



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANTENOR CARLOS PANTOJA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA:
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL DO CAMPO**

BELÉM-PARÁ

2016

ANTENOR CARLOS PANTOJA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA:
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL DO CAMPO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, do curso de Mestrado em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação como requisito para a defesa de dissertação. Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

BELÉM-PARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- T833r Trindade, Antenor Carlos Pantoja.
Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo / Antenor Carlos Pantoja Trindade; orientadora Ivany Pinto Nascimento. – Belém, 2016.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.
1. Professores – Formação – Belém (PA). 2. Representações sociais – Belém (PA). 3. Educação rural. I. Nascimento, Ivany Pinto (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 370.91734

ANTENOR CARLOS PANTOJA TRINDADE

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), linha de pesquisa Educação Cultura e Sociedade como requisito para obtenção do título de mestre em Educação sob orientação da prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento.

Avaliado em: 17/08/2016

Conceito: Aprovado

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento - Orientadora
Universidade Federal do Pará - UFPA
Instituto de Ciências da Educação – ICED/PPGED

Prof.^o Dr.^o Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará – UFPA
Instituto de Ciências da Educação –ICED/PPGED

Prof.^o Dr.^o Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Universidade Federal do Pará – UFPA
Instituto de Ciências da Educação –ICED/PPGED

Prof.^a Dr.^a Albene Lis Monteiro
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Membro externo

BELÉM-PARÁ

2016

Dedico este trabalho ao meu pai Antenor Pimentel Trindade (*in memoriam*), que com muita força e dedicação nos oportunizou condições para seguir nos estudos; à minha querida mãezinha Maria Isabel Pantoja Trindade (*in memoriam*), que com muito amor e carinho foi fonte de experiências e saberes; à minha família e aos meus filhos Rodrigo, Mateus e Rian Carlos pelos momentos de inspiração e alegrias sempre juntos; à minha esposa Renata Barreiros pelo apoio, companheirismo e caminhada.

“A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais”.

(Katryn Woodward)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram com este estudo e, em especial, aos egressos da Turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus Universitário de Abaetetuba, por acreditarem nesse trabalho e por assumirem a posição de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, como agentes provocadores de mudanças sociais.

Por meio deste estudo quero agradecer ao Campus Universitário de Abaetetuba e à Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), em nome do Prof. Afonso Welliton de S. Nascimento; ao Prof. Ronaldo Lopes de Sousa, pela sua contribuição e receptividade; à Técnica de Assuntos Educacionais do Curso, Ana de Sarges Barbosa, pela sua valiosa colaboração e apoio nas nossas incursões pelo Campus.

À Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba pelo apoio e incentivo dos companheiros nessa jornada. Meu muito obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, em especial ao Instituto de Ciências da Educação ICED/UFPA, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, agradeço imensamente ao apoio nessa caminhada e à forma respeitosa com as questões relativas à diversidade dos povos da Amazônia paraense.

A orientadora deste estudo a Prof.^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento, a qual não tenho palavras para agradecer o quanto foram marcantes esses momentos.

Ao grupo de Estudo e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE). Aos amigos Andréia Silveira, Degiane, Francisco Anjos, Marcelo, Marcia Simão, Neide, Patrícia Kimura, Kleber, Sônia Ely, Joana D'Arc, a Prof.^a. Mariléia Trindade pela sua colaboração e a Jackeline Batista. Meu muito obrigado a todos e a todas.

Ao Observatório Superior de Educação do Campo (OBEDUC) pela acolhida dos companheiros e companheiras militantes da Educação do Campo e por acreditarem na proposta de transformação social da realidade em que vivem homens, mulheres, jovens e crianças do Campo, por outra lógica que os contemple a partir da humanização.

Agradeço imensamente aos meus amigos Alzinei da Natividade, Ana Cláudia, Hellen do Socorro, Maria Celeste, Darinez, Joana, Maria Divanete e Juliane N. Leão pelo apoio e aos professores Antônio Salomão Mufarrej Hage e Georgina Kallife. A todos vocês, muito obrigado pelas contribuições, descobertas e desafios que são, também, parte de nossas trajetórias como educandos e educadores.

À professora Albene Lis Monteiro, ao Prof. Antônio Salomão Mufarrej Hage e ao Prof. Francisco Valdinei dos Santos Anjos por participarem da minha banca de qualificação e defesa, meus sinceros agradecimentos pelas contribuições.

A casa dos estudantes de Abaetetuba (CEA), meus agradecimentos aos amigos que me acolheram nas minhas passagens de idas e vindas.

RESUMO

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. Representações Sociais de egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo. 2016.176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2016.

