes. Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/das professoras. Problemas que não são somente do meio rural mais sim de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo neste tópico. Mas o que todos já sabemos é que estão no campo algumas das principais aberrações salariais, não são poucos os docentes do campo, especialmente da região nordeste, que não chegam a atingir a remuneração equivalente à metade do salário mínimo ou até menos. Há professores que ficam longe de receber o salário mínimo, e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor, e que precisam se submeter a condições precárias de trabalho; que também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio campo, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do campo, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral, é uma escola relegada ao abandono. Há casos em que este abandono é literalmente percebido pela presença de prédios escolares em ruínas. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem. Em alguns municípios do país, a média de tempo gasto pelos alunos/pelas alunas do campo, com predomínio da agricultura familiar, no transporte escolar, é de aproximadamente 3 a 4 horas por dia (ida e volta). Ou seja, praticamente um turno roubado destas crianças e adolescentes. As estradas são precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então, são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelos colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores alheios aos seus.

No intuito de ilustrar melhor os dados referentes à realidade da educação no estado do Pará e no município de Abaetetuba, pesquisou-se os dados do último censo do IBGE (2010), no que se refere à frequência à escola no meio urbano e no meio rural.

Tabela 1 - Dados da frequência escolar no meio urbano no Pará

| SEXO | IDADE | FREQUÊNCIA À ESCOLA NO MEIO URBANO | | | TOTAL |
|----------|--------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------|---------|
| | | Frequenciam | Não frequentavam mas já frequentam | Nunca frequentaram | |
| Homens | 15 a 19 anos | 191.653 | 65.533 | 2.423 | 259.610 |
| Mulheres | 15 a 19 anos | 195.757 | 75.672 | 2.041 | 273.470 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

Os dados mostram que as mulheres superam os homens no que se refere à frequência, no entanto, os homens que nunca frequentaram a escola, superam as

mulheres. Podemos interpretar esses dados como sendo uma expressão da questão social, uma vez que os jovens do sexo masculino estão cada vez mais, deixando de estudar para trabalhar, e muitos deles ingressam no mercado informal.

Tabela 2- Dados da frequência escolar no meio rural no Pará

| SEXO | IDADE | FREQUÊNCIA À ESCOLA NO MEIO RURAL | | | TOTAL |
|----------|--------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------|---------|
| | | Frequentam | Não frequentavam mas já frequentam | Nunca frequentaram | |
| Homens | 15 a 19 anos | 90.898 | 41.593 | 4.930 | 137.421 |
| Mulheres | 15 a 19 anos | 72.363 | 40.704 | 3.835 | 116.902 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

No meio rural há uma inversão, os homens do campo frequentam mais a escola do que as mulheres, mas os homens que nunca frequentaram a escola superam as mulheres. No meio rural, as mulheres estão em desvantagem em relação aos homens, uma vez que muitas jovens engravidam precocemente no campo (e também na cidade) o que as impede de prosseguir nos estudos, esta pode ser uma explicação real para a situação da frequência escolar das jovens do meio rural no Pará.

Tabela 3 - Dados referentes ao número de pessoas que frequentavam escola ou creche, nas diferentes etapas da Educação Básica em Abaetetuba/PA.

| FREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ABAETETUBA/PA | |
|--|---------------|
| Faixa etária | Nº de pessoas |
| 0 a 3 anos | 965 |
| 4 a 6 anos | 7.322 |
| 7 a 10 anos | 11.506 |
| 11 a 14 anos | 12.719 |
| 15 a 19 anos | 12.457 |
| 20 a 39 anos | 6.880 |
| 40 anos ou mais | 1.469 |
| TOTAL | 53.318 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

Percebe-se um número bastante reduzido de crianças frequentando a Educação Infantil (0 a 3), no Ensino Fundamental a faixa etária que mais frequenta é

os de 11 a 14 anos, ou seja, os que estão (deveriam está) no fundamental maior. Ressalta-se que as pessoas com 40 anos ou mais estão frequentando em número bastante reduzido a escola no município de Abaetetuba, de acordo com o último censo do IBGE.

Outro grande problema que visualizamos na educação oferecida aos camponeses, pode ser observado nas iniciativas do Estado, na sua fase neoliberal e reacionária, de nuclearizar as escolas rurais ou de criar escolas-polo. Ribeiro (2010, p. 183), explica esta medida do governo:

A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou uma escola-núcleo, de ensino fundamental. Estas são construídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos, através de transporte escolar.

Além das escolas-polo, outro processo muito comum na educação praticada no campo, e que diz respeito ao Estado neoliberal é a organização dos alunos em classes multisseriadas. As classes multisseriadas são turmas com alunos de várias faixas etárias e diferentes níveis de desenvolvimento, um desafio enorme para o professor que trabalha na turma. Por mais bem preparado que seja este profissional, dificilmente irá desenvolver um trabalho de qualidade, haja vista, o mesmo estar desempenhando o trabalho de outros professores, numa espécie de contenção de gastos.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 39), a escola do campo tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro tem alguns problemas:

- Falta de infra- estrutura necessária e de docentes qualificados;
- Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- Currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo;
- Em muitos lugares atendidos por professores/ professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
- Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- Alheia a um projeto de desenvolvimento;
- Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
- Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;

- E, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

Mediante o vazio deixado pelo Estado, em relação à educação no campo algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo. As Escolas-Família-Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar, são um exemplo das iniciativas da própria população.

Podemos perceber que diante das difíceis condições enfrentadas pela população do campo, algo precisa ser feito. Os autores Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 44), reforçam que:

Frente a esta realidade perversa, nosso país terá que fazer uma escolha: ou segue no caminho trilhado até aqui e sucumbe à barbárie; ou revê o caminho e começa a elaborar outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeitos da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história.

O projeto de desenvolvimento para o campo carece de uma política educacional que valorize a agricultura familiar, especialmente a cooperativada⁶. Mas o que é preciso fazer para que o campo possa se desenvolver? Observou-se na obra dos mesmos autores mencionados anteriormente, uma relação de medidas que precisam ser implantadas, a fim de que seja alterada a realidade dos que vivem e trabalham no campo:

- Tratar a população do campo como sujeito de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar cooperativada ou não, em vez de tratá-la como resíduo do processo de modernização;
 - Estabelecer uma política de segurança alimentar que sirva como diretriz na implementação de medidas ligadas às políticas agrícolas e agrárias;
 - Fazer a reforma agrária, de forma rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a outro padrão de ocupação produtiva do território, baseado na agricultura familiar;
- Promover um amplo programa de desenvolvimento social que inclua: alfabetização de jovens e adultos, escola pública do campo, atendimento de saúde pública, construção de moradias, serviços de correio e telefonia,

⁶ A cooperação baseia-se no princípio elementar de que a junção dos esforços individuais cria uma força produtiva superior à simples soma das unidades que a integram.

atividades de cultura e lazer. (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2009, p. 48).

Verificou-se até aqui, que um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. Está claro para nós que a educação é fundamental para que o campo consiga alcançar outro patamar de desenvolvimento, é por meio da educação que haverá alguma possibilidade de reação contra a invasão capitalista no campo.

Diante da realidade vivida no campo, os movimentos sociais tomaram a iniciativa de discutir a política de educação até então, vivenciada pelos camponeses. E, logo, percebeu-se que era necessária uma estruturação do ensino, do currículo da escola do campo e uma política específica de formação de professores para atuarem no campo, que contemplasse os anseios e necessidades de uma população carente e desejosa de “armas” para lutar contra o capital que está representado pelo agronegócio, e assim poder permanecer no campo. Na realidade, a Educação, seja ela formal, seja informal, significa uma ação entre os seres humanos, que orienta a aprendizagem dos sujeitos para determinada sociedade desejada. Diante disso, podemos então concluir que a Educação é um ato político, por estar vinculada à organização da sociedade, interferindo no comportamento das pessoas; ou seja, Educação é a relação de poder, principalmente na sociedade de classes. (BORGES; SILVA, 2012).

Verificamos no tópico anterior que se faz necessário melhorar as condições de trabalho e a formação dos professores que atuam no campo. Algumas legislações surgiram a partir dos encontros promovidos pelos movimentos sociais, e que buscam alterar a política de formação de professores para atuarem na educação do campo. Vejamos algumas delas:

A Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no seu artigo 13, refere-se a formação de professores do campo, o mesmo menciona que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
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;

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 sólida e colaborativa nas sociedades democráticas.(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p.3)

Percebe-se que na legislação em questão (Resolução Nº 1 de 03/04/2002), a formação de professores para atuarem no campo deve se orientar pelas mesmas determinações que constam na Educação Básica, no entanto, outros dois componentes devem ser seguidos. No primeiro, está o respeito à diversidade, que a nosso ver, é fundamental pela lógica de que no campo de que o meio urbano, a cidade é mais valorizada do que o campo. É de suma importância que seja revertida essa lógica para que o campo seja valorizado em seu modo peculiar de produção da vida. Outra questão presente neste primeiro ponto é o incentivo ao protagonismo dos alunos no campo. A educação não somente no campo, mas também na cidade deve ser orientada neste sentido, uma vez que, o aluno se sentindo participante do processo ensino-aprendizagem torna-se mais facilmente envolvido e a aprendizagem, relacionada ao seu contexto de vida é muito mais atraente e interessante ao aluno.

O Decreto Nº 7. 352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA menciona em seu Art. 2º que, entre os princípios da Educação do Campo está:

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (BRASIL, 2010, não paginado)

No documento anteriormente citado, há a determinação de que cabe a União, por meio do Ministério da Educação- MEC prestar o apoio técnico e financeiro aos estados e municípios. No item VI, do Art. 4º está posto que a União deva apoiar “a formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010, não paginado). A partir de então, fica firmada a parceria entre as esferas de governo para que seja dado o apoio necessário à formação de professores para a docência no campo. Esta é uma conquista importante, haja vista, que há uma enorme dívida social do Estado para com a população do campo, pela primeira vez, a formação de

professores específica para atuação no campo é contemplada num dispositivo legal, o que representa um avanço da política pública para a área.

Ainda, no mesmo Decreto, há em seu artigo 5º a seguinte determinação quanto à formação de professores para atuarem no campo:

Art. 5º. A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, conforme disposto no Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber pelo Conselho Nacional de Educação.

§1º Poderão ser adotadas metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos de formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.(BRASIL, 2010, não paginado)

A partir de agora conheceremos com mais detalhes a política pública efetivada no Brasil, que representa grande avanço para a formação de educadores do campo que é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO.

3.2 O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO

Na esteira da entrada da Educação do Campo na esfera governamental, em 2004, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Ainda, no MEC, foi organizado o grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo e foi elaborado o documento intitulado “Referências para uma política nacional de Educação do Campo”. Posteriormente, o GPT foi transformado na Comissão Nacional de Educação do Campo do MEC.

Para Freitas (2011) a institucionalização da Educação do Campo, a partir da criação da CGEC, oportunizou que a discussão em torno da Educação do Campo se ampliasse e tomasse novos rumos. Na verdade, a autora faz uma crítica à forma

como se desenvolveram as ações em torno da temática em questão, isso fica claro na passagem de seu texto intitulado *Educação do Campo e Formação Política*:

Com a criação da CGEC, a discussão sobre a Educação do Campo se amplia e toma novos rumos. São criados os programas Escola Ativa, Projovem Campo- Saberes da Terra e PROCAMPO, voltados especificamente para as questões da educação escolar no meio rural. Embora ela receba a denominação de Educação do Campo e venha ampliando a oferta de formação voltada para a agricultura familiar, em alguns programas observamos o afastamento da forma como os movimentos sociais vinham construindo os processos educativos em seus espaços. (FREITAS, 2011, p. 391).

Na verdade, a autora afirma que há o afastamento cada vez maior da pauta elaborada pelos movimentos sociais do campo, no que se refere às necessidades para a educação. É fato que, a partir do momento em que se institucionalizou a Educação do Campo, muita coisa tem mudado, novos sujeitos se envolveram com a questão, sobretudo os docentes envolvidos no programa de formação de professores. Na mesma linha de pensamento, as autoras Molina e Sá (2011) afirmam que as experiências piloto da Licenciatura em Educação do Campo, têm em comum a preocupação em garantir, durante o curso:

[...] perfil de formação de um educador vinculado às lutas dos povos do campo, capaz de compreender e intervir sobre a realidade na qual se insere a escola que acolhe seus educandos. Esta não é uma questão menor: em função da origem desta política de formação docente, manter esta materialidade de origem é central para que não se perca seu sentido. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 14).

Mas será que esses novos sujeitos compreendem as questões do campo, tal como são vivenciadas pelos que lá vivem? Esta pergunta tem relação com os resultados da pesquisa realizada por Silva (2013), que apontam certa dificuldade dos docentes compreenderem a proposta do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo. Vejamos o trecho em que a pesquisadora aponta tal dificuldade:

Sobre a dinâmica do curso os resultados revelados apontaram que a presença do formador no LPEC sem identificação com a educação do campo tem se apresentado com um problema que pode alterar a identidade do curso, à medida que esse formador não consegue viabilizar a proposta que consta no mesmo, por meio de sua prática docente. Essa dificuldade é o reflexo do número reduzido de professores que se identificam com a questão, no IFPA. Razão pela qual se buscam formadores externos para garantir minimamente que essa formação não se distancie tanto da perspectiva do programa. Mas essa alternativa tem se tornado inviável, devido determinação do MEC, ao exigir como critério para aprovação do curso que

a maioria dos professores formadores do programa seja da instituição. (SILVA, 2013, p. 101-102).

A Licenciatura em Educação do Campo- LPEC é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo.

O projeto político-pedagógico que deu início à implantação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras teve sua organização efetiva em 2007, a partir das orientações contidas no documento aprovado pelo grupo de trabalho no âmbito da SECADI, composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério da Educação, no qual foram explicitados os motivos que deram causa à sua criação (MOLINA; SÁ, 2012).

De acordo com Molina e Sá (2012), entre os principais elementos para o estabelecimento dessa política, estão aqueles que fundamentam a necessidade de o Estado estabelecer:

- 1) Ações afirmativas que possam ajudar a reverter à situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo;
- 3) Formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias a rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.
- 4) Organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467).

Antes de se instituir oficialmente, o PROCAMPO teve sua proposta formativa executada com base em experiências piloto desenvolvida por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A partir destas experiências, a SECADI ampliou a possibilidade de execução dessa graduação, lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Como decorrência deste processo, em 2011, 30 instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país.

De acordo com a Minuta Original do MEC os projetos dos cursos de Licenciaturas devem considerar as legislações educacionais em vigor como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além desses requisitos legais, a base curricular do curso deve ser considerada na execução dos projetos. As orientações básicas que devem ser observadas são:

- Construção do currículo que contemple e articule uma sólida formação do educador nos princípios éticos e sociais próprios à atuação como profissionais da educação (e particularmente da Educação do Campo), na compreensão teórica e prática dos processos de formação humana (e particularmente processos sociais formadores dos sujeitos do campo), nas pedagogias, metodologias e didáticas próprias à gestão de processos educativos e ao trabalho com os sujeitos da educação básica (especialmente infância, adolescência e juventude) e nos conteúdos pertinentes às áreas de conhecimentos, e em especial na área escolhida para sua atuação docente específica. Uma possibilidade é a organização curricular através de núcleos de estudo que contemplem e articulem estes eixos de formação.
- Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar (incluindo dentro das possibilidades também a docência multidisciplinar), de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados.
- Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública.
- Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educadores em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.
- Estágios curriculares que incluem experiência de exercício profissional prioritariamente nos seguintes âmbitos: - docência multidisciplinar na área de conhecimento escolhida em escolas do campo, de educação fundamental ou média; - docência ou gestão de processos educativos nos anos iniciais de educação fundamental e na educação infantil; - participação e projetos de desenvolvimentos comunitário vinculados às escolas do campo, a programas de educação de jovens e adultos e ou a movimentos sociais e sindicais, organizações não

governamentais ou outras entidades que desenvolvem atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

- Cada Instituição poderá definir ênfase na sua base curricular, privilegiando alguns recortes temáticos da Educação do Campo ou aprofundando o estudo de determinadas etapas e ou modalidades da Educação Básica.
- O projeto do curso deverá contemplar todas as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, garantindo estudos básicos para o conjunto dos estudantes em cada uma delas, visando uma possível atuação docente nos anos iniciais da educação fundamental, e proporcionando o aprofundamento em uma das áreas (conforme opção do estudante) em vista de um preparo específico para a docência nos anos finais da educação fundamental e ou na educação média.