O estudo trata das Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a formação docente a partir de discursos que revelam suas objetivações e ancoragens sobre a formação no curso. Deste modo, o estudo buscou estabelecer reflexões sobre as Representações Sociais de egressos da Licenciatura sobre a formação docente no curso e sua relação com a atuação docente no contexto social do campo. Apresenta como referência de estudo a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), Jodelet (2001) e as discussões sobre as Licenciaturas em Educação do Campo enquanto proposta de transformação social (MOLINA e SÁ, 2014) e contra-hegemônica (GRAMSCI, 1978), do espaço do campo e da escola por meio da formação de educadores. O estudo segue pela abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994), por considerarem o pesquisador como importante instrumento na coleta de informações em lócus. A metodologia utilizada na coleta das informações foi realizada por meio de aproximações, uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. Na análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva dos estudos de Laurence Bardin (1977). Os sujeitos pesquisados são oito egressos da turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus de Abaetetuba e que tem como lócus de pesquisa a mesma Universidade. Os resultados encontrados apontam que os egressos reconhecem a importância do curso na região por ter oferecido uma formação para além das expectativas esperadas, uma formação crítica, política, a valorização da cultura local e a preparação para atuar nas escolas do campo e na comunidade. Quanto suas expectativas de atuar no contexto social do campo, afirmam que pretendem seguir na carreira docente e contribuir para a melhoria da educação nas suas comunidades, na perspectiva de mudar a realidade do Campo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Representações Sociais. Educação do Campo.

ABSTRACT

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. Social Representations of graduates of the undergraduate course in UFPA Field Education: training and performance in the social context of the field.2016.176f. Dissertation (Master in Education). Federal University of Pará, Belém, Pará, 2016.

The study deals with the Social Representations of graduates of the Course of Licenciatura in Education of the Field on the teacher formation from discourses that reveal their objectivações and anchorages on the formation in the course. Thus, the study sought to establish reflections on the Social Representations of graduates of the Degree on the teacher training in the course and its relation with the teaching performance in the social context of the field. He presents as a study reference the theory of Social Representations of Serge Moscovici (1978), Jodelet (2001) and the discussions about the Degree in Field Education as a proposal of social transformation (MOLINA and SÁ, 2014) and counter-hegemonic (GRAMSCI, 1978), the field and school space through the training of educators. The study follows the qualitative approach from Bogdan and Biklen (1994), considering the researcher as an important tool in the collection of information in locus. The methodology used in the information collection was carried out by means of approximations, use of questionnaires and semi-structured interviews. The methodology used in the information collection was carried out by means of approximations, use of questionnaires and semi-structured interviews. In the analysis of the collected data, we opted for content analysis from the Laurence Bardin (1977) perspective. The subjects studied are eight graduates of the Undergraduate Course in Education of the Field of the Federal University of Pará (UFPA), of the Abaetetuba Campus and that has as a research locus the same University. The results show that the graduates recognize the importance of the course in the region for having offered training beyond expectations, a critical, political formation, the valorization of the local culture and the preparation to work in the rural and community schools. As for their expectations of working in the social context of the field, they affirm that they intend to continue their teaching career and contribute to the improvement of education in their communities, with a view to changing the reality of the field.

Keywords: Teacher Training. Social Representations. Field Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Transporte utilizado nos rios do Baixo Tocantins	36
Foto 2 - O município de Abaetetuba	44
Foto 3 - Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA	50
Foto 4 - Vista lateral do Campus de Abaetetuba-PA	56
Foto 5 - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas-UFPA	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metodologia da Dissertação	39
Gráfico 2 - Alunos ativos e evadidos do curso	57
Gráfico 3 – Gênero	58
Gráfico 4 - Egressos do Curso e ativos no sistema da Universidade	58
Gráfico 5 - Curso de Licenciatura por áreas do conhecimento	59
Gráfico 6 - Teoria das RS na perspectiva de Abric	94
Gráfico 7 - O campo das RS como objeto de estudo	98
Gráfico 8 - Objetivações e ancoragens das RS	125
Gráfico 9 - Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente	125
Gráfico 10 - Significados do curso para os egressos	128
Gráfico 11 - Significados sobre a relação entre alunos e professores	128
Gráfico 12 - Significado da atuação docente para os egressos	130

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização geográfica da região Tocantina	46
Mapa 2 - Localização do Nordeste Paraense	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses sobre as Licenciaturas em Educação do Campo	22
Quadro 2 - Dissertações sobre formação docente na Educação do Campo no Brasil	24
Quadro 3 - Licenciaturas sobre Educação do Campo no Estado do Pará	27
Quadro 4 - Teórico metodológico e de resultados	30
Quadro 5 - As Licenciaturas em Educação do Campo a partir das RS	31
Quadro 6 - Teórico metodológico e de resultados das Licenciaturas a partir das RS	33
Quadro 7 - Formação escolar dos agricultores da Região do Baixo Tocantins	52
Quadro 8 - Ofertas de turmas de Licenciatura em Educação do Campo.....	54
Quadro 9 - Projetos de Intervenção Tempo-Comunidade	61
Quadro 10 - Formação docente Urbano e Rural	87

LISTA DE SIGLAS

- ARQUIA - Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba.
- ASAMAB - Associação dos Artesãos de Brinquedo de Miriti de Abaetetuba.
- CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.
- CNBB - Conselho Nacional dos Bispos do Brasil.
- CUA/UFPA - Campus Universitário de Abaetetuba.
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.
- ENERA - Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- FACET - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas.
- FADESP - Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa.
- FORECAT - Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina II.
- GEPEIF - Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia.
- GEPERUAZ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia.
- GEPSEED - Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão, Sociedade, Estado e Educação: Ênfase nos governos Municipais e Educação do Campo.
- GEPJURSE - Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Juventude Representações Sociais e Educação.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.
- IFPA - Instituto Federal do Pará.
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDBEN - Lei de Diretrizes de Diretrizes e Base da Educação Nacional.
- MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- MEC - Ministério da Educação.
- MORIVA - Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Várzeas de Abaetetuba.
- MST - Movimento dos Trabalhadores sem Terra.
- OBEDUC- Observatório Superior de Educação do Campo.
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
- PENUD - Programa das Nações Unidas.
- PIBID - Programa Institucional Brasileiro de Incentivo à Docência.
- PNE - Plano Nacional de Educação.
- PROCAMPO - Programa Nacional de Formação de Educadores para o Campo.

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PTDRS - Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Social.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

SETUR - Secretaria de Turismo.

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará.

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba.

UEPA - Universidade do Estado do Pará.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UFOPA - Universidade do Oeste do Pará.

UFPA - Universidade Federal do Pará.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UFS - Universidade Federal de Sergipe.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UNB - Universidade de Brasília.

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância.

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Sinos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema de estudo analisado	19
1.1.1 Objetivo geral... ..	19
1.1.2 Objetivo específicos	19
1.2 Dialogando com o Estado do Conhecimento: breve abordagem	21
1.3 Organização do estudo	34
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	35
2.1 Os Sujeitos do Estudo	35
2.2 Características do Estudo	39
2.3 Instrumentos de coleta dos dados	41
2.4 Técnica de análise dos dados coletados	42
2.5 O contexto de investigação: o município de Abaetetuba	44
2.6 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Abaetetuba	49
3. SIGNIFICADOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO	64
3.1 Traços Históricos da formação de professores	64
3.2 Educação do Campo: significados e base legal	71
3.3 A formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo	79
3.4 Principais Características de formação no interior do curso	82
3.5 Entre a formação e o contexto social da Educação no Estado do Pará	89
4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEMÁTICA DE ESTUDO FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	92
4.1 Dialogando com a Teoria das Representações Sociais	92
4.2 Representações sociais e a temática de estudo: formação docente na Licenciatura em Educação do Campo	96
4.3 A formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo	99
4.4 Atuação no contexto social do campo	116
4.5 Objetivações e ancoragens sobre a formação no Curso de Licenciatura em educação do Campo	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135

APÊNDICES	148
Apêndice 01 Termo de Livre Consentimento	149
Apêndice 02 Questionário Sócio-cultural	150
Apêndice 03 Roteiro de Entrevista	155
ANEXOS	156
Anexo 1 Projeto Político Pedagógico do Curso p. 1-12	157
Anexo 2 Desenho Curricular do Curso	169
Anexo 3 Disk denúncia contra o fechamento de escolas do campo	175

1. INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-las e seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias (PAULO FREIRE).

A epígrafe nos conduz a descortinar nessa caminhada, os significados da formação de professores sobre suas realidades e a proposta de atuação na perspectiva de práxis educativas, pois o estudo trata a respeito das Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba/PA, sobre a formação nesse Curso e a relação com a perspectiva de atuação docente no contexto social do campo.

Assim, entendemos que o contexto social do campo, é o espaço demarcado por conflitos e contradições delineadas pela disputa de territórios, modelos de agricultura e educação, como afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014) ao inferirem que o perfil de educadores do campo exige que este seja explicitado com o projeto de sociedade, de campo e de escola.

O interesse pelo estudo, partiu da nossa militância e participação nos Movimentos Sociais, na convivência com educandos e educadores das ilhas, estradas e ramais das comunidades do município de Abaetetuba; bem como por meio do Curso de Especialização em Educação do Campo, ofertado em 2009, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), nas atividades como bolsista do Observatório Superior da Educação do Campo (OBEDUC/UFPA)¹ a partir do ingresso no Mestrado em Educação em 2014 na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Essas inserções nas discussões sobre Educação do Campo, ocorreram igualmente nos espaços de reflexão coletiva no Fórum Regional de Educação do Campo (FORECAT). Acrescenta-se também a nossa participação no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e Educação do Campo (GPESEED), vinculado ao Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA).