Na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias - ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. (MOLINA; SÁ, 2012).

Para as autoras citadas anteriormente, os princípios que regem as práticas formativas propostas pela Licenciatura em educação do Campo têm como fundamento:

[...] as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar em conjunto com os movimentos sociais e sindicais participantes deste processo histórico, que têm caminhado no sentido de uma formação de educadores que estejam aptos a atuar para muito além da educação escolar. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

De acordo com Souza e Mendes (2012, p. 259) o tipo de alternância a ser desenvolvida nas escolas do campo refere-se à:

[...] alternância integrativa real ou copulativa, por se tratar de um tipo de alternância que, segundo o estudo de Queiroz (2004), é o tipo mais complexo de alternância a se trabalhar, pois busca a formação completa do educando, dando a ele a oportunidade de dinamizar saberes em tempos e espaços alternados e simultaneamente integrados, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, ligando o saber ao fazer.

Pode-se considerar que esta metodologia permite aos alunos uma experiência de aprendizagem baseada na relação teoria e prática, fazendo relação

do que se aprende na universidade (tempo acadêmico) e na comunidade onde os alunos vivem (tempo comunidade). A Pedagogia da Alternância, segundo Souza e Mendes (2012), fundamenta-se no método científico que tem como pilares: observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar, agir ou questionar, procurar, responder às questões e experimentar. Isso no nosso entendimento, leva ao educando a conhecer melhor a sua realidade e permite ao mesmo, um aperfeiçoamento da forma como desenvolvem seu meio de vida, ou seja, o trabalho que é praticado por ele ou por outros da comunidade. Geralmente, os alunos da Licenciatura em Educação do Campo, vivem em pequenas comunidades dos municípios brasileiros, onde há o predomínio de agricultores familiares, pescadores, extrativistas, assalariados rurais etc.

A construção do conhecimento dentro da alternância vai do concreto ao abstrato, priorizando e valorizando a experiência do aluno, os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada educando e a socialização de experiência com os colegas, famílias, educadores e outros atores envolvidos no processo pedagógico. Para Souza e Mendes (2012, p. 261):

Os princípios orientadores da Pedagogia da Alternância estão pautados nos princípios da Educação do Campo que, segundo Schwendler (2001), reconhecem que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo, e que a Educação do Campo deve ser construída a partir da realidade de seus sujeitos, com escolas que sejam vinculadas política e pedagogicamente à história, à cultura, à organização social e humana destes povos, devendo ser adequada aos tempos e espaços em que eles fazem parte.

Os princípios da Educação do Campo reconhecem que, para educar o camponês é necessário partir da realidade de vida onde o mesmo está inserido. Pois bem, se formos fazer uma reflexão a partir da educação desenvolvida no meio urbano, perceberemos que o afastamento da realidade de vida desses estudantes está fazendo com que os mesmos percam a vontade de estudar, isso é constatado pelos altos índices de evasão e repetência escolar, também na educação do meio urbano. Então, podemos pensar que esta metodologia de ensino (Pedagogia da Alternância) presente no ideário da Educação do Campo pode ser inovador e interessante também, para a educação de muitos jovens que vivem na cidade.

Será explicitado com maiores detalhes, como se dá a Pedagogia da Alternância na prática da Educação do Campo, e para isso, nos orientamos no

documento intitulado Caderno Pedagógico Formativo (2008, p. 23) do Projovem Campo- Saberes da Terra, que nos orienta como se dá a alternância do processo ensino-aprendizagem em espaços e territórios diferenciados e alternados. O referido documento nos expõe que:

[...] o Tempo-Escola constitui-se para os (as) educandos (as) como tempo de estudo presencial, acompanhado integralmente pelos (as) educadores (as). É o tempo das Jornadas Pedagógicas, dos estudos dirigidos, das oficinas didáticas, das vivências pedagógicas, das sessões de vídeo, das palestras, das visitas, da experimentação agrícola etc. É ainda no Tempo-Escola que são planejados os projetos experimentais a serem desenvolvidos nas propriedades dos (as) educandos (as) e de seus familiares, bem como são elaboradas as questões da pesquisa para o Tempo - Comunidade.

3.3 O PROCAMPO no Pará

No ano de 2008, este Ministério tornou público, em âmbito nacional, a institucionalização do programa ao convocar as universidades públicas brasileiras, por meio do edital nº02/2008, para apresentarem projetos de LPEC.

A Universidade Federal do Pará fez o projeto de criação do curso de LPEC, mas o Conselho do ICED reprovou a proposta de criação do curso. O IFPA pediu assessoria a duas professoras do ICED para a construção do projeto de implantação do curso, o projeto do IFPA foi aprovado e o curso foi implantado em vários municípios do estado do Pará. No entanto, a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, se deu na UFPA no campus de Marabá, onde o curso era ofertado via PRONERA. Atualmente o curso de LPEC na UFPA em Marabá é regular.

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 (nº 09/2009), a Universidade Federal do Pará (UFPA), também passou a ofertar à licenciatura em questão no Campus de Abaetetuba.

O PROCAMPO surgiu para responder as necessidades dos camponeses, ou seja, ofertar aos estudantes que vivem nas áreas rurais do Brasil acesso à uma educação pública de qualidade no próprio lugar onde vivem. O PROCAMPO, como foi mencionado anteriormente é um programa que objetiva formar profissionais para

atuação nos anos finais do Ensino fundamental e Médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de Educação Básica do campo.

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 (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ; 2011). 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 reorganizado. 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 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ, 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-Açú (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ, 2011).

Quadro 1 - Marcos histórico do curso de LPEC – PROCAMPO no Pará

| 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. | |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Constituição de uma Comissão para criação do curso LPEC a convite do MEC; ➤ Criação da proposta do curso de LPEC. | |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Projeto piloto nas universidades (UnB, UFBA, UFS, UFMG). | |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Edital nº 02/2008 de convocação do MEC; ➤ Seminário nacional de apoio ao programa de licenciatura em educação do campo - Procampo. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA em 06 campi: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá. |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Edital nº 09/2009 convocação do MEC; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Portel, São Sebastião da Boa Vista, Tucuruí, Redenção, e Tome-a-çú ➤ Implementação do Curso de LPEC/Procampo - UFPA/Abaetetuba. |
| 2010 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ II Seminário nacional do Procampo; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA nos municípios do Marajó (Portel e São Sebastião da Boa Vista (SSBV). |
| 2011 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ III Seminário nacional do Procampo em BH /MG; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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. |
| 2012 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lançamento do Pronacampo. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ I Seminário da LPEC do Pará e Amapá e III Estadual de Educação do Campo do Estado Pará. |

| | | |
|------|--|--|
| | | |
| 2013 | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ A secretaria de Educação Superior do MEC selecionou a proposta da UFPA para criação de cursos de licenciatura em Educação do Campo, nos campus de Abaetetuba, Altamira e Cametá. |

Fonte: Costa (2012); Caderno de Referência do MEC; Fórum Paraense em Educação do Campo e Observatório de Educação do Campo. Adaptado pela autora.

A implantação do PROCAMPO no Pará iniciou no ano de 2008, com a criação do curso de LPEC pelo IFPA em seis municípios, dentre eles o de Abaetetuba. No ano seguinte a Universidade Federal do Pará- UFPA campus de Abaetetuba, também implantou o curso. A turma do PROCAMPO do IFPA de Abaeté, que está sendo analisada neste estudo é a que iniciou em 2009 e encerrou no final de 2013, até o presente momento não iniciou outra turma do PROCAMPO pelo IFPA, no entanto, no mês de novembro próximo haverá uma visita do MEC no Instituto para avaliar a primeira experiência e dar o parecer se a Instituição poderá prosseguir na oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Acredita-se que o presente estudo poderá contribuir com informações relevantes acerca da primeira experiência do PROCAMPO do IFPA de Abaetetuba. Os desafios vivenciados durante a primeira experiência, de um modo geral, deram-se pelo fato de ser a primeira vez que a coordenação, os docentes e discentes tivessem se envolvido com uma metodologia, até então inovadora como é o caso da Pedagogia da Alternância. Acredita-se que pela importância da LPEC para Abaeté, o mesmo possa continuara a ser ofertado pelo campus. Serão apresentados a partir de agora, os principais desafios vivenciados pelos sujeitos envolvidos no curso, mas antes, será apresentado um pouco da história do município de Abaetetuba.

4 OS DESAFIOS DA LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA, CAMPUS DE ABAETETUBA/PA

A história do município de Abaetetuba pode ser compreendida no bojo da histórica exploração a qual foi submetida à região amazônica como um todo. Para SOUSA (2009), a história da exploração, ocupação e desenvolvimento da Amazônia do século XVI aos nossos dias, é marcada indelevelmente, pela expansão mundial do hegemônico modo de produção capitalista. Ao longo desse processo de penetração e domínio da região, o capital foi alterando profundamente as relações sociais e de produção de seus habitantes. Como colônia de exploração inserida no contexto da economia internacional, antes mesmo do restante do país, a Amazônia ficou por mais de dois séculos ligada diretamente à Coroa Portuguesa sendo, só depois da independência, integrada ao restante do Brasil. No entanto, seu futuro continuou a ser decidido longe da região e sem considerar seus habitantes.

SOUSA (2009) diz que, como produtora de matérias-primas, desenvolveu uma economia de base extrativista exportadora, fundada, inicialmente, na exploração das “drogas do sertão”, depois cana-de-açúcar, borracha, castanha, madeira, produtos agropecuários, minérios etc., sempre para usufruto do Centro-Sul do país e de outras nações, menos do índio, do negro e do caboclo amazônico, mão de obra explorada. Como estratégias de ocupação foram criados aldeamentos, povoados, vilas, cidades, colônias agrícolas, fortes militares; depois incentivado a migração, imigração e, por último, os famosos assentamentos, pólos agropecuários e agrominerais. Sendo agentes principais dessa ocupação, os missionários, depois os seringalistas, os coronéis, as elites governamentais, as empresas nacionais e multinacionais que introduziram uma estrutura social extremamente concentradora e desigual. Cansado de sempre ser dominado, subjugado, explorado restou ao amazônida a revolta, quase sempre violenta como a Cabanagem, e a resistência através das mais diversas organizações: quilombolas, sindicais, camponesas, de moradores, etc. apesar de ser ainda hoje, uma região muito rica e de importância fundamental para o país, sua população continua empobrecida, desassistida e alijada dos benefícios que produz. É por essas tramas e traumas amazônicos que se foi constituindo a história do município de Abaetetuba.

Complementando o que SOUSA (2009) apresenta a respeito da Cabanagem, LEAL (2010), acrescenta que a Cabanagem, embora apresentando essa capa racial

de diferenças, espelhou isso sim, o resultado histórico da expropriação do nativo e da sua conversão em força de trabalho explorada pelos que se converteram em proprietários à custa da sua expropriação e exploração. Ela é o marco da passagem da Amazônia a uma outra etapa de sua história, quando o poder secular do colonizador foi questionado- e esmigalhado- pela força do colonizado. Não significou a libertação dos segmentos amazônidas explorados; na verdade, eles iriam passar a ser submetido, daí por diante, a uma nova sistemática de exploração da sua força de trabalho. Mas marcou claramente a falência do domínio dos portugueses sobre a região, junto com uma indelével lição histórica para as gerações futuras: no seu meio, o amazônida nativo é imbatível- e pode libertar-se desde que tenha consigo o projeto político que a Cabanagem não teve. Nesta revolta nativa a força do povo foi tamanha, que, na história das revoltas brasileiras foi a única em que o próprio povo decidiu quem iria colocar no poder. A vitória da Cabanagem- e a sua derrota- são o testemunho mais sólido da força e do poder popular na Amazônia, bem como da importância histórica da consciência política para a libertação popular.

O município de Abaetetuba insere-se em região de abundantes recursos florestais, minerais e hídricos, no nordeste paraense, microrregião de Cametá, mais conhecida como Baixo Tocantins, abrange uma área de 36.024,20 Km² e é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia, às margens do Rio Jarumã, no município de Abaetetuba possui uma população de quase 140 mil habitantes, é a sexta maior cidade do Estado do Pará. Possui 72 ilhas, 35 colônias e 14 bairros em seu território. É considerado o quinto maior pólo pesqueiro do Estado, destacando a produção do camarão (IFPA). Está dividido em zona urbana e zona rural. Na zona urbana, encontra-se a sede do município, situada à margem esquerda do rio Maratauíra, afluente do rio Tocantins, a uma distância (rodoviária) de 110 km de Belém, a capital do estado. Já a zona rural é subdividida em zona rural-centro, a Leste, da qual fazem parte, aproximadamente, trinta e cinco colônias e o distrito de Beja, que se conectam a cidade por ramais e estradas, e a zona rural-ilhas, a Oeste, composta por 72 ilhas que se interligam por inúmeros rios, furos e igarapés formando o complexo hidrográfico da região que tem o formato de uma colcha de retalhos. Como a maioria dos municípios da Amazônia, grande parte da população rural encontra-se perto dos núcleos urbanos, não constituindo, a cidade e o campo, compartimentos isolados, mas possuem dinâmicas cada vez mais

interligadas (SOUSA, 2009). O município de Abaetetuba é considerado, cidade referência mundial na confecção dos brinquedos de miriti, uma palmeira nativa da região que artesanalmente serve para a confecção de brinquedos. Os brinquedos de miriti alegram muitas crianças do estado do Pará, como um todo, haja vista, que os brinquedos são símbolos da festa do Círio que acontece todos os anos no segundo domingo do mês de outubro. O brinquedo de miriti é uma arte dos ribeirinhos de Abaetetuba que contribui para o desenvolvimento econômico e cultural do município.

Fotografia 1- Entrada da cidade de Abaetetuba



Fonte: Ferreira. (2011)

De modo geral, possui grande potencial turístico, uma rica e diversificada cultura e uma estratégica localização geográfica, que o faz porta de entrada e saída de boa parte da economia de municípios próximos. Porém, socialmente, por uma série de fatores ligados à estrutura social e econômica do Estado e da Amazônia, é um município muito pobre e dependente de repasses de recurso dos governos federal e estadual. Sua infraestrutura é escassa. Falta acesso a serviços básicos para boa parte da população que se ressentem com as precárias condições das estradas, do abastecimento de água, dos postos de saúde, assistência médica, a inexistência de ampla rede de esgoto sanitário, a falta de emprego, a baixa qualidade da educação, a exploração sexual de menores e o crescente tráfico de drogas. Percebe-se, ainda, a falta de uma visão de totalidade da cidade, de suas limitações e possibilidades, de preservação do meio ambiente, bem como de uma cultura de participação na definição das políticas públicas, ou seja, na gestão

municipal. As atividades econômicas mais importantes de Abaetetuba encontram-se nos setores do comércio e serviços, no meio urbano, e nos setores agrícola e extrativista, no meio rural, com destaque para a agricultura familiar, a atividade pesqueira, principalmente pesca artesanal e as lavouras temporárias como a coleta do palmito e o açaí. Sofre, no entanto, limitações em virtude das dificuldades de escoamento, assistência técnica e poucos benefícios sociais para os trabalhadores (SOUSA, 2009, p. 24).

Fotografia 2 - Imagem do alto da cidade de Abaetetuba



Fonte: SOBRE Abaetetuba (2011)

Ao longo de sua história, o município ficou marcado por desenvolver ciclos econômicos temporais oscilantes e pouco sustentáveis em consequência das políticas públicas governamentais traçadas para a Amazônia, no sentido de colonizá-la, explorá-la, ocupa-la e desenvolvê-la. Pensadas fora de seu contexto e sem considerar as necessidades e anseios da população, as ações do Estado brasileiro acabaram por exacerbar as desigualdades sociais, regionais e locais. Seus projetos realizados quase sempre em função do capital e em detrimento da região, do meio ambiente e raramente articulados à estrutura produtiva local, acabaram por

desestruturar o pequeno, mas pulsante dinamismo que existia nos municípios, destruindo formas de trabalho que garantiam emprego e renda à população e fazendo aumentar a dependência financeira destes das transferências federais.

SOUSA (2009, p. 25) se utilizou dos estudos de “Machado (1986; 2005), Monte Serrat (1990), articulados com os de Santos (1980), Loureiro (1989), Hall (1991), Ribeiro (2005)”. Estes estudos e outros permitem estabelecer alguns marcos importantes da história econômico-social de Abaeté, dentro do contexto da história da Amazônia.

A fundação de Abaeté se inclui no amplo processo de colonização da região Amazônica, empreendida pelos portugueses, que viram suas terras invadidas ou ameaçadas de invasão por franceses, ingleses, holandeses e espanhóis durante os séculos XVI e XVII. Para assegurar sua efetiva ocupação o governo português, que não tinha condições de fazê-la sozinho, partilhou seu território em capitanias hereditárias; em seguida em sesmarias, entregando a ricos senhores portugueses enormes extensões de terra para que pudessem ocupa-la e explorá-la, reproduzindo aqui, o mesmo modelo de domínio implantado no restante do Brasil. Assim, em 1724, o português Francisco Azevedo Monteiro, em viagem a Amazônia com toda a sua família, com o intuito de tomar posse de sua sesmaria que se localizava no rio Jarumã, desde 1712, enfrenta uma forte tempestade na baía do Marajó, desviando sua rota e fazendo-o aportar, em 08 de dezembro, às margens do rio Meruú, mais conhecido como Maratauíra. (SOUSA, 2009, p. 25)

A evolução histórica do desenvolvimento econômico e social do município de Abaetetuba, na perspectiva de Souza (2009, p. 25-26) está estruturada em duas fases:

A primeira fase ou o primeiro marco vai de sua fundação até por volta de 1773, quando Abaeté, quase isolada, sem ter algo que pudesse atrair o progresso e possibilitasse melhores condições de sobrevivência de sua população sob o comando dos missionários, o povoado vivia em função daquilo que a floresta tropical oferecia como matéria-prima a ser explorada como fonte de riqueza e lucro do capital mercantil português e como fonte de sua própria subsistência; A segunda fase acontece sob o impacto das medidas administrativas e econômicas centralizadoras adotadas pelo Marquês de Pombal, na região, cujo objetivo era soerguer e ampliar as vantagens mercantilistas do Estado Português e da burguesia lusitana. Para melhor dinamizar a abandonada economia regional, Pombal expulsou os jesuítas, liberou a exploração da mão de obra indígena pelos colonos portugueses e propiciou a criação da Companhia Geral do Grão Pará e Maranhão, com o intuito de apoiar as atividades econômicas locais e construir as bases de uma economia produtiva agrícola- principalmente do fumo, café e cana-de-açúcar- ao lado da extrativista, que permitisse a independência portuguesa da Inglaterra. Medidas essas que provavelmente estimularam a vinda de algumas famílias marajoaras para Abaeté. (MACHADO apud SOUSA, 2009, p. 25-26).

A terceira fase de desenvolvimento de Abaeté aconteceu entre os anos de 1891 e início da década de 1970. Segundo Sousa (2009, p. 30-31):

[...] regionalmente a economia da borracha vivia seu apogeu e declínio, entretanto em Abaeté, transformada em cidade em 1895, começava a exploração da cana-de-açúcar de modo mais racional. Inicialmente com pequenas moedas familiares, onde se fabricava rapadura, mel de cana e açúcar mascavo, além da extração da borracha, cacau e o fabrico da farinha de mandioca que eram negociados pelo pequeno comércio da cidade. Com a implementação da navegação, o comércio se expande e impulsiona o escoamento da produção de Abaeté. A economia da borracha deu suporte para a expansão da pequena produção regional, já que o seringueiro isolado não desenvolvia nenhuma outra atividade produtiva a não ser a extração do látex. Como não havia grandes seringais na região de Abaeté e o governo tinha proibido a produção comercial do açúcar do município para não fazer concorrência com o de outros estados, a cachaça, subproduto da cana, ganha destaque. O aumento da demanda resulta em investimentos nas primeiras máquinas destinadas à produção exclusiva da aguardente, cuja qualidade ganhou fama, passando a competir com a de outras regiões do país. Durante esta fase, mais precisamente em 1943, Abaeté passou a ser denominada de Abaetetuba, que quer dizer em Tupi, “lugar de muitos homens ilustres e verdadeiros”, em função de um Decreto do governo Federal que proibia que mais de uma cidade tivesse o mesmo nome.

Alguns fatores contribuíram para a falência dos engenhos, levando algumas famílias ribeirinhas e evadirem para a cidade, e outras a procurarem a justiça do trabalho buscando com isso a garantia de seus direitos. Para Sousa (2009, p. 32), “a produção da cana-de-açúcar no município fundamentava-se numa concepção primitiva de produção e de relações econômicas e não contava com o apoio e incentivo governamental”.

Com a crise os donos de engenho tiveram que lotear suas terras como forma de pagamento de dívidas trabalhistas, entretanto os trabalhadores sem o porte necessário para manter-se nos lotes, os venderam e partiram para as cidades (SOUSA, 2009).

Entretanto, para Machado (apud SOUSA, 2009, p. 32), as razões para a decadência dos engenhos foram:

O atraso tecnológico, já que o maquinário do início do século XIX ainda era o mesmo ao final dos anos 60; a recusa à substituição do sistema de aviamento por relações trabalhistas mais modernas e a abertura da Amazônia ao grande capital, a partir de 1960, com a entrada, pelas estradas, das bebidas destiladas produzidas no nordeste e no Sudeste do país, que invadiram a região levando à derrota total a incipiente indústria de Abaeté.

A participação do estado brasileiro até a década de 50, para o fomento de atividades produtivas na Amazônia era insignificante. De acordo com o estudo de

SOUSA (2009, p. 33), não havia uma política de desenvolvimento para essa região. Para a autora:

A presença do Estado na vida da maioria da população empobrecida não se fazia sentir. Quando muito, era limitada à construção de postos de saúde, hospitais, cartórios, alguns portos e escolas. A Amazônia era apenas um apêndice no processo no processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Porém, a partir desta década, o governo passou a adotar um conjunto de medidas institucionais que visavam desenvolver a região e inseri-la na economia nacional. Cria-se a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPEVEA), o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), o Serviço de Navegação da Amazônia e a Administração do Porto do Pará (SNAPP) e o Banco de Crédito da Amazônia, em que foi transformado o antigo Banco da Borracha. Todas essas medidas se propunham desenvolver a produção agrícola, pastoril, o extrativismo vegetal, aproveitar os recursos minerais, conhecer a biodiversidade e promover a integração fluvial intra e inter-regional. Mas pouco se efetivaram, já que grande parte dos recursos financeiros acabou sendo direcionados para os empresários do setor extrativista e para operações comerciais de curto prazo e não para os produtores diretos e atividades desenvolvimentistas. Além disso, a preocupação central das políticas governamentais passou, logo em seguida, a ser a incorporação física da região ao restante do país. (SOUSA, 2009, p. 32-33).

A realidade exposta, a respeito da trajetória do desenvolvimento do município de Abaetetuba, confirma a análise feita anteriormente quando se tratou da função do Estado na sociedade moderna. O Estado sempre foi a favor de uma classe, a classe mais poderosa, ou seja, nos diferentes modos de produção (Escravidão, Feudalismo e no Capitalismo) o Estado, esteve a serviço da repressão e da exploração da classe oprimida.

Após esta apresentação histórica do município de Abaetetuba, lócus da pesquisa, será abordada a organização e o funcionamento da LPEC ofertada pelo IFPA de Abaetetuba. De acordo com COSTA (2012), o percurso formativo do curso está baseado na docência multidisciplinar por área de conhecimento e a alternância pedagógica como elementos que desenham esse processo.

4.1 O Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo- LPEC do IFPA, campus de Abaetetuba

A Educação do Campo veio para fazer com que o homem do campo aprenda a valorizar a sua localidade, o espaço onde ele vive. A Educação do Campo deve focar nisso, fortalecer a formação do homem do campo no campo, ou seja, no lugar onde ele vive [...] ele precisa compreender que o lugar que ele nasceu tem valor (DI01).

A epígrafe acima, selecionada entre os entrevistados da pesquisa, permite ressaltar uma questão importante acerca do objeto. A Educação do Campo é um

paradigma que valoriza o homem do campo e seu peculiar modo de vida, é o que o entrevistado expressa na sua fala. Para Menezes Neto (2009), o conhecimento advindo da experiência é, também, fonte de saber e não cabe apenas aos técnicos com conhecimentos “científicos”, numa postura de “educação bancária”, avaliar e validar ou não tais saberes.

Diferentemente da valorização do modo de vida urbano a Educação do Campo valoriza a realidade da vida no campo. O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 11), consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi à visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país.

A proposta da Licenciatura do Campo insere-se em um debate maior sobre as condições de desenvolvimento vigentes no território rural brasileiro e amazônico, e sobre as diferentes disputas em torno da própria concepção do que venha a ser desenvolvimento, a partir da ótica dos defensores do agronegócio como mecanismo de organização da produção agrícola nacional e dos que se contrapõem a esse modelo, entendendo a centralidade da produção familiar para promoção de estratégias produtivas cuja prioridade seja a garantia da igualdade e da justiça social (MENEZES NETO apud MOLINA, 2009, p. 187). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFPA, buscou por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO–SECAD/SESU, participar das políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. No ano de 2009, a instituição selecionou 54 alunos para cursarem a Licenciatura em Educação do Campo do PROCAMPO, os alunos são oriundos de dez municípios da área Tocantina (Moju, Abaetetuba, Igarapé Miri, Acará, Limoeiro do Ajurú, Barcarena Muaná, Cametá, Mocajuba, Baião).

O desenho curricular da educação de campo se insere em uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento do campo. E o Instituto por se encontrar inserido em uma região de inúmeros e acentuados contrastes

sociais e ambientais com elevada carência de profissionais qualificados, de forma específica em ciências da natureza matemática e humanas, após realizar diagnose e observando as necessidades e especificidades da região amazônica optaram em oferecer Licenciatura em Educação do Campo com formação específica nas áreas de Ciências humanas e sociais e, Ciências da natureza e matemática para atender as necessidades e expectativas das regionais.

A Licenciatura 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.

Os princípios defendidos pelos que lutam por uma educação de qualidade no campo perpassam pela vontade política, de mudar ou amenizar uma realidade de descaso, que de acordo com (DO01):

Os princípios defendidos pelos que lutam por uma educação de qualidade para o campo, se contrapõem a uma realidade que mantém os professores sem formação e valorização, lecionando em péssimas condições de infraestrutura (DO01).

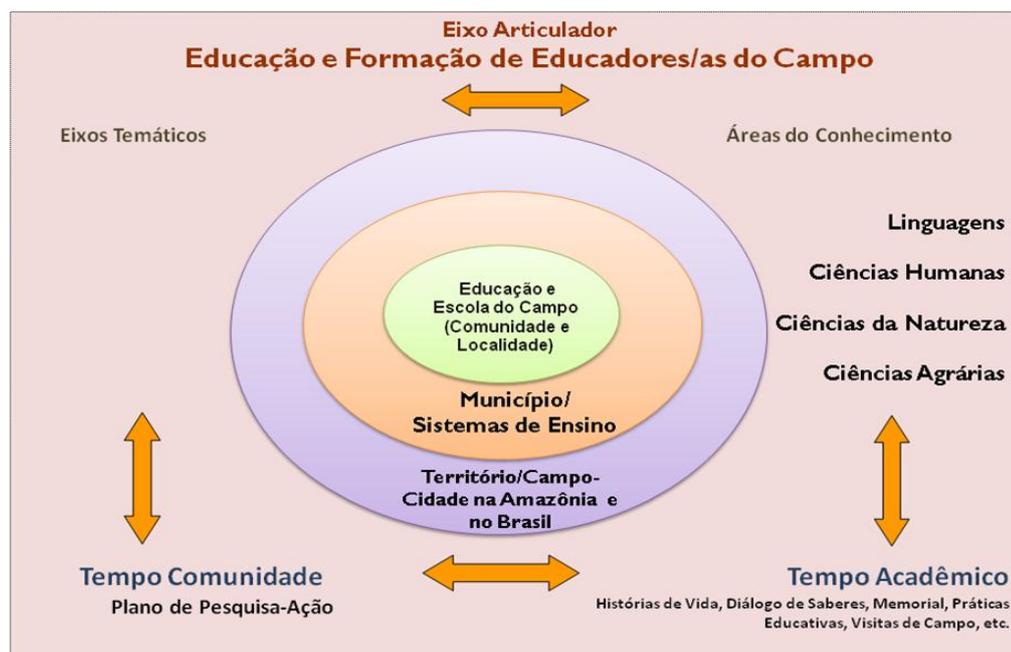
O IFPA, em seus cem anos acumulados de contribuição na Educação Profissional e Tecnológica, atua com sete cursos de licenciaturas, dois cursos de Engenharias e oito cursos de Tecnologias; programas de extensão universitária e pesquisa vêm responder ao desafio de:

- Programar no Estado do Pará o Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- Destacar a importância e a real necessidade de formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das comunidades do Campo;
- Subsidiar o projeto com infraestrutura adequada para o seu desenvolvimento;
- Prever recursos humanos e financeiros que garantam a exequibilidade e sustentabilidade da proposta;
- Prever o acompanhamento, avaliação do desenvolvimento e resultados do projeto proposto;
- Destacar competência e experiência tanto dos coordenadores quanto da equipe integrantes no Projeto Pedagógico;

- Aprovar o projeto pedagógico do curso no Conselho Diretor do IFPA e garantir a diplomação.

De acordo com o desenho metodológico do CLPE/PROCAMPO, o curso apresenta a seguinte dinâmica:

Figura 1 - Síntese do desenho metodológico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO – IFPA



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Pará (2011)

Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública.