No que se refere às discussões sobre a formação docente, Arroyo (2003) afirma que a mesma é cheia de desafios quanto ao trabalho dos professores, dentre os quais, estão as

¹ Projeto de pesquisa em rede pelo GT 7 que investiga a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, financiado pela CAPES e em parceria com a rede UNIVERSITAS/BR.

condições de trabalho, os salários e as estabilidades de emprego. Essas situações colaboram para a pouca atratividade pela profissão entre os jovens conforme sinalizam pesquisas² no Brasil com destaque para os aspectos positivos e negativos dessa profissão e que refletem na falta desses profissionais nos diferentes territórios (GATTI, et al. 2010).

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP / 2010), em pesquisa³ comparativa sobre a formação de docentes das áreas urbanas e rurais, aponta que o maior número de professores formados no Brasil atua em áreas urbanas e conseqüentemente, há carência de professores nos territórios rurais com maior urgência nos anos finais e no ensino médio.

Neste contexto, para Lima (2007, p. 92) a formação de professores deve estar comprometida com a transformação social. Para isso, é preciso que essa formação explicita o profissional que se deseja formar, isto é, o perfil profissional e, ainda, que conhecimentos se deseja desse profissional. Com isso, tem-se a finalidade de alcançar “[...] uma intervenção conscientizada na realidade escolar, no processo de formação continuada do educador e na problematização dos fins educacionais”.

Vale ressaltar que para Freitas (2011), os professores na contemporaneidade têm preconizado o papel de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia a serviço dos interesses do capital, devido a estrutura ao qual são submetidos, tanto no processo de formação quanto de trabalho, ocasionando-lhes o distanciamento de reflexões críticas sobre esses processos e os aproximando, cada vez mais, da lógica de mercado pela competitividade, praticidade e funcionalidade no exercício da docência.

As situações anteriormente elencadas, são fatores que contribuem para a desmotivação dos professores para atuarem no campo, além das dificuldades de acesso a esses territórios, o cenário pouco atrativo quanto as condições materiais e a precarização das escolas, são os lugares em que se forjam a união de forças de diferentes seguimentos da sociedade para mudar essas realidades (HAGE, 2005).

Deste modo, a luta dos Movimentos Sociais por políticas públicas para o Campo tem pressionado os governos na regulamentação de oferta de cursos de graduação para a formação de educadores para atuarem na Educação do Campo e, fomenta assim, a construção de “novos perfis de docência”, atrelados às lutas sociais, numa perspectiva que busca compreender a

² A pesquisa realizada pela Prof.^a Bernadete Gatti ocorreu nas principais cidades de grande e médio porte do país com estudantes do ensino médio.

³ Pesquisa sobre o número de professores formados para o meio urbano e rural (ano 2010), pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira INEP/2010. Tais informações foram encontradas no Projeto Político do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Amargosa BA.

dinâmica social, política, cultural e educacional do campo e considerados desse modo, contra-hegemônicos (ARROYO, 2011, p. 11).

Essa proposta contra-hegemônica⁴ é pensada na perspectiva de Gramsci (1978), a partir de autores como Hage e Molina (2015) que ao referenciar o contexto da formação de Educadores do Campo, consideram a reflexão sobre as relações historicamente construídas e a possibilidade para um novo arcabouço cultural, social e político que na prática se redimensiona na tomada de posição em favor da coletividade, pois consideram relevantes as discussões sobre o desenvolvimento sustentável, a produção familiar e os laços de cooperação onde estão presentes os saberes e práticas que se desenvolvem no trabalho e na relação com o território.

É com essa vitalidade e objetivos que foram criados os cursos de formação de educadores para atuarem na Educação do Campo, que tem nas suas raízes, segundo Gohn (2011), o clamor dos Movimentos Sociais, pois estes contribuem diretamente para a construção de representações afirmativas dos povos do Campo.

No Estado do Pará, são exemplos dessa formação em nível superior, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, ofertado desde a década de 90 e a experiência pioneira do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Águas⁵, no Baixo Tocantins. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra teve como público-alvo professores de escolas de assentamentos rurais brasileiros. Já o Curso de Pedagogia das Águas, no Pará, destinou-se a professores ribeirinhos, ou seja, aqueles que habitam em territórios com predominância de rios, ou à margem deles (SOUZA, 2012).

Na esteira desse debate, o curso de formação de educadores para as populações do Campo, segundo Arroyo (2007), representa uma conquista enquanto política pública e contribuem para que os sujeitos do campo tenham acesso aos saberes científicos em articulação com os saberes construídos na experiência e objetivam propor novas práticas sociais e transformações a partir de metodologias diferenciadas e reflexões.

O acesso à educação pelos povos do campo, visa também combater as profundas desigualdades produzidas na relação entre a divisão dos territórios urbanos e rurais, reflexos também de uma relação marcada por produções discursivas de que determinados segmentos

⁴ Na seção III este item encontra-se mais aprofundado com o conceito de hegemonia e contra hegemonia em Gramsci (1978).

⁵ O Curso Pedagogia das Águas foi ofertado no Campus de Abaetetuba numa parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e os Movimentos Sociais da região, que atendeu especificamente professores das Ilhas.

da sociedade como as do campo, não precisavam de prosseguimento nos estudos. (ARROYO et. al. 2011).