A metodologia do curso aborda as experiências do Tempo Comunidade e do Tempo Acadêmico no IFPA. Alguns entrevistados ressaltaram a dificuldade na compreensão desta metodologia, uma das discentes entrevistada menciona que:

Não havia acompanhamento no tempo comunidade. Recebíamos uma orientação básica em sala de aula e a coordenação agendava um encontro após 2 meses para que cada um já conseguisse trazer suas dúvidas, porém essa oficina era um fiasco. Alguns alunos moravam em municípios tão distantes e não se motivavam a vir em virtude de que quase nada acrescentava para a comunidade do trabalho. Não aparecia nem 50% dos alunos. A partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, as bibliografias sugeridas nos TA, as entrevistas com os moradores, a vivência no espaço educativo foram elementos que deram vida ao TC. Os professores que ministraram aulas no PROCAMPO foram os mais diversos, alguns bem mais comprometidos com a causa da Educação do Campo,

outros nem tanto, e outros não tinham relação nenhuma, o que dificultava o processo, o diálogo, falavam de realidades distantes, desconhecidas, que só tinham contato nas leituras que realizavam para ministrar suas aulas, e isso ficou muito evidente. Em várias disciplinas éramos nós alunos, que dávamos aulas, a maior contribuição vinha mesmo de nossas experiências, da vivência com nossos alunos no campo, enfim (DI03).

Constata-se que a Pedagogia da Alternância como metodologia adotada no curso carece de uma melhor organização, uma vez que a formação profissional é a finalidade desta metodologia, tal como nos esclarece Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 227):

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Não obstante, decorridos 40 anos de sua implantação no país, essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase em nosso meio acadêmico.

Acredita-se que as dificuldades em praticar a Pedagogia da Alternância no curso de LPEC em Abaetetuba se dão pela pouca experiência de formação que há na área, apesar de existir no Brasil há cerca de 40 anos, esta metodologia ainda desafia docentes e discentes no Brasil e no Pará não é diferente.

Complementando a visão da discente mencionada anteriormente, identificou-se que:

A nova proposta curricular de Educação do Campo no município de Abaetetuba ainda está sendo construída, sob a direção da coordenação de Educação do Campo do município. Porém, na escola Dionísio Hage na comunidade Rio Quianduba (escola em que trabalho) norteados pelos conhecimentos que temos construído na Licenciatura Plena em Educação do Campo, já estamos desenvolvendo uma proposta curricular específica para o campo que tem trazido muitos benefícios, dentre os quais cito: relação permanente entre teoria e prática, o que torna o aprendizado mais prazeroso; a realidade como base para a produção do conhecimento, o que tem contribuído na valorização da cultura; a utilização de conteúdos formativos socialmente úteis, que valorizam o trabalho do campo, tanto o intelectual quanto aqueles que necessitam da força física; a auto-organização dos estudantes, eles se sentem valorizados; enfim, é uma proposta que quando trabalhada realmente, contribui na construção de sujeitos mais envolvidos e que concebem o campo como um lugar de vida (DI04).

Molina e Sá (2012, p. 468) mencionam que a formação do educador do campo deve torná-los aptos a atuar para muito além da educação escolar. É o que

constatamos na entrevista de alguns dos sujeitos da pesquisa, como fica claro nos seguintes trechos:

[...] A formação do educador do campo, como está proposta no PPC do PROCAMPO, beneficiará a comunidade local, porque os problemas levantados partirão da realidade onde o sujeito está inserido e serão levadas em consideração as problemáticas da localidade (DO01).

[...] O professor não deve assumir somente o papel de transmissor de conhecimentos ou simplesmente repassar conteúdos, o educador do campo tem que ser aquele sujeito que deve sempre se indignar com as injustiças presentes em seu dia-a-dia. Estou aqui no PROCAMPO, pois penso que o sangue e a alma do educador do campo devem ser movidos por esperança com sede de justiça por um mundo melhor (DI01).

A proposta da Prática Educativa é assim organizada no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/PROCAMPO:

Quadro 2 - Carga horária das atividades do PROCAMPO

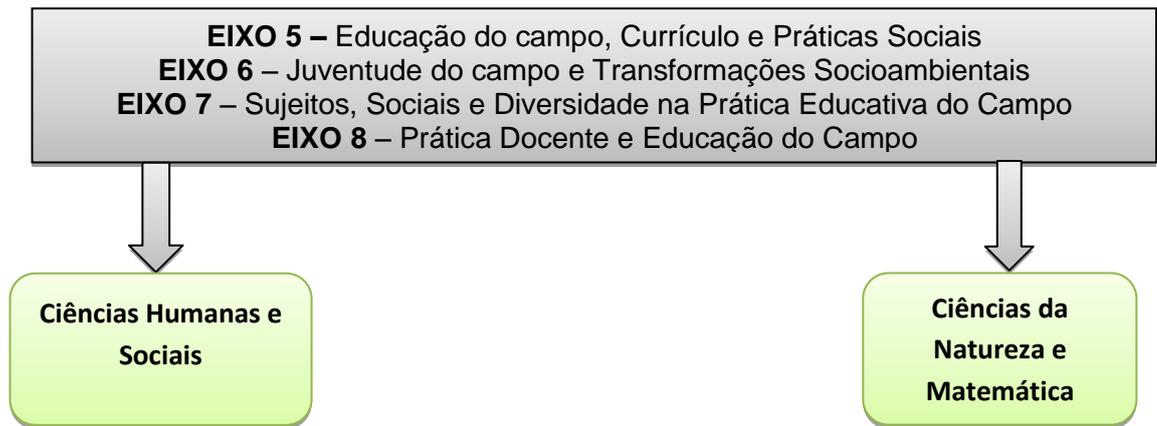
| Carga Horária | Atividades |
|---------------|--|
| 400 horas | Formação no Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade |
| 400 horas | Estágio Supervisionado |
| 200 horas | Atividades Complementares |
| 40 horas | Elaboração de um Memorial Docente |

Fonte: PPC/PROCAMPO- IFPA

Vejamos como está estruturado o curso, por meio da análise gráfica do mesmo. Através da representação gráfica, poderemos compreender a organização em eixos disciplinas, que propiciam uma gama de informações necessárias ao que se pretende aos futuros educadores das escolas do campo da região Tocantina.

Figura 2 – Representação gráfica do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo





Fonte: PPC/IFPA. Adaptado pela autora.

A figura 2 representa a organização gráfica do curso, onde cada eixo 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, este momento é identificado no IFPA de Abaetetuba como “Partilha de Saberes”. 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” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ, 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” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ, 2011, p. 122).

O curso permite ao aluno optar por qual área, o mesmo deseja sair habilitado. Ciências humanas e Sociais, que abrange os conhecimentos da história, da geografia, da Sociologia e da Filosofia, ou da área das ciências da Natureza e Matemática, a qual abrange os conhecimentos das disciplinas de Química, Física, Biologia e da Matemática. Identificou-se no decorrer do estudo que no curso do PROCAMPO do IFPA de Abaetetuba que os alunos optaram em sua maioria pela área de Ciências humanas e Sociais. Os eixos da parte de Formação Geral englobam respectivamente, **EIXO 1** - História de Vida e Construção de Saberes; **EIXO 2** – Espaço Socioambiental e Sustentabilidade no Campo; **EIXO 3** – Sistemas de Produção Familiar e Processos de Trabalho no Campo; **EIXO 4** – Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo.

O estudo do Eixo 3, intitulado Sistemas de Produção Familiar e Processos de Trabalho no Campo, oferece conhecimentos da realidade do homem do campo, bem como, as consequências a que o atual sistema do capital obriga aos camponeses viverem (ou não) no campo, dependendo de como a disciplina é conduzida, os conhecimentos oriundos deste eixo, podem contribuir para esclarecer a precariedade a que estão submetidos os que vivem e trabalham no campo.

O estudo do Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo, que compõem o Eixo 4, oferece uma gama de conhecimentos imprescindíveis aos futuros docentes licenciados pelo PROCAMPO. Dependendo de quem esteja ministrando a disciplina, os discentes compreenderão a dinâmica na qual estão inseridos no campo, e perceberão a importância dos movimentos sociais para a luta por políticas públicas que satisfaçam as reais necessidades dos sujeitos do campo no município de Abaetetuba.

É importante mencionar, a existências no curso, dos conhecimentos das ciências agrárias, uma vez que a educação das comunidades carece de incentivo à inovações técnicas para que não ocorra, como no passado com a produção de cachaça, que perdeu espaço para outros estados do país, por conta de não haver melhoria nas técnicas de produção da cachaça de Abaeté. Inclusive, este é um

ponto que segundo relatos de alguns entrevistados, foi uma dos desafios do curso, uma vez que, o conhecimento técnico em muitos momentos necessita da infraestrutura adequada, o que encontrou barreiras por falta de preparo de alguns professores e até pela falta de material. De acordo com (DO01):

Algumas vezes eu percebia a angustia de alguns alunos em querer incentivo para suas ideias, mas alguns professores, por falta de um conhecimento mais elaborado, deixavam os alunos sem a devida orientação. Acredito que este foi um desafio no curso, pois os alunos ficavam buscando apoio para suas ideias e na vontade de inovar, falta infraestrutura, cadê os laboratórios? Não há.

Fica claro na fala do entrevistado, que os discentes ao retornarem do tempo comunidade, onde desenvolviam suas pesquisas retornavam com ideias de melhorar a produção nas suas comunidades, no entanto, esbarrava-se numa infraestrutura que envolve a capacidade de inovar de alguns professores, no apoio (ou falta) pela coordenação e a falta da infraestrutura necessária. É importante frisar que esta foi a primeira experiência do campus de Abaeté, na oferta da Licenciatura. Espera-se que os resultados deste estudo sejam levados em consideração quando das oportunidades futuras, em que o campus ofertar novamente a LPEC.

Figura 3 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/PROCAMPO

| EIXO 1 – HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DE SABERES | | | | |
|--|--|--------------------|--------------------|---------------------|
| 1º | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL |
| S | Introdução a Filosofia | 42 | 18 | 60 |
| | Introdução a Sociologia | 42 | 18 | 60 |
| E | Introdução a Geografia Humana | 42 | 18 | 60 |
| | Introdução a Antropologia | 42 | 18 | 60 |
| M | Introdução a Metodologia Científica I | 42 | 18 | 60 |
| | Linguagem e Comunicação do Campo | 42 | 18 | 60 |
| E | Introdução aos Estudos Históricos | 42 | 18 | 60 |
| | Prática Educativa I | 30 | 20 | 50 |
| S | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade | 30 | - | 30 |

| | | | | |
|---|--|----------------|----------------|-----------------|
| T E | Atividade complementar | 25 | - | 25 |
| | TOTAL PARCIAL | 379 | 146 | 525 |
| | TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE | 525 | | |
| 2º S E M E S T R E | EIXO 2 – ESPAÇO SÓCIO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO CAMPO | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL |
| | Geografia do Espaço Paraense | 42 | 18 | 60 |
| | Metodologia da Pesquisa Científica II | 42 | 18 | 60 |
| | Arte e Educação Aplicada ao Campo I | 42 | 18 | 60 |
| | Matemática Aplicada ao campo | 42 | 18 | 60 |
| | Física das Transformações de Energia | 42 | 18 | 60 |
| | Ecosistemas Amazônicos | 42 | 18 | 60 |
| | Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável | 42 | 18 | 60 |
| | Prática Educativa II | 30 | 20 | 50 |
| | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade | 30 | - | 30 |
| | Atividade complementar | 25 | - | 25 |
| | TOTAL PARCIAL | 379 | 146 | 525 |
| | TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE | 525 | | |
| 3º S E M E | EIXO 3 – SISTEMAS DE PRODUÇÃO FAMILIAR E PROCESSOS DE TRABALHO NO CAMPO | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL |
| | Matemática Financeira | 42 | 18 | 60 |
| | Práticas de Letramento I | 42 | 18 | 60 |
| | Antropologia Cultural | 42 | 18 | 60 |
| | Química Inorgânica Aplicada ao Campo | 42 | 18 | 60 |
| | Biologia, Biodiversidade e suas Interrelações com o campo. | 42 | 18 | 60 |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|----------------|-----------------|-----------------|
| S T E | História Agrária no Pará | 42 | 18 | 60 | |
| | Sistemas Familiares de Produção | 42 | 18 | 60 | |
| | Prática Educativa III | 30 | 20 | 50 | |
| | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade | 30 | - | 30 | |
| | Atividade complementar | 25 | - | 25 | |
| | TOTAL PARCIAL | 379 | 146 | 525 | |
| | TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE | 525 | | | |
| 4º | EIXO 4 – ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS NO CAMPO | | | | |
| S E M E S T R O | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | |
| | Sociologia Rural | 42 | 18 | 60 | |
| | Prática de Letramento II | 42 | 18 | 60 | |
| | Física da Gravitação Universal | 42 | 18 | 60 | |
| | Introdução ao Ensino de Libras | 42 | 18 | 60 | |
| | Legislação e Diretrizes Educacionais | 42 | 18 | 60 | |
| | Dinâmica Produtiva do Espaço Agrário | 42 | 18 | 60 | |
| | Arte Educação Aplicada ao Campo II | 42 | 18 | 60 | |
| | Prática Educativa IV | 30 | 20 | 50 | |
| | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade | 30 | - | 30 | |
| | Atividade complementar | 25 | - | 25 | |
| | TOTAL PARCIAL | 379 | 146 | 525 | |
| | TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE | 525 | | | |
| | 5º | EIXO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS | | | |
| S E M E S T R O | Componentes Curriculares Comuns | | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CE | CH TOTAL |
| | Estágio Supervisionado I | 30 | 20 | 100 | 150 |
| | Didática | 42 | 18 | - | 60 |
| M | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem | 42 | 18 | - | 60 |

| | | | | | |
|-------------|--|--------------------|--------------------|---------------------|------------|
| E S T | Educação para as Relações Étnicorraciais | 42 | 18 | - | 60 |
| | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/estágio | 30 | - | - | 30 |
| | Atividade complementar | 25 | - | - | 25 |
| | TOTAL PARCIAL | 211 | 74 | 100 | 385 |
| R E | Componentes Curriculares Específicos | | | | |
| | Área: Ciências Humanas e Sociais | | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | |
| | Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais | 42 | 18 | 60 | |
| | Filosofia do Conhecimento | 42 | 18 | 60 | |
| | História Econômica e Sociedade | 42 | 18 | 60 | |
| | Geografia das populações Mundial, Regional e Local | 42 | 18 | 60 | |
| | TOTAL PARCIAL | 168 | 74 | 240 | |
| | Área: Ciências da Natureza e Matemática | | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | |
| | Epistemologia das Ciências da Natureza e Matemática | 42 | 18 | 60 | |
| | Químico - Física Aplicada ao Campo | 42 | 18 | 60 | |
| | Álgebra nas Atividades do Homem do Campo | 42 | 18 | 60 | |
| | Biologia, Parasitologia e Microbiologia Aplicada ao campo | 42 | 18 | 60 | |
| | TOTAL PARCIAL | 168 | 74 | 240 | |
| 6º | EIXO 6- JUVENTUDE DO CAMPO E TRANSFORMAÇÕES SÓCIOAMBIENTAIS | | | | |

| S E M E S T R E | Componentes Curriculares Comuns | | | | |
|---|--|----------------|-----------------|------------|-----------------|
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CE | CH TOTAL |
| | Estágio Supervisionado II | 30 | 20 | 100 | 150 |
| | Filosofia educação do campo | 42 | 18 | - | 60 |
| | Educação de Jovens e Adultos no Campo | 42 | 18 | - | 60 |
| | Metodologia Científica III e TAC | 42 | 18 | - | 60 |
| | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio | 30 | | - | 30 |
| | Atividade complementar | 25 | | | 25 |
| | TOTAL PARCIAL | 211 | 74 | 100 | 385 |
| | Componentes Curriculares específicos | | | | |
| Área: Ciências Humanas e Sociais | | | | | |
| DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | | |
| Teorias Sociológicas Clássicas e suas Interrelações com o Campo | 42 | 18 | 60 | | |
| Geografia Agrária | 42 | 18 | 60 | | |
| História, Trabalho e Civilização | 42 | 18 | 60 | | |
| Filosofia da Estética | 42 | 18 | 60 | | |
| TOTAL PARCIAL | 168 | 74 | 240 | | |
| Área: Ciências da Natureza e Matemática | | | | | |
| DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | | |
| Química Orgânica Aplicada ao Campo | 42 | 18 | 60 | | |
| Física das Transformações Termodinâmicas, Mecânica dos Fluidos e Óptica | 42 | 18 | 60 | | |
| Biologia Celular e Molecular e Bases do Pensamento Evolutivo | 42 | 18 | 60 | | |

| | | | | | |
|-----------|--|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| | Geometria nas Atividades do Homem do Campo | 42 | 18 | 60 | |
| | TOTAL PARCIAL | 168 | 74 | 240 | |
| | EIXO 7 – SUJEITOS SOCIAIS E DIVERSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO | | | | |
| | Componentes curriculares comuns | | | | |
| 7º | | | | | |
| S | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CE | CH TOTAL |
| E | Estágio Supervisionado III | 30 | 20 | 100 | 150 |
| M | Educação para a diversidade | 42 | 18 | - | 60 |
| E | Educação Especial | 42 | 18 | - | 60 |
| M | Metodologia da Pesquisa Científica IV em TAC | 42 | 18 | - | 60 |
| E | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio | 30 | | - | 30 |
| S | Atividade complementar | 25 | | | 25 |
| T | TOTAL PARCIAL | 211 | 74 | 100 | 385 |
| E | Componentes Curriculares específicos | | | | |
| | Área: Ciências Humanas e Sociais | | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | |
| | Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Humanas e suas tecnologias | 42 | 18 | 60 | |

| | | | | | | |
|---|--|--|----------------|-----------------|-------------|-----------------|
| | Temas Sociológicos Contemporâneos | 42 | 18 | 60 | | |
| | TOTAL PARCIAL | 84 | 36 | 120 | | |
| Área: Ciências da Natureza e Matemática | | | | | | |
| | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CH TOTAL | | |
| | Metodologia e Prática de Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | 42 | 18 | 60 | | |
| | Física das Ondas Eletromagnéticas | 42 | 18 | 60 | | |
| | TOTAL PARCIAL | 84 | 36 | 120 | | |
| 8º S E M E S T R E | EIXO 8- PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO | | | | | |
| | Componentes curriculares comuns | | | | | |
| | | DISCIPLINAS | CH (TA) | CH (TC) | CE | CH TOTAL |
| | | Estágio Supervisionado IV | 30 | 20 | 100 | 150 |
| | | Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio | 30 | 20 | - | 30 |
| | | Atividade complementar | 25 | - | - | 25 |
| | | TAC | 80 | 20 | - | 100 |
| | | TOTAL PARCIAL | 165 | 60 | 100 | 305 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DA LPEC/PROCAMPO | | | | | | |
| | NÚCLEO | TA | TC | EC | Soma | |

| | | | | | |
|---|------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| | Comum | 2.314 | 866 | 400 | 3.580 |
| | Específico | 668 | 272 | - | 940 |
| | | | | | |
| SOMA | | 2.982 | 1.098 | 400 | 4.480 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO | | | | | 4.480 |
| TA – Tempo Acadêmico ; TC – Tempo Comunidade ; EC- Carga Horária de Estágio | | | | | |

Fonte: PPC/IFPA

Percebe-se que a estrutura curricular do curso oferece ao aluno uma gama de conhecimentos que permite ao mesmo, conhecer a realidade do campo, fortalecendo assim, o desenvolvimento das comunidades seja no aspecto educacional, pela experiência de formação comprometida com a realidade da vida no campo; seja no aspecto econômico pela compreensão da lógica do sistema capitalista, que o curso oferece e no aspecto cultural numa perspectiva de valorização do espaço territorial, entendendo que a educação deve propiciar a valorização da cultura do campo. A valorização da cultura está ligada à preservação do meio ambiente, haja vista que a forma de trabalho dos camponeses, em linhas gerais permite o uso sustentável contribuindo para que o meio ambiente seja respeitado. A formação do PROCAMPO pretende o uso dos recursos naturais de forma responsável, diferentemente da lógica do capital no campo que na sede de lucro destrói o meio ambiente. A Educação pode muito contribuir para a luta contra a invasão avassaladora do capitalismo no campo.

Segundo Molina e Sá (2011, p. 14) o movimento da Educação do Campo desde o início buscou traçar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições. Como podemos constatar na matriz curricular do curso há disciplinas que abordam a realidade econômica, política e social do campo, as disciplinas aliadas com a experiência de discentes militantes de movimentos sociais, oportunizou o surgimento de ideias interessantes de como por meio da educação o professor (a) do campo

pode contribuir com o desvelar da realidade. Como fica visível na fala de um de nossos discentes entrevistados:

Sobre a relação da educação com o projeto de desenvolvimento popular para a comunidade, creio que foi uma primeira etapa importante da minha formação que possibilitou conhecer de forma mais completa toda a complexidade que envolve a criação de uma nova política de educação para o campo e de que forma este modelo se insere em um projeto de sociedade historicamente demandado pelos movimentos sociais do campo. O desafio é imenso, pois estamos diante de um de um sistema que está destruindo os modos e costumes de vida no campo com o avanço da urbanização, destruição do meio ambiente, grandes projetos do agronegócio, a falta de uma reforma agrária, a violência no campo entre outras questões que encontram na escola um espaço muito importante de diálogo e o professor precisa compreender todas estas dimensões para atuar na formação de cidadãos capazes de julgar criticamente a realidade nas comunidades onde estejam inseridos, desta forma contribuindo para a construção de uma nova ordem social mais justa e mais fraterna (DI02).

Ficou claro na fala do discente que o curso contribuiu para que o mesmo compreendesse que o atual sistema econômico tem ocasionado problemas para a vida no campo, trata da destruição cultural, quando menciona a perda de costumes da vida no campo; da destruição do meio ambiente; do agronegócio que como tratou-se no capítulo anterior é o projeto político, social e econômico onde, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

Fotografia 3 - Imagem da turma do PROCAMPO, capturada durante as aulas do tempo acadêmico.

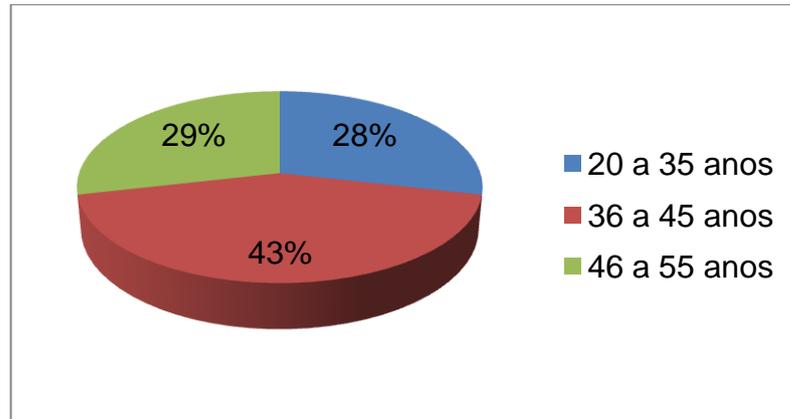


Fonte: Da Autora

Com a fotografia de nº 3 Inicia-se a identificação dos discentes da primeira turma de Licenciatura Plena em Educação do Campo do IFPA de Abaetetuba. Cabe informar que estes formandos são oriundos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Igarapé-Miri e Mojú. Atuam na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, em escola família agrícola e em classes multisseriadas. É importante mencionar que alguns desses discentes não atuam na educação de suas localidades, estão buscando uma formação para no futuro poderem contribuir com a educação das suas comunidades.

Sobre o perfil dos discentes da turma do PROCAMPO foi identificado que:

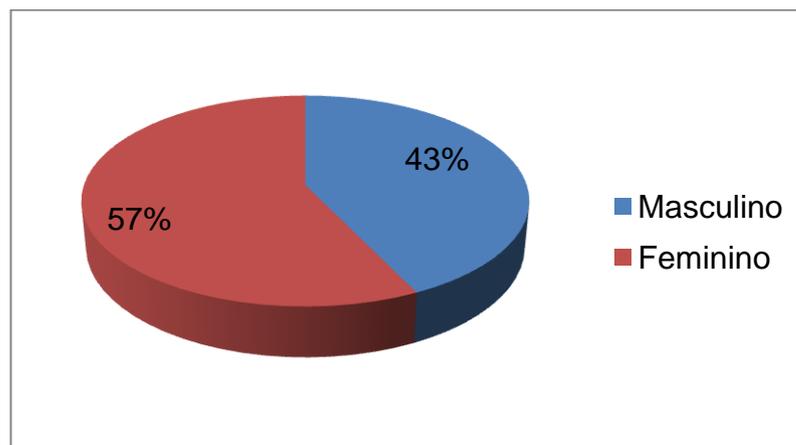
Gráfico 1- Idade dos discentes do curso de LPEC



Fonte: Elaborado pela Autora.

Em relação à faixa etária dos entrevistados, há uma predominância de pessoas entre 36 a 45 anos (43%). No conjunto tem estudantes entre 20 a 35 anos (28%) e de 46 a 55 anos (29%) compondo deste modo uma turma heterogênea como está apresentado no gráfico 01. Podemos perceber que a faixa etária predominante dos discentes do PROCAMPO em Abaetetuba, confirma a realidade que ocorre na educação do meio rural, ou seja, os professores que lá estão carecem de formação por isso, estão buscando a licenciatura. Importa ressaltar a importância da formação desses sujeitos aliada a valorização que inclui garantia de condições dignas de trabalho.

Gráfico 2- Gênero dos discentes do curso de LPEC

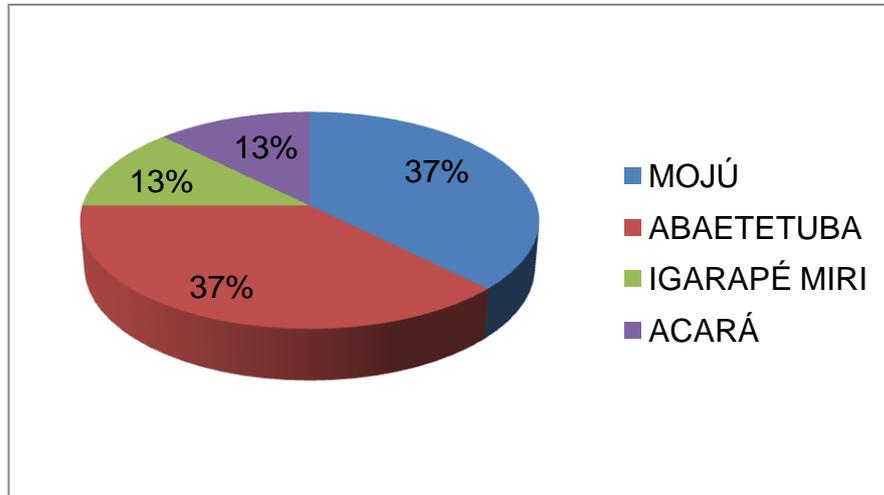


Fonte: Elaborado pela Autora.

Quanto ao gênero, há predominância do sexo feminino (57%) contra (43%) do masculino. A prevalência feminina retrata uma realidade histórica de que o magistério é uma profissão eminentemente feminina, no entanto há um considerável

número de homens cursando a LPEC em Abaetetuba (43%), um pouco menos da metade da turma, ou seja, os dados comprovam que o magistério possui tanto homens e mulheres educando no campo.

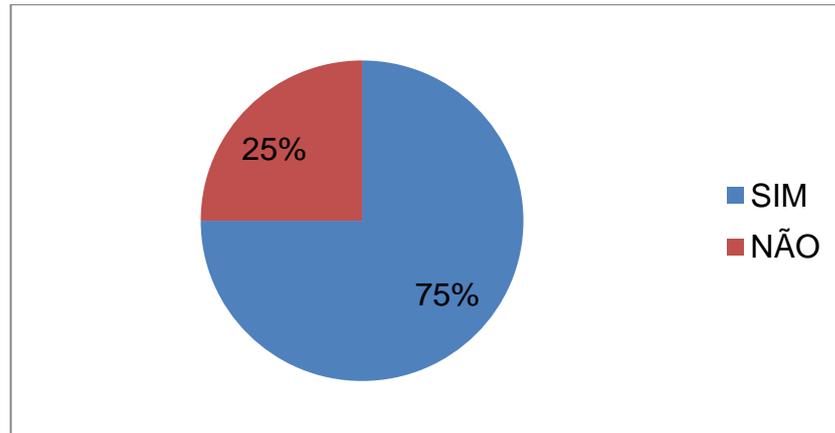
Gráfico 3- Município de origem dos discentes do curso de LPEC



Fonte: Elaborado pela Autora.

Em relação ao município de origem dos discentes que frequentam o PROCAMPO, constatamos que a maioria deles é do município de Abaetetuba (37%) depois está o município de Mojú com (37%), Igarapé-Miri e Acará ambos com (13%). Acreditamos que pela proximidade e facilidade de acesso a informação, os discentes que moram em Abaetetuba tiveram maior chance de participar do PROCAMPO. É importante mencionar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA possui campus somente em Abaetetuba, que se configura como polo da região na oferta da Licenciatura em Educação do Campo. A UFPA está presente na região do baixo Tocantins com campus em Abaetetuba e em Cametá e também oferta a LPEC pelo Procampo. Inclusive, foi selecionada pela Secretaria de Educação Superior, do MEC a proposta de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, nos campus de Abaetetuba, Altamira e Cametá, fato este que certamente irá fortalecer a luta pela implantação da Educação do Campo enquanto política pública.

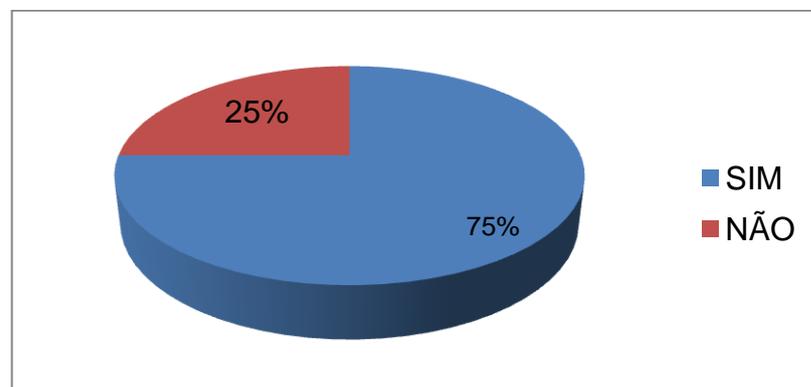
Gráfico 4- Atuação como docente no campo



Fonte: Elaborado pela Autora.

Um dado interessante a se registrar é a quantidade de discentes que não estão trabalhando diretamente na docência no campo (25%), ora se é um curso que se pretende formar os professores que atuam no campo em nível superior, todos deveriam ter como pré-requisito a atuação como docente no campo, no entanto, quando nos aprofundamos na proposta do curso, ficamos sabendo que o mesmo além de formar a docência no campo capacita para atuar na coordenação pedagógica e gestão em escolas do campo, aliás, a gestão de processos educativos comunitários e escolares são dimensões da LPEC. A maioria dos entrevistados está atuando como docente no campo (75%), eles estão na educação infantil, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, nas classes multisseriadas e também estão nas casas familiares rurais, sobretudo no município de Mojú.