No que se refere a políticas públicas para viabilizar o atendimento e a expansão de cursos de nível superior para as populações do campo, encontram-se a Licenciatura em Educação do Campo, ofertada por mais de 40 instituições de ensino superior no Brasil, distribuídos pelas regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul.

1.1. Problema de estudo analisado

A partir do tema proposto neste estudo, quanto ao processo de construção do objeto de pesquisa, estrutura-se o seguinte problema: Quais as Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba, sobre a formação nesse curso e as relações dessa formação com a perspectiva de atuação docente no contexto social do campo? Desse modo, os objetivos propostos são:

1.1.1. Objetivo geral:

Analisar as Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba/PA, sobre a formação nesse Curso e a relação com a perspectiva de atuação docente no contexto social do campo.

1.1.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa;
- Identificar as Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- Analisar as perspectivas dos egressos sobre a atuação docente no contexto social do campo.

Os sujeitos do estudo foram 08 egressos da turma de Licenciatura em Educação do Campo, ingressantes pelo processo seletivo especial do Programa de apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), concluintes do ano de 2011. A turma foi composta por alunos oriundos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju.

O estudo apresenta como embasamento a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003) e seguidores como Denise Jodelet e outros, pois se buscou identificar o universo simbólico e consensual de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a respeito dessa formação e a relação com as perspectivas de atuação no contexto social do campo.

Vale ressaltar que buscamos seguir com os cuidados éticos propostos por Flick (2009), ao inferir que uma pesquisa acadêmica deve se preocupar com a qualidade da produção científica, com o bem estar e dignidade dos participantes e o direito destes, quanto ao consentimento voluntário e a confiabilidade quanto ao uso das informações.

O estudo em pauta, é qualitativo e se caracteriza como uma pesquisa de campo, pois foram utilizados para a coleta de informações um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice 159) e um roteiro de entrevista semiestruturado. Para análise das informações coletadas, utilizou-se a análise de conteúdo na perspectiva dos estudos de Bardin (1977, p. 14), que assim compreende ao inferir que “[...] por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar[...]”.

A partir do exposto, o estudo analisou as Representações Sociais (RS) dos egressos, conforme os objetivos elencados anteriormente. Para Moscovici (2007, p. 210), as RS se apresentam como uma rede de ideias que tem como intenção converter algo desconhecido em conhecido e, para isso, as RS se constituem por meio da objetivação e a ancoragem. A objetivação “[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê uma imagem, uma contrapartida material [...]”.

A ancoragem, segundo o autor, refere-se ao processo pelo qual a ideia é trazida para o contexto familiar, do conhecido. Corresponde à assimilação de imagens dadas pela objetivação. A ancoragem e a objetivação são processos que se desenvolvem concomitantemente e se inter-relacionam dando sentido às RS dos indivíduos e dos grupos.

Deste modo, a Teoria das Representações Sociais (TRS), segundo Ornellas (2013) permite ao pesquisador adentrar ao mundo das construções simbólicas dos sujeitos, pois trata-se de uma abordagem que atualmente se encontra no centro do debate interdisciplinar em que as representações dirigem seu olhar epistêmico para entender como a realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no cotidiano.

Para Nascimento (2013), a Teoria das Representações Sociais (TRS) se constitui um campo de estudos imprescindíveis para a compreensão da dinâmica psicossocial das relações humanas responsáveis, tanto pela construção, como pela representação da realidade, destacando que neste processo, a estrutura social, a comunicação e a cultura são fontes

indispensáveis para a nossa compreensão sobre as condições de produção e circulação de representações.

1.2. Dialogando com o Estado do Conhecimento: breve abordagem

Diante do exposto, e na tentativa de mapear o maior número de trabalhos publicados sobre o tema educação do campo e a formação docente na Licenciatura em Educação do Campo a partir da teoria das RS, procedeu-se de levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), nos últimos cinco anos para o período de 2009 a 2014, foram selecionados somente estudos sobre licenciatura em Educação do Campo com foco na formação de professores.

Para Romanowki e Ens (2006, p. 39), o levantamento dessas produções permite dialogar sobre o que é produzido de acordo com a temática pesquisada, e possibilita identificar, tanto os avanços, quanto as lacunas sobre o objeto de pesquisa e assim, contribuem para o pesquisador analisar as perspectivas do campo de estudo e para pensar sobre o objeto de investigação.

De acordo com as autoras anteriormente citadas, o estado da arte é “[...] realizado a partir de uma determinada área do conhecimento nos seus diferentes aspectos e suas produções”. Assim, na busca de teses, dissertações, congressos, artigos em periódicos e outros, elas esclarecem que o estudo sobre um setor das publicações é denominado de estado do conhecimento.