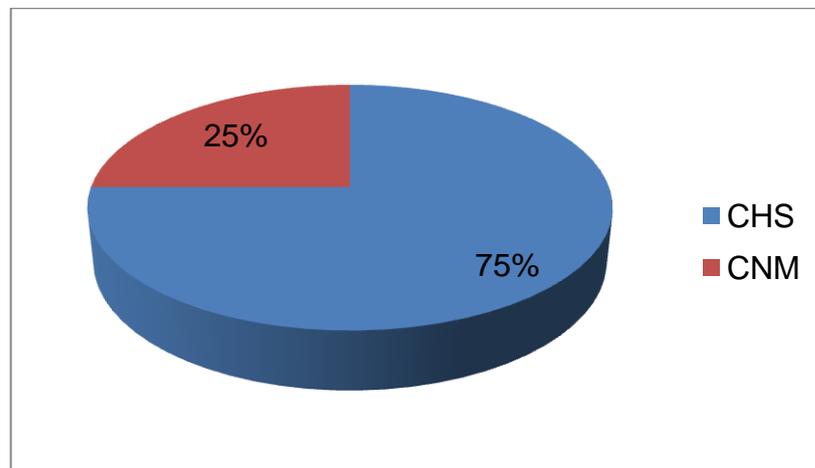
Gráfico 5- Participação em movimentos sociais e sindicais do campo



Fonte: Elaborado pela Autora.

Dos discentes entrevistados nesta pesquisa (75%) participam de algum movimento social, e num percentual menor (25%) não participa de nenhuma organização social. Os discentes entrevistados participam dos seguintes movimentos sociais: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Mojú-STTR; MORIVA- Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba; da Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba- AMIA e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará- SINTEPP. É importante pontuar que alguns dos discentes percebem o atrelamento de alguns desses movimentos sociais com a política partidária, e afirmam que isso enfraquece a estratégia de luta do movimento social.

Gráfico 6- Área de conhecimento que o discente optou no Procampo



Fonte: Elaborado pela Autora.

A Licenciatura em Educação do Campo, conforme tratamos anteriormente, compreende a docência multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica, o curso dispõe de duas áreas, a área de Ciências Humanas e Sociais- CHS e a área de Ciências da Natureza e Matemática- CNM. (75%) optaram pela área de CHS e (25%) pela área de CNM. A docência multidisciplinar por área de conhecimento permite que os discentes 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 (COSTA, 2012, p. 127).

Fotografia 4 – Imagem da turma do PROCAMPO, capturada durante as aulas do tempo acadêmico. Discentes no encerramento da disciplina Didática.



Fonte: Da Autora

No próximo tópico será apresentada e analisada, a opinião dos sujeitos envolvidos no curso de LPEC do PROCAMPO/IFPA de Abaetetuba, no que se referem aos desafios vivenciados pelos mesmos no decorrer da experiência de formação.

4.2 Os desafios da LPEC do IFPA Campus de Abaetetuba na perspectiva dos sujeitos

Antes de apresentar os desafios na visão dos sujeitos envolvidos no PROCAMPO de Abaetetuba, serão explicitadas as percepções dos mesmos sobre a concepção da Educação do Campo. Constatou-se por meio das falas dos sujeitos que:

A Educação do Campo veio para fazer com que o homem do campo aprenda a valorizar a sua localidade, o espaço onde ele vive. A Educação do Campo deve focar nisso, fortalecer a formação do homem do campo no campo. Isso significa que ele o sujeito do campo, filho de trabalhador rural

não possa ser um médico, um advogado ou outro profissional qualquer, ele precisa compreender que o lugar que ele nasceu tem valor (DI01).

Educação do Campo para mim representa um avanço histórico no que se refere à educação das populações camponesas em geral, que desde a chegada e formalização do ensino em nosso país até os dias de hoje em pleno século XXI ainda sofre com o descaso e a falta de compromisso das autoridades (DI02).

Até meu ingresso no curso de licenciatura em Educação do Campo, minha concepção era um tanto distorcida, como um espaço de pessoas sem valor, sem conhecimento propriamente dito. Com as disciplinas estudadas, foi como descortinar uma realidade que para mim estava escondida (e de fato é escondida da sociedade), pude conhecer a riqueza de cultura, de saberes que existem, e além de que a educação do campo se tornou referência para mim, por suas especificidades, por entender que eles sim são sujeitos de transformação, que parte das conquistas que houve no decorrer da história, saiu do meio do campo (DI03).

Educação do Campo é uma educação que deve ser diferenciada, ou seja, elaborada de acordo com as especificidades de cada comunidade camponesa, utilizando-se do meio em que o discente está envolvido para dialogar e a partir dessa realidade procurar mostrar a ele sua importância na construção de uma sociedade igualitária (DI04).

Um dos discentes menciona em sua fala, a importância da Educação do Campo para que seja feita a tentativa de mudança no quadro de descaso, a que está exposto o campo e a educação que é oferecida aos sujeitos que lá vivem. Percebem que há um afastamento da pauta de reivindicações dos movimentos sociais, a partir do momento que a bandeira de luta da Educação do Campo é institucionalizada, através do PROCAMPO, acredita-se que há fundamento na preocupação dos militantes da causa da educação dos camponeses, haja vista ser o Estado de classe e não da classe menos favorecida, e sim dos detentores do poder. Buscou-se confirmação para esta tese que ora está sendo levantada, na fala de Frigotto (2011), quando ressalta que:

Em substituição ao Estado absolutista, que dava ao rei, monarca ou papa, por vezes expresso numa mesma pessoa, o poder de vida e de morte sobre os súditos, instaura-se o Estado liberal. Um Estado que, por ser constituído de forma amplamente dominante pela classe detentora do capital, Karl Marx denominou como *comitê da burguesia*. Trata-se, até o presente, ainda que não sem contradições, de um Estado que em sua estrutura legislativa, jurídica e executiva opera predominantemente para os detentores do capital. As organizações dos trabalhadores e os movimentos sociais, mormente o Movimento dos Sem Terra (MST), não só percebem como sentem concretamente esta realidade.

Na mesma linha de pensamento, Leite (2002, p. 21), acrescenta que o Estado foi criado para representar os interesses da classe dominante, e confirma em consonância com o pensamento de Frigotto (2011) que, as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o *status quo*

dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados. Tal processo inibe a vivência da cidadania e dos direitos plenos do homem, portanto, é excludente e discriminatório.

Quanto à relevância do programa de formação de professores para o município de Abaetetuba, identificou-se na fala dos sujeitos que a importância está relacionada ao fato de:

[...] temos uma extensa área rural aqui, inclusive, até bem pouco tempo a zona rural era superior em relação à zona urbana. Agora que a zona urbana passou a ser superior, mas é há bem pouco tempo (DO02).

O curso almejar dar condições para que o camponês possa adquirir conhecimentos que lhe permitam desenvolver suas áreas (comunidades) e poder permanecer no campo, sem precisar ir embora para a cidade trabalhar em outras atividades que não fazem parte de sua experiência de vida no campo (DO01).

Esta ser uma cidade que possui uma extensa Zona Rural são 72 ilhas e várias comunidades em terra firme. Portanto, precisa ser contemplada com profissionais capacitados, que entendam de suas necessidades, e mais esta formação deve ser destinada aos profissionais que atuam nessas localidades, para que estejam se qualificando e entendendo o compromisso de se trabalhar de acordo com a realidade a que seus discentes vivem (DI04).

A maioria de nós sermos trabalhadores rurais ou filho de trabalhador rural, eu particularmente posso dizer que este curso veio suprir uma necessidade que eu tinha que era de entender porque o trabalhador tem a terra, mas não consegue produzir, hoje entendo que o porquê disso está ligado ao fato de não haver o saber mais elaborado no campo, que permita ao trabalhador viver com dignidade a partir do que ele sabe fazer, pois ele não é coitadinho ele tem capacidade (DI01).

Se tratar de um município que se originou a partir da relação com o rio e com a floresta, sendo que ainda hoje mantém uma grande parte de sua população vivendo e produzindo nestes ambientes, os quais demandam uma concepção de educação que busque cada vez mais a valorização de suas especificidades. Para mim a importância está na possibilidade de através da sala de aula poder fazer parte de um processo de transformação social e inclusão destas populações que historicamente vem sendo relegado a um segundo plano nas políticas de Estado (DI02).

As políticas de Estado a que o discente (DI02) se refere, são as que os movimentos sociais lutam para conseguir mediante pressão feita junto ao Estado. A formação de professores para atuarem no campo é um exemplo de política de Estado que foi alcançada mediante pressão dos movimentos sociais. A dívida existente entre o Estado brasileiro e as populações do campo comprova que o Estado está para servir uma única classe, a dos donos do capital, o que é afirmado pelo docente (DI02) quando lembra a falta de inclusão destas populações que historicamente vem sendo relegado a um segundo plano nas políticas de Estado.

A importância de se criar o curso de LPEC no IFPA campus de Abaetetuba, na opinião de nosso entrevistado, se dá pelo vasto território do município. O camponês, em sua maioria, sobrevive da agricultura familiar, o que inclui a atividade de pesca, diversos cultivos, dentre eles o açaí. Para que a propriedade se desenvolva, o camponês carece de instrução, conhecimento, para saber trabalhá-la. A proposta da Licenciatura do Campo insere-se em um debate maior sobre as condições de desenvolvimento vigentes no território rural brasileiro e sobre as diferentes disputas em torno da própria concepção do que venha a ser desenvolvimento, a partir da ótica dos defensores do agronegócio como mecanismo de organização da produção agrícola nacional e dos que se contrapõem a esse modelo, entendendo a centralidade da produção familiar para promoção de estratégias produtivas cuja prioridade seja a garantia da igualdade e da justiça social (MENEZES NETO apud MOLINA, 2009, p. 187).

Desafio recorrente na percepção dos sujeitos envolvidos no PROCAMPO de Abaeté refere-se à Metodologia adotada no curso (Pedagogia da Alternância) que busca desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Não havia acompanhamento no tempo comunidade. Recebíamos uma orientação básica em sala de aula e a coordenação agendava um encontro após 2 meses para que cada um já conseguisse trazer suas dúvidas, porém essa oficina era um fisco. Alguns alunos moravam em municípios tão distantes e não se motivavam a vir em virtude de que quase nada acrescentava para a comunidade do trabalho. Não aparecia nem 50% dos alunos. A partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, as bibliografias sugeridas nos TA, as entrevistas com os moradores, a vivência no espaço educativo foram elementos que deram vida ao TC (DI03).

Em relação à metodologia da Alternância nós trabalhamos a parte teórica e a parte prática, elaborava uma proposta de pesquisa e levava para a comunidade, apresentava e discutia a pesquisa com eles. Uma coisa muito boa para mim era a socialização do tempo comunidade. Era construído por nós, um relatório da pesquisa desenvolvida no tempo comunidade, este material era impresso e encadernado, aí nós deixávamos uma cópia na escola onde era desenvolvido o estudo. Este era o retorno para a comunidade onde nós tínhamos estudado no tempo comunidade, ou seja, pega a realidade prática e transforma em conhecimento. Tinha as feiras, oficinas com o trabalho de artesanato (prato de barro, tipiti, paneiro etc.). Em relação aos desafios vivenciados no tempo comunidade, para mim o principal deles era a falta de visita do professor e da coordenação do curso, eles nunca iam às comunidades onde estávamos pesquisando, não sei se era problema da falta de verba, mas passava a impressão de que não queriam prestigiar o nosso trabalho (DI01).

Ficou claro na fala do discente que a dificuldade apontada, refere-se ao acompanhamento da pesquisa desenvolvida no tempo comunidade, ou seja, o momento em que os discentes vão à campo por em prática os conhecimentos

adquiridos no tempo acadêmico, fica claro a falta de acompanhamento por parte docente e da coordenação.

A integração do conhecimento é algo importante na fala desses entrevistados que depende também da ação da coordenação pedagógica local para de forma conjunta atuar nas dificuldades pedagógicas evidenciadas pelos professores. 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.

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. De acordo com o discente (DI02):

Durante as etapas do TA encontramos professores qualificados que souberam muito bem trabalhar os conteúdos, planejar, discutir e desenvolver atividades bastante produtivas com a turma dentro de suas áreas de atuação, entretanto devido ao fato de ser um curso intervalar e ter uma metodologia que buscava integrar os conhecimentos através da vivência da prática da interdisciplinaridade, a cada semana tinham duas disciplinas onde uma dupla de professores trabalhavam seus conteúdos ao mesmo tempo com a turma, neste sentido era possível observar que alguns professores conseguiam muito bem conciliar os conhecimentos de suas disciplinas enquanto outros tinham dificuldades para fazerem esta relação.

A Pedagogia da Alternância coloca em questão o modo de ser da sociedade vigente. Pois compreende que os agricultores devem ser os sujeitos do movimento

de suas ideias, de seus interesses e pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores, que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual. 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” (FRIGOTTO, 2011a, 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/espços (TA/TC) educativos.

Outro entrevistado menciona o mesmo desafio vivenciado no curso, segundo ele:

O maior desafio na experiência do PROCAMPO/IFPA em Abaetetuba é a metodologia interdisciplinar, que por ser inovadora não foi bem compreendida por docentes e coordenação. A falta de experiência em trabalhar com a interdisciplinaridade da Pedagogia da Alternância permitiu que o trabalho se desse de forma isolada. Faltou uma preparação maior de como se trabalha com essa metodologia (DO02).

No intuito de reforçar a fala dos entrevistados, nos remetemos a Arroyo (2005), quando ressalta que o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional são capacitados para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. O produtivo, a sociabilidade, a educação, a cultura estão tão imbricados que seus profissionais e suas instituições têm de estar capacitados a intervenções totais (ARROYO, 2005, p. 10). A avaliação da prática docente se faz necessária constantemente, é um exercício necessário e

importante, pois permite ao educador avaliar sua prática no sentido de melhorá-la. As entrevistas nos proporcionaram vivenciar uma análise crítica da prática docente, onde o próprio docente relatou seu desempenho no curso.

No que se refere à preparação/capacitação dos docentes-formadores para atuarem na LPEC, ressalta-se que:

Faltou o conhecimento aprofundado da realidade do campo e até mesmo da proposta pedagógica do curso, como não foi bem entendida conseqüentemente não foi bem utilizada. Volto a afirmar que não houve entrosamento entre as dimensões técnica, política e pedagógica do curso (DO01).

O PROCAMPO para ter sucesso precisa rever os critérios de seleção dos professores que irão atuar na formação, uma vez que, corre-se o risco por esta vertente, de alterar a identidade do curso. “O problema maior é que a coordenação não seleciona professores com perfil para abraçar a causa do campo. Há professor que não veste a camisa” (DO01).

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 (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 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 Portfólio⁷ 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” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ, 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

⁷ 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, 2011).

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 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ, 2011, p.19).

Em relação à infraestrutura do campus para atender os alunos do PROCAMPO, um grande desafio ressaltado foi em relação aos conhecimentos técnicos, que não foram suficientes, pois há carência de laboratórios para estudos de biologia e de pesca. A respeito dos desafios relacionados à infraestrutura do campus, os sujeitos mencionaram que:

Durante o início do curso a coordenação local sempre buscou dar todo o suporte e apoio necessário para a realização com a confecção do material apostilado, transporte para as atividades fora do campus, apoio para as confraternizações de encerramento das etapas e apoio para a participação em eventos de educação do campo a nível estadual e nacional. Com a intervenção sofrida pelo Instituto e a mudança na direção do campus passamos a encontrar problemas na relação com a direção do curso uma vez que por um período ninguém respondia pelo curso. Não tínhamos respostas para nossos encaminhamentos sendo necessário nos organizarmos e termos tido várias conversas com a direção do campus para que as questões do curso pudessem ser retomadas e o andamento do curso transcorresse normalmente (DI02).