Neste contexto, foram selecionadas 15 (quinze) produções que se aproximam dos estudos sobre formação docente nas licenciaturas em Educação do Campo. Destas produções, 5 (cinco) são teses de doutorado e 12 (doze) dissertações de mestrado, das quais 08 (oito) foram produzidas nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro Oeste, 04 (quatro) na região Norte, no Estado do Pará, seguido de duas dissertações produzidas também no Sudeste a partir da abordagem sobre os estudos da teoria das Representações Sociais.

As produções encontram-se organizadas como indicadas a seguir:

- No quadro 1, apresentamos as 5 (cinco) teses sobre formação docente na Educação do Campo produzidas no Brasil, identificadas a partir dos autores, ano de publicação, título das teses, Instituições e o Programa a que estão vinculados,

- No quadro 2, organizamos somente as 6 (seis) dissertações produzidas no Brasil que se aproximam dos debates sobre formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo, com breve abordagem sobre essas produções.
- No quadro 3, organizamos as 04 (quatro) dissertações produzidas no Estado do Pará.
- No quadro 4, organizamos as dissertações sobre as licenciaturas em Educação do Campo a partir da teoria das Representações Sociais.

Das produções encontradas a partir de publicações de Tese de doutorado sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, duas são provenientes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e três da Universidade de Brasília (UNB). As instituições mencionadas são pioneiras nas experiências com esses cursos de formação diferenciada e apresentam aproximações desses debates com os seguimentos dos Movimentos Sociais do Campo.

Deste modo, encontram-se organizadas as teses a seguir no quadro 1 por autores, ano de publicação, títulos dos trabalhos, instituições a que estão vinculados e seus respectivos programas.

Quadro 1: Teses sobre as Licenciaturas em Educação do Campo

Autor	Ano	Título	IES	Programa
SANTOS, Cláudio Eduardo F.	2011	Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórica crítica da Licenciatura em Educação do Campo.	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação
CARVALHO, Marize Sousa	2011	Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores na Ed. Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais.	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação
SILVA, Vicente P. Borges	2012	Formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos das Licenciaturas em Educação do Campo da UNB no assentamento Itaúna GO.	UNB	Programa de Pós-Graduação em Educação
BARBOSA, Anna Izabel Costa	2012	A organização do trabalho pedagógicas Lic. Em Educação do Campo/UNB do Projeto as emergências e tramas do Caminhar.	UNB	Programa de Pós-Graduação em Educação
MEDEIROS, Maria Osanete	2012	Novos olhares, novos significados a formação de Educadores do Campo.	UNB	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: autor do estudo a partir de informações no banco de Teses e Dissertações da CAPES. Ano 2009/2014

Na pesquisa de Santos (2011), vinculada à Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, o autor analisa os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere às propostas multidisciplinares do curso por áreas do conhecimento.

O autor da tese expõe críticas sobre os Projetos político-pedagógicos das instituições que desenvolveram experiências pilotos com a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo e aponta que na atualidade a tendência pedagógica hegemônica na educação escolar não é mais embasada no modelo tradicional, pois esta teria sido superada pelas formulações e políticas ligadas às pedagogias do “aprender a aprender”, situando que essas políticas públicas são dirigidas na atualidade para escolas e destinadas aos trabalhadores, as quais se tornam laboratórios para experiências de inovações educacionais das proposições dos organismos internacionais.

O estudo de Carvalho (2011), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, colabora com a discussão sobre a formação de Educadores do Campo e a relação estabelecida entre o Estado brasileiro, Movimento Social e os modos de produção capitalista que notadamente delineiam essas relações antagônicas e de classe.

Na produção de Silva (2012), vinculada à Universidade de Brasília, por meio da faculdade de Educação, o autor argumenta sobre a contribuição de um projeto popular para o campo brasileiro com ênfase na educação integral e analisa a inserção de novas metodologias, as relações de trabalho e a cooperação no projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura em Educação do Campo no assentamento Itabuna-BA.

Nos estudos de Barbosa (2012), também vinculado à Universidade de Brasília, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresenta contribuições sobre a organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, em que o autor identifica tanto inovações, quanto submissões ao paradigma dominante, pois infere que o curso, pode atuar na contra-hegemonia e na formação de intelectuais da classe trabalhadora.

No trabalho de Medeiros (2012), a autora buscou analisar a percepção de um grupo de educadores em relação à práxis pedagógica e à articulação com a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo aponta caminhos na afirmação da educação do Campo como política pública para o exercício da compreensão das totalidades e as interações entre as partes e o todo, no que se refere ao conhecimento.

A tese conclui, a partir de reflexões e problematizações, que a formação do educador do campo a partir dos princípios da Educação do Campo, poderá contribuir diretamente na superação dos limites e na emergência das possibilidades de se concretizar práxis pedagógicas transformadoras na educação.

No que se refere às dissertações encontradas, selecionamos 3 (três) vinculadas à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seguidas de mais três estudos pertencentes às universidades de Brasília, Rio de Janeiro e Bahia. Deste modo, esses estudos encontram-se organizados no quadro 2 e identificados por autor, ano de publicação, título dos trabalhos, instituição e o programa a que se encontram vinculados.

Quadro 2: Dissertações sobre formação docente na Educação do Campo no Brasil

Autor	Ano	Título	IES	Programa
ROSENO, Sônia Maria	2010	O curso de Licenciatura em Educação do Campo: pedagogia da terra e a especificidade de formação de educadores e educadoras do Campo de Minas Gerais.	UFMG	Programa de Pós-Graduação, Conhecimento e Inclusão Social em Educação
CORREA, Michelle Viviane Godinho	2011	Memória na prática discente: um estudo na sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	UFMG	Faculdade de Educação da UFMG
RODRIGUE S, Ana Paula da Silva	2012	A escrita acadêmica em contexto de formação de professores do Campo.	UFMG	Faculdade de Educação FAE/UFMG
SANTOS, Silvanete Pereira	2012	A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	UNB	Faculdade de Educação
COUBE, Renata Jardim	2012	A formação humana na contemporaneidade: a dimensão estética do processo político na Licenciatura em Educação do Campo.	UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação
SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira	2012	Parâmetros teórico metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em educação do Campo.	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: elaborado pelo autor do estudo a partir do banco de Teses e Dissertações da CAPES /2009-2014.

O estudo de Roseno (2010), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do programa de Pós-Graduação, Conhecimento e Inclusão em Serviço Social e Educação, objetivou analisar as ações e experiências do Curso de Licenciatura em

Educação do Campo, com abordagem sobre práticas inovadoras oriundas da formação no interior do curso e a dinâmica desse processo com a luta dos Movimentos Sociais por educação e seu protagonismo.

Os principais autores que serviram de suporte teórico para a pesquisa de Roseno (2010) foram Arroyo (2003), Caldart (2000), Kolling (1999) e Freire (1970) e os resultados indicam que o curso de caráter específico e diferenciado abriu novas expectativas tanto para a instituição quanto para os movimentos sociais e para os sujeitos participantes da pesquisa, pois os resultados indicam para aproximações do exercício do diálogo entre a Universidade com a realidade dos sujeitos do campo.

No estudo de Correa (2011), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio de Faculdade de Educação (FAE), desenvolveu-se a partir do acompanhamento em sala de aula no curso de licenciatura em Educação do Campo. O eixo da pesquisa tratou sobre a memória enquanto investigação entre a identidade, as histórias de vida e como essas relações são evocadas nos desafios enfrentados pelos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Os principais autores utilizados no estudo foram Ecléa Bossi (2003), Kolling, Nery e Molina (1999), no que diz respeito à Educação do Campo. Os resultados identificaram seis categorias de lembranças relacionadas à vida familiar e sobre as relações com a comunidade e foram analisados a partir de evocações no contexto da sala de aula, os desafios e as trajetórias desses sujeitos.

O trabalho de Rodrigues (2012), também vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Faculdade de Educação (FAE), buscou compreender a relação dos alunos com a escrita acadêmica no interior do curso de Licenciatura de Educação do Campo. Entre os principais autores de referência no estudo encontram-se Bakhtin (2003), na análise da produção escrita, e sobre a discussão da Educação do Campo os autores mencionados são Souza (2008) e Antunes Rocha (2009). Os resultados apresentados pelo estudo indicam que as práticas de letramento acadêmicos propostos pelos autores Lea e Street são tímidas no contexto da universidade e que ainda são privilegiados os modelos que têm por referência as habilidades e a socialização em detrimento de práticas que favoreçam aos alunos uma maior inserção para a compreensão das relações de poder que permeiam essa área.

O trabalho produzido por Santos (2012), vinculado à Faculdade de Educação (FAE) da Universidade de Brasília, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, objetivou analisar e compreender a concepção de alternância desenvolvida no interior da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Dessa forma, o estudo buscou identificar como a concepção de Educação do Campo orienta o trabalho pedagógico nos diferentes

tempos formativos, compreendidos pelos tempos: universidade e comunidade e como as ações contra-hegemônicas se apresentam nos espaços onde se concretizam os estudos no período da alternância. Os principais autores do estudo foram Caldart (2008), Molina e Sá (2011), seguidos de Gramsci e Pistrak (1978).

Os resultados do trabalho de Santos (2012), indicam que a concepção de alternância no interior do curso busca estabelecer estreita ligação entre os tempos formativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), orientados pelo princípio do materialismo histórico dialético para a formação de Educadores do Campo na sua totalidade, para atuarem na contra-hegemonia e por um projeto de sociedade na perspectiva gramsciana.

Na dissertação de Coube (2012), vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, é problematizada a formação humana na contemporaneidade a partir da dimensão estética do processo político na Licenciatura em Educação do Campo, a partir dos autores Marx, Freud e Marcuse. Os resultados do estudo apontam para uma formação humana a partir do curso na ousadia de buscar entender o homem partindo dele mesmo, a partir da valorização da subjetividade como elemento fundador da identidade.