O IFPA tem uma infraestrutura confortável para atender o processo de ensino em nosso município, e foi possível desfrutar de um ambiente confortável, higienizado, organizado, os profissionais de apoio são os melhores. Deixando a desejar a questão da alimentação (alguns traziam almoço de casa e ficavam no intervalo no próprio IFPA), não havia serviço de xérox, devido estar localizado em bairro distante e isso era difícil de nos deslocarmos. Os nossos colegas de turma de outras localidades distantes alugavam espaços para morarem, no período das aulas do TA e o PROCAMPO sendo um programa poderia ter abrigo no próprio espaço do IFPA (DI03).

As condições de infraestrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas no TA foram satisfatórias, apesar da turma viver mudando de uma sala para outra, onde não tínhamos paradeiro certo. O ambiente é climatizado, uma boa biblioteca, laboratório de informática, banheiros agradáveis e limpos, tudo muito aconchegante. Já para o TC, tudo que precisamos para desenvolver as nossas atividades fomos nós mesmos que tivemos que tomar as providências, pois a escola não disponibilizava de recursos como Data-show, computador e outros materiais que foram necessários para efetivarmos nossas atividades propostas (DI04).

Percebe-se que houve dificuldade na relação dos conhecimentos teóricos adquiridos no TA e a aplicação no TC, no entanto os entrevistados ressaltaram os

benefícios advindos da experiência do curso para as comunidades onde os discentes aplicaram as pesquisas do TC.

Os desafios enfrentados pelos sujeitos tem relação com os resultados da pesquisa realizada por Silva (2013, p. 97), que identificou no estudo do PROCAMPO do IFPA de Castanhal que:

As dificuldades dizem respeito à participação de professores sem vínculo com a educação do campo e a ausência da coordenação para atendimento às demandas da turma. A primeira parece ser algo a incomodar bastante a turma, pois em outros momentos essa problemática é mencionada. A presença de educandos militantes no curso faz dos mesmos sujeitos questionadores do direcionamento dado ao curso, pelas experiências acumuladas sobre a concepção de educação do campo, assim os educadores que atuam na formação devem expressar uma marca identitária com o debate acerca da educação do campo e, se isso não acontece constitui-se em um problema, a formação dos educadores pode restringir-se a um curso superior normal, sem a especificidade da educação do campo. A segunda tem sido bastante questionada, pois a coordenação era a principal referência para os educandos, no que se refere ao encaminhamento de demandas, esclarecimentos sobre o funcionamento do curso, infraestrutura para a permanência dos mesmos, entre outras questões.

A percepção da pesquisadora é semelhante a que se defende no trabalho ora apresentado, uma vez que em Abaetetuba, teve-se a mesma experiência com os discentes do PROCAMPO. Alguns deles são militantes de movimentos sociais do campo são bastante questionadores, e demonstram preocupação com a forma como o curso está sendo conduzido no campus, assim como em Castanhal demonstram preocupação com a conduta da coordenação a qual deve conduzir o curso, de modo que o mesmo não se descaracterize do que está preconizado no PPC do curso e na pauta de luta do movimento social que lutou junto ao Estado para que se garantissem os direitos dos que vivem no campo em terem uma educação pública e de qualidade.

Em relação ao retorno do curso para a comunidade, identificou-se que:

Após a conclusão do PROCAMPO, temos muito a contribuir com nossas comunidades. Na verdade desde a primeira etapa formativa já estávamos contribuindo com nossa comunidade, através da partilha de saberes que realizamos no tempo comunidade, onde compartilhamos os conhecimentos que construímos na pesquisa. Acredito que as populações do campo a partir da LPEC não serão mais as mesmas, pois é impossível ficar calado quando se compreende os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo, os quais nos tornam militantes dessa causa. É isso aí, é impossível estudar a Educação o Campo sem se tornar um militante, e ser militante, é fazer a diferença, principalmente na nossa comunidade. [...] Através da dinâmica de pesquisa Ação-Reflexão-Extensão do PROCAMPO pude contribuir com a escola da minha comunidade e seus arredores, na formação de sujeitos mais críticos, politizados, e que lutam por uma transformação social, emancipadora e comprometida com o ambiente em que vivem (DI04).

Tive acesso ao curso através da Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), conheço as reivindicações no campo educacional do movimento. Durante o curso tínhamos o desafio de levar o conhecimento teórico para dentro da prática nas escolas do campo. Na localidade em que realizei as atividades do TC junto com um colega acredito que a grande contribuição foi levar a discussão da educação do campo para dentro da escola para que ela se identifique e assuma sua identidade de escola do campo. Dentre as ações estão às reuniões com a gestão, professores e comunidade escolar para discutir o Projeto político Pedagógico da escola (PPP) que nos oportunizou contribuir mostrando também a pedagogia da alternância e suas possibilidades no currículo integrado com a interdisciplinaridade e a abordagem dos temas geradores dentro do currículo da escola. Também através da atividade da “Partilha dos Saberes” em cada período levamos a comunidade os resultados das nossas pesquisas socializando com todos os saberes e conhecimentos produzidos (DI02).

Quando interrogado sobre os aprendizados adquiridos no curso de LPEC e o projeto de desenvolvimento popular para a comunidade, um dos entrevistados mencionou que:

Foi uma primeira etapa importante da minha formação que possibilitou conhecer de forma mais completa toda a complexidade que envolve a criação de uma nova política de educação para o campo e de que forma este modelo se insere em um projeto de sociedade historicamente demandado pelos movimentos sociais do campo. O desafio é imenso, pois estamos diante de um de um sistema que está destruindo os modos e costumes de vida no campo com o avanço da urbanização, destruição do meio ambiente, grandes projetos do agronegócio, a falta de uma reforma agrária, a violência no campo entre outras questões que encontram na escola um espaço muito importante de diálogo e o professor precisa compreender todas estas dimensões para atuar na formação de cidadãos capazes de julgar criticamente a realidade nas comunidades onde estejam inseridos, desta forma contribuindo para a construção de uma nova ordem social mais justa e mais fraterna (DI02).

Entre tantos conhecimentos adquiridos, aos poucos fui conseguindo sensibilizar os profissionais e apontar alguns instrumentos para a melhoria do processo educacional na escola onde eu realizava minhas atividades de trabalho, como a construção do Projeto Político Pedagógico, contextualizando as disciplinas abordadas valorizando a cultura local, o envolvimento da família na vida de seus filhos. Não quero dizer com isso que foi eu a única responsável pelo novo modelo de educação que existe hoje na escola, porém com a dinâmica do PROCAMPO (TA e TC) me dava à responsabilidade de implantar as atividades dos eixos, e com isso as mudanças foram notórias (DI03).

Com certeza, todas as experiências que vivenciei ao decorrer do Curso me ajudaram a entender e valorizar as populações camponesas, o contato direto com essas populações me fez sentir na pele um pouco de suas dificuldades, saber de seus anseios e preocupações. A Educação é sem dúvida nenhuma a chave para o desenvolvimento de qualquer pessoa ou lugar, um povo não se pode avançar sem Educação. Um povo instruído é capaz de ir a busca de melhorias para a sua comunidade, de reivindicar seus direitos de cidadãos e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. E para que o projeto de desenvolvimento popular aconteça com eficácia em uma comunidade é necessário que o povo esteja instruído, sendo que, a instrução se adquiriu através da Educação (DI04).

Identificou-se que dentre os desafios apontados pelos sujeitos envolvidos no curso, e de acordo com estudiosos da área este é recorrente em outros locais, é manter a legitimidade do movimento, que a partir do momento que o Estado assume o comando, perde a autonomia e conseqüentemente se enfraquece.

Um dos maiores desafios identificados na implantação da LPEC no IFPA de Abaetetuba é:

[...] permitir ao professor-aluno, conseguir fazer a relação entre os conhecimentos sistematizados que o curso oferece e os saberes advindos da experiência de vida no campo. [...] não houve sintonia entre a proposta pedagógica e as propostas política e técnica do curso (DO01).

No intuito de esclarecer a intervenção ocorrida no IFPA no ano de 2013, encontramos nos estudos de SILVA (2013, p. 95) que:

Entre os desafios na efetivação da LPEC apontados pela entrevistada, o burocrático é identificado como o que mais tem dificultado o andamento do curso, graças ao processo de corrupção ocorrido no IFPA, o qual envolveu a gestão do instituto. Esse episódio repercutiu diretamente na questão financeira, em que o recurso disponível para a demanda do curso foi retido. Com a alteração da gestão, por um interventor indicado pelo MEC, a instituição perde um pouco de sua autonomia em relação à gestão de recursos, fato que interfere diretamente na permanência dos educandos no curso e na garantia de professores internos e externos na formação dos educandos, entre outros.

A falta de estrutura financeira foi um desafio ressaltado por alguns dos entrevistados. O MEC disponibiliza um recurso (bolsa⁸) para que o aluno possa se manter durante o curso, sobretudo no tempo acadêmico onde os muitos dos discentes precisam se deslocar de outros municípios ou de localidades distantes do campus do IFPA de Abaetetuba. No entanto, os discentes alegaram que houve atraso no pagamento e por isso dificultava a vinda dos mesmos para concluir as etapas do curso. Fica evidente na fala de uma de nossas entrevistadas o desconforto em torno do não pagamento das bolsas para os alunos do PROCAMPO:

[...] Recebíamos uma bolsa no valor de R\$ 400,00 em TA. O IFPA deixou de pagar o equivalente a 4 bolsas, mais ou menos (umas três no início do curso e outra no último TA). Mobilizamos-nos, tivemos várias reuniões, embates com a coordenação, direção, porém nada foi suficiente para que tivéssemos direito ao valor que era nosso. E o mais engraçado é que tínhamos todo o conhecimento da importância de estar organizado em “movimento” para ir à busca de nossos direitos, porém alguns de nossa

⁸ Observou-se, durante a pesquisa que muitos educandos dependem exclusivamente da bolsa de R\$ 400,00 (Quatrocentos Reais) para se manterem durante o curso, em algumas situações esse valor ainda é utilizado para manter a família. Para alguns, quando a bolsa demora, principalmente após a retenção do recurso do PROCAMPO, contam com a solidariedade de colegas da turma.

turma, não compreendiam assim. Um grupo bem pequeno de alunos ainda tentou fazer algo, porém a desistência da maioria fez com que a direção do IFPA nos vencesse pelo cansaço (DI03).

Constatou-se com o presente estudo que os educadores do campo, cansados de serem explorados estão empenhados em se capacitarem para que seus direitos sejam garantidos. Tendo contato com a proposta do curso, muitos percebem a importância dos princípios defendidos no PPC do curso e se identificam, uma vez que, alguns são militantes de movimentos sociais e buscam no PROCAMPO a esperança de garantir reconhecimento profissional e a vontade de contribuir com o desenvolvimento da sua comunidade, por meio da educação de qualidade. Mézáros (2008, p.12) sustenta que, a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

É claramente percebido na proposta da formação de educadores para atuarem nas escolas do campo, a dimensão maior que extrapola o simples compromisso de repasse de conhecimentos, muitas vezes descontextualizados da vida no campo. A proposta vai além quando busca por meio da educação ajudar a construir um futuro melhor para quem vive no campo, para que não seja necessário sair do lugar onde vive para buscar na cidade os recursos que não são disponibilizados no campo. 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 (COSTA, 2012, p. 256).

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.

Acredita-se que a categoria Educação do Campo e os fundamentos contidos na proposta do curso de formação de educadores do campo, possui relação com o projeto ético-político do serviço social, uma vez que o esforço na busca de melhoria das condições de vida dos camponeses por meio da educação se configura no “empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (Código de ética do assistente social). É na clareza e convicção que reafirmamos o compromisso social e político do Serviço Social, em adentrar na discussão da bandeira de luta levantada pelos camponeses, em torno da educação. Desta forma, compactuamos com o que alerta Barata (2004, p. 11):

O quinto elemento constitutivo do projeto ético-político, nos orienta a definição e identificação de sujeitos/atores políticos coletivos, para a construção de uma sociedade, tanto para uma articulação ampliada quanto para a construção de alianças. Essa identificação não se funda somente no discurso político. Não podemos nos perder no universo do discurso político dos atores sociais sem identificar ações de compromissos com o projeto que defendemos.

Temos uma grande responsabilidade na consolidação do projeto ético político profissional. Temos um papel relevante, que vem sendo assumido com responsabilidade pela categoria. Trata-se de um papel de liderança, de linha de frente, porque é a categoria que está pondo a outras categorias profissionais o tema da ética profissional em seu vínculo com a política, o que pressionará a todos ao enfrentamento do canibalismo da sociedade capitalista.

Mas é preciso entender que o projeto ético-político do serviço social exige de nós esforço permanente de aprimoramento intelectual, estratégico e tático-operativo. Estamos num combate, numa guerra e é preciso vencer.

A grande motivação para identificar os desafios da Licenciatura em Educação do Campo, é justamente a vontade de contribuir com a melhoria da proposta política

e pedagógica do curso, para que o mesmo cumpra com o seu objetivo. É extremamente relevante para o campo, melhorar as condições de vida e de trabalho, caso contrário, os sujeitos do campo dificilmente exercerão sua cidadania de forma digna. É condição imprescindível que a educação do campo na Amazônia, seja praticada levando em consideração a realidade, a cultura, o trabalho enfim o modo de vida dos que lá estão, e o Serviço Social tem o compromisso de adentrar na discussão da política pública de Educação do Campo, afinal é um quantitativo enorme de pessoas que vivem nas áreas rurais da Amazônia. É preciso tomar posição na luta por uma vida melhor no campo, e a educação é uma arma importante, afinal é preciso vencer a guerra, sob o risco de sermos presa fácil nas mãos de nosso maior adversário, o sistema capitalista que destrói a cultura, o meio ambiente e a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Paulo Freire

Pensando-se na importância de se trabalhar um currículo voltado para a realidade do aluno e correspondente com o meio social em que vive, tal como questionado por Freire (2011) na epígrafe acima, é que encerramos esta trajetória de pesquisa. Compreendemos através da experiência de estudar a Educação do Campo, que é possível o educador repassar o conhecimento sistematizado partindo da realidade em que o aluno está inserido, ou melhor, do meio social em que ele se encontra. Articular o trabalho docente ao contexto social, político e econômico dos alunos é fundamental se se quer um desenvolvimento da comunidade. Tal como Paulo Freire nos instiga, por que não estabelecer uma aproximação entre os conhecimentos que são fundamentais aos alunos e a sua experiência de vida real, seja em qualquer das dimensões? Compactuamos com este pensamento de Paulo Freire e ressaltamos a necessidade de melhorar a formação dos educadores que seja da cidade ou do campo. É uma necessidade relevante e urgente que o professor seja capacitado para melhor oportunizar experiências de aprendizagem ao aluno.

Pelo presente estudo, percebeu-se que a perspectiva da Educação do Campo foge à lógica do capital. Por isso, trata-se de uma nova vertente para formação de sujeitos críticos, reflexivos, históricos, que necessita de uma práxis envolvendo uma proposta pedagógica, que, portanto, represente um novo desafio, por mexer com a didática, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem.

Partindo da necessidade de que é importante e urgente a formação de professores do campo, e conhecendo um pouco da história da educação a que estão submetidos os alunos do campo (e também da cidade), que ressaltamos a importância de buscar melhorar a forma como estão sendo executados os cursos de formação de educadores do campo, a exemplo do PROCAMPO. A importância do curso está mais do que comprovada, no entanto se desarticula a execução do mesmo da proposta original, seja dos anseios dos movimentos sociais, seja do

preconizado no PPC, essa relevância política do curso perde a sua razão de ser. Tal como ressalta Costa (2012) em seus estudos, a Educação do Campo é uma categoria que se traduz numa forma de resistência que segundo ela:

Nasce da 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, epistemologia, mas também condições materiais favoráveis à construção de um novo projeto educativo e de sociedade, em que os diferentes sujeitos tenham direitos garantidos e respeitados (COSTA, 2012, p. 171).

Constatou-se na trajetória deste estudo que para legitimar os direitos a uma educação pública e de qualidade no campo, a formação de professores se faz estratégica para o avanço da política pública de Educação do Campo. Como já mencionado anteriormente, este profissional tem papel importante 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 (conforme exposto no capítulo 2). Destaca-se nesse contexto, a ofensiva das classes dominantes para garantir sua hegemonia e, em detrimento disso, o Estado tem suas funções reguladas. Isso nos remete à preocupação de Freitas (2011), quando afirma que a partir do momento que a Educação do Campo passou a ser regida pelo Estado, e ainda que o mesmo tenha ampliado a oferta de formação para a agricultura familiar (a exemplo do PROJOVEM CAMPO- Saberes da Terra), observou-se que há um visível afastamento da forma como os movimentos sociais vinham construindo os processos educativos em seus espaços.

Na pesquisa constatamos esse afastamento, alguns dos entrevistados mencionaram a preocupação com este afastamento da proposta inicial do curso e as mudanças ocorridas a partir da institucionalização do mesmo. Desafio recorrente entre os entrevistados está o papel da coordenação do PROCAMPO, e aí nos reportamos a uma dificuldade em torno da gestão. Sabe-se que num programa como é o PROCAMPO, com uma proposta metodológica inovadora, se é que podemos classificar a Pedagogia da Alternância assim, é necessário, no mínimo haver uma boa formação a respeito da proposta do curso para as coordenações locais, docentes- formadores e discentes do curso. Freitas (2011) afirma que em 2010, houve aumento significativo no número de instituições de ensino superior ofertando o curso, o que pode gerar um afastamento dos princípios políticos defendidos pelos movimentos sociais, pelos resultados alcançados no presente estudo e em outros

pelo Brasil afora podemos concluir que a preocupação da pensadora tinha um fundo de verdade.

Uma questão importante a ser ressaltada com esta pesquisa é o fato de se observar a construção da Educação do Campo no que se refere ao processo de formação de professores do campo. Há no meu entender três ciclos que já foram alcançados em busca da efetivação desta política. O primeiro ciclo se deu com a aprovação do PRONERA; o segundo com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC; terceiro ciclo é o nosso objeto de estudo o PROCAMPO, e com este estudo percebemos que estamos nos aproximando de um quarto ciclo que é o término do PROCAMPO e a instalação de cursos regulares nas universidades públicas, que estão em busca da legalização para a oferta regular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A UFPA é um bom exemplo que comprova nossa percepção, uma vez que a Secretaria de Educação Superior, do MEC, selecionou a proposta da UFPA para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nos campus de Abaetetuba, Altamira e Cametá. Consideramos um importante avanço na conquista do direito de muitos estudantes que moram no campo a terem uma educação de qualidade. Pensamos que o presente estudo poderá contribuir com informações relevantes no intuito de apresentar questões para discussão e subsidiar novos estudos que possam propor alternativas de melhorias para a formação de professores do campo.

A metodologia praticada no curso, contribui 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. 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.

A Pedagogia da Alternância como método utilizado no CLPEC do PROCAMPO carece de mais estudos a nível acadêmico, pois é muita “tímida” a

ênfase dada a este método de estudos. Afinal, a Pedagogia da Alternância já existe no Brasil há mais de quarenta anos e o que se vê é uma carência de estudos a respeito do tema, assim como suas características pedagógicas e teórico-metodológicas. Uma questão importante a ser ressaltada com esta pesquisa é o fato de se observar a construção da Educação do Campo no que se refere ao processo de formação de professores do campo. Há no meu entender três ciclos que já foram alcançados em busca da efetivação desta política. O primeiro ciclo se deu com a aprovação do PRONERA; o segundo com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC; terceiro ciclo é o nosso objeto de estudo o PROCAMPO, e com este estudo percebemos que estamos nos aproximando de um quarto ciclo que é o término do PROCAMPO e a instalação de cursos regulares nas universidades públicas, que estão em busca da legalização para a oferta regular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A UFPA é um bom exemplo que comprova nossa percepção, uma vez que a Secretaria de Educação Superior, do MEC, selecionou a proposta da UFPA para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nos campus de Abaetetuba, Altamira e Cametá. Faltou uma preparação maior de como se trabalha com essa metodologia.

Diante disso, podemos concluir afirmando que, embora os desafios tenham sido ressaltados nesta pesquisa, conclui-se que esta formação 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 Tocantina.

Acredita-se que a contribuição da pesquisa é no sentido de subsidiar ações de melhoria para a situação-problema em questão. A partir deste estudo, e mediante o desejo de contribuir com a melhoria do curso de LPEC no IFPA, será feita a apresentação do estudo para os sujeitos envolvidos no curso, e a partir de ideias que já foram sinalizadas por um dos docentes participantes da pesquisa, será criado um grupo de estudos no IFPA de Abaetetuba para que sejam discutidas ações de melhoria para o curso. O grupo de pesquisa é intitulado: Educação Interdisciplinar e a Educação do Campo. A convite do docente responsável pelo grupo, o presente estudo será apresentado para a comunidade no primeiro encontro do grupo, que está previsto para acontecer no mês de novembro do corrente ano.

Vendramini (2010, p. 130) afirma que:

A luta por uma Educação do Campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo.

O pensamento de Araújo (2007) confirma a visão crítica da autora em relação ao MST na sua relação com o Estado burguês e acrescenta que:

Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, ao limitar a luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites dos direitos e não na emancipação (ARAÚJO, 2007, p. 8).

Percebeu-se que, o Estado é por natureza o mediador da luta de classes. Os movimentos sociais pressionam o mesmo, que é a favor de uma classe apenas (donos do capital). A Educação do Campo é fruto dessa luta que o MST travou com o Estado em prol de melhorias para a educação oferecida no meio rural (campo). A Educação do Campo foi levada à condição de Política Pública. Minha pesquisa foi uma espécie de avaliação dessa política (PROCAMPO do IFPA de Abaetetuba), no intuito de contribuir para melhorá-la, a fim de que não se percam as demandas advindas dos movimentos sociais, a partir da institucionalização da mesma.

Concluimos este estudo falando da nossa preocupação exposta em detalhes em Vendramini (2010) e confirmada por Araújo (2007), afinal o Estado não está a favor das classes menos favorecidas. Esta é uma questão que fica e representa, sem dúvida, um grande estímulo para seguir a diante nos estudos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra.** Salvador: Ebem, 2007.
- ARROYO, M. **Formação de educadores e educadoras do Campo.** Brasília, DF, 2005.
- ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. _____. (org.) **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica de serviço social; v. 2).
- BORGES, Heloisa da silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL. 3. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1997.
- BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 09 out. 2011.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 499 p. (Coleção pensamento crítico; 39)
- CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

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.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo: um estudo a partir do PROCAMPO**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

D'AGOSTINI, Adriana. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 1. edição. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

FABRINI, J. E. **A ocupação da estação experimental da Syngenta Seeds: um confronto entre agronegócio e camponeses no Paraná**. Boletim DATALUTA, Presidente Prudente, n. 19, jul. 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"**. 2009. (No prelo).

FERNANDES, Bernardo M. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, Marlene. **Movimentos sociais: revolução e reação**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

FERREIRA, Márcio. **Galeria do Campi do Interior (UFPA)**. 2011. 1 fotografia. Disponível em: <
http://www.portal.ufpa.br/galeria/exibefoto.php?id_foto=406&id_galeria=2>. Acesso em: 25 set. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helana C. de A. **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentamentos da reforma agrária: o PRONERA**. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Helana C. de A. Educação do campo e formação política. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SUZUKI, Júlio César; MARAFON, Glaucio José (orgs.). **Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. – 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais, 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Loyola, 2007.

HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. Sociedade e economia do agronegócio no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, p. 159-176, out. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 12set. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências da natureza e matemática**. Belém: IFPA, 2011a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências humanas e sociais**. Belém: IFPA, 2011b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ. Edital Nº 026/2010. 1º processo seletivo do curso de licenciatura plena em educação do campo 2010. Belém: IFPA, 2010.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação básica do campo (memória)**. 3. ed. Brasília, DF:Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e interdisciplinaridade. In _____ . (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOLLING, Edgar J.; VARGAS, Maria C.; CALDART, Roseli S. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Aluizio. Uma sinopse histórica da Amazônia. *Revista de Estudos Paraenses*, Belém, Edição Especial, 2010.

LEITE, Sérgio Paulo. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo. Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio Paulo; MEDEIROS, Leonilde S. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2. ed. rev. atual. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Dilemas na conceituação do campo e do rural no Brasil. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SUZUKI, Júlio César; MARAFON, Glauco José (orgs.). **Territorialidades e diversidades nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MENEZES NETO, Antônio J. de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Iracy Alves. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MINAYO, Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. B. de Mourão. Desafios à materialização da escola do campo. **Revista Presença Pedagógica**, v. 18, n. 107, set./out. 2012.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. B. de Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 5).

NEVES, Delma P. **Agricultura familiar**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Lia M. T.; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., 2007, Porto Alegre; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, 5., 2007, Porto Alegre ; COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., Porto Alegre, 2007. Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. v. 1. 1 CD ROM.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Instituto de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOBRE Abaetetuba. [2011]. 1 fotografia. Disponível em: <<http://www.encontraabaetetuba.com.br/sobre-abaetetuba/>>. Acesso em: 13 set. 2011.

SOUSA, Iris Amaral de. **O que fazer do poder público municipal na Amazônia**: os caminhos da política educacional em Abaetetuba-PA. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10006>. Acesso em: 16 abr. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STEDILE, João Paulo; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. – Brasília: MDA/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **ELANE DO SOCORRO DA SILVA BENTES**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS/UFPA, Linha de Pesquisa: Serviço Social, Políticas Públicas e Movimentos Sociais, sob a matrícula nº 2012176M0005, 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 exposição dos sujeitos fotografados e entrevistados, as imagens serão utilizadas exclusivamente no relatório final da pesquisa, sem causar prejuízo às pessoas e/ou instituição 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.

Abaetetuba-PA, _____/_____/_____

ELANE DO SOCORRO DA SILVA BENTES

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS/UFPA

Matrícula: 2012176M0005

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA campus de Abaetetuba** a qual tem por objetivo Identificar os principais desafios apontados pelos coordenadores, docentes e discentes da primeira turma do PROCAMPO, do IFPA campus de Abaetetuba. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição com a qual a pesquisa está diretamente ligada.

O Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Nome da Orientadora: Profª Drª Nádia Fialho
Nome da Orientanda: Elane do Socorro da Silva Bentes
Cel: (91) 8198-1632 E.Mail: elanesbentes@yahoo.com.br

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Recebi uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

_____, (___), ___ de _____ de _____ .

Pesquisadora Responsável

Participante da Pesquisa

APÊNDICE C- 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 ribeirinha de Abaetetuba?
- ✓ Metodologia, abordagem e conceitos trabalhados em sala de aula se aproximam do contexto local (Reconstrução do diálogo, palavras, depoimento).
- ✓ 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 D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROCAMPO- IFPA
CAMPUS DE ABAETETUBA**

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Faixa etária: () 20 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 () mais de 56 anos

Estado civil: () solteiro () casado () outros

Gênero: () Masculino () feminino

Proveniente de que município: _____

Área que optou no PROCAMPO: () CHS () CNM

II- ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- **Você já é professor na sua comunidade?** () sim () não

- **Se a sua resposta for sim, em que etapa da educação básica você atua?**

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA

() outros

- **Vínculo empregatício:**

() Concursado () Temporário () Desempregado () outros

III- PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

- **Participa de movimento social?**

() Sim. Qual? _____

() Não.

- **Acesso à informação no campo:**

() Rádio () Televisão () Jornal () internet

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO PROCAMPO-
IFPA/ABAETETUBA**

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Faixa etária: () 20 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 () mais de 56 anos

Estado civil: () solteiro () casado () outros

Gênero: () Masculino () feminino

Área que lecionou no PROCAMPO: () CHS () CNM

II- ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Você é professor licenciado em que área? _____

- Você possui pós-graduação: () Sim: _____

() Não

- Você encontra-se em que situação: () Concursado () Temporário

() Desempregado () outros

III- PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

- Participa de movimento social?

() Sim. Qual? _____

() Não.

APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTES

IMPLEMENTAÇÃO

- 1) O que é o PROCAMPO?
- 2) Você sabe falar dos princípios defendidos pelos que lutam por uma educação de qualidade no campo?
- 3) Qual a importância de implementar um curso de LPEC no campus de Abaetetuba?
- 4) Qual é o maior desafio, na sua concepção, em relação ao processo de implementação do CLPEC em Abaetetuba?

ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO

- 1) Qual seu conhecimento sobre a pedagogia que organiza esta formação?
- 2) Você participou de capacitação com base no Projeto Pedagógico do Curso, antes de ministrar aulas no PROCAMPO/IFPA em Abaetetuba?
- 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?

OBS. Dar maior ênfase nos desafios enfrentados pelo entrevistado (a).

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA: DISCENTES

I- CONCEPÇÃO:

- 1- Qual é a sua concepção de EDUCAÇÃO?
- 2- Qual é a sua concepção de CAMPO?
- 3- Qual é a sua concepção de EDUCAÇÃO DO CAMPO?
- 4- Por que é importante o PROCAMPO para ABAETETUBA? Por que é importante para você?

II- ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO:

- 1- Como você avalia a metodologia aplicada no PROCAMPO (Pedagogia da Alternância)?
- 2- Como você avalia o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (PROCAMPO/IFPA)?
- 3- Fale das condições infraestruturais oferecidas para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas nos tempos educativos (TA e TC)?
- 4- O seu Trabalho Acadêmico de Conclusão- TAC está relacionado à que eixo da grade curricular?
- 5- Avalie o acompanhamento e a orientação no Tempo Comunidade- TC?
- 6- Avalie a atuação docente no Tempo Acadêmico- TA?
- 7- Avalie a atuação da coordenação local do PROCAMPO?

III- ACESSO E PERMANÊNCIA:

- 1- Como você teve acesso à Licenciatura em Educação do Campo?
- 2- Você recebeu alguma ajuda de custo para garantir a sua permanência no PROCAMPO?

IV- RETORNO PARA A COMUNIDADE:

- 1- No decorrer do curso foram apresentadas ideias, sugestões de melhorias para a educação da comunidade onde você atua. Descreva uma ideia importante para a melhoria da qualidade da educação na sua comunidade.
- 2- A partir de agora você já pode se considerar um educador licenciado para atuar na Educação do Campo, como percebe a relação da educação com o projeto de desenvolvimento popular para a sua comunidade?

OBS. Dar maior ênfase nos desafios enfrentados pelo entrevistado (a).

ANEXOS