O estudo de Silveira (2012), vinculado a Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, insere-se na investigação sobre a formação de professores para atuar na Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético e que toma como referência a pedagogia histórico crítica. A tese apresentou elementos teóricos sobre a formação de professores, levando em consideração a experiência de uma turma piloto no interior da referida instituição, e investigou o processo de implantação do curso e a organização do trabalho pedagógico apontando, deste modo, limites e possibilidades em relação às propostas do projeto político-pedagógico.

Os resultados apresentados, apontam para a impossibilidade de uma educação emancipadora sob a hegemonia do capital, assim como de obstáculos no âmbito institucional que precisam ser superados para além de que são identificados, a necessidade de condições objetivas para que os referenciais teóricos-metodológicos propostos pelo curso se efetivem na formação de professores do campo.

Na região Norte, no Estado do Pará, foram localizadas quatro dissertações de mestrado sobre a formação na Licenciaturas em Educação do Campo e estão dispostas abaixo a partir de autores, ano de publicação, título, instituições vinculadas e programas, seguido de um outro quadro teórico-metodológico e de resultados.

Quadro 3: Licenciaturas sobre Educação do Campo no Estado do Pará

Nº	Autoras	Ano	Título	IES	Programas
01	COSTA, Eliane M	2012	Formação do educador do campo: um estudo a partir do PROCAMPO	UEPA	Programa de Pós-graduação
02	BRITO, Márcia M. Bittencourt	2013	O acesso à educação do superior pelas populações do campo na Universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR na UFPA	UFPA	Programa de Pós-graduação em Educação
03	SILVA, Maria Divanete Sousa	2013	Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Pólo de Castanhal	UFPA	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
04	BENTES, Elane do Socorro da Silva	2014	Os desafios da Licenciatura em educação do Campo no IFPA Campus de Abaetetuba	UFPA	Programa de Pós-graduação em Serviço Social

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa a partir do banco de Teses e Dissertações da CAPES/2009-2914

O estudo de Costa (2012), intitulado “Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do PROCAMPO” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), consistiu em analisar se o processo formativo em desenvolvimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) promovido pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA), por meio do (PROCAMPO), atende as necessidades formativas dos Educadores do Campo.

A pesquisa analisou como se materializa a formação dos educadores e educadoras do campo, formandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Portel, na Região de Integração do Marajó/PA e objetivou refletir sobre a concepção e os princípios pedagógicos que orientam a formação dos educandos do curso, identificando os desafios enfrentados no curso e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na superação das dificuldades. O estudo se fundamentou na abordagem crítico dialética de Gamboa (2008) e analisou se o processo formativo do curso atende as necessidades formativas dos Educadores do Campo. Deste modo, segundo a autora, a pesquisa utilizou a metodologia de estudo de caso “tipo único” de abordagem qualitativa na turma de licenciatura e de observação não-participante, com o uso de entrevista semiestruturada com 12 colaboradores e questionário fechado para a coleta de dados.

Os resultados do trabalho de Costa (2012) indicam para ações afirmativas por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia paraense e marajoara, como

possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica que permeia a educação dos povos que habitam o território rural.

A dissertação de Brito (2013), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), investigou o acesso das populações do campo à universidade pública, com base na análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior na Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tomando como referência a Universidade Federal do Pará.

A pesquisa analisou o cenário da Educação Superior e as modificações no sistema de acesso à universidade pública do país a partir das políticas públicas de acesso para as populações do campo, analisando cursos, recursos financeiros, dados estatísticos e apresentando um panorama desses programas no Brasil e no Estado do Pará, a partir da perspectiva dialética que analisou, por meio da abordagem qualitativa, fatores políticos, sociais e as relações estabelecidas no contexto do acesso das populações à formação superior. Os resultados da investigação mostram um novo eixo de análise dentro da temática Educação Superior, a Educação Superior do Campo, uma vez que o acesso das populações do campo está ocorrendo por meio de metodologias diferenciadas, como ocorre com a organização da alternância pedagógica e pautadas no referencial da Educação do Campo fruto da luta dos Movimentos sociais.

A dissertação de Silva (2013), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, abordou sobre as concepções e práticas dos sujeitos do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo no polo de Castanhal e buscou identificar a concepção teórico/metodológico do curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) na formação de educadores e a dinâmica do Curso de licenciatura no polo de Castanhal, caracterizando as contribuições do curso na prática dos educadores do campo.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisadora recorreu à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo tratando-se de uma pesquisa de caráter qualitativa e utilizando-se do estudo de caso. As considerações da pesquisa indicam que a materialização do curso de licenciatura em Educação do Campo no Município de Castanhal apesar das dificuldades de natureza pedagógica e financeira, contribui diretamente para a formação e atuação dos educadores do campo.

O trabalho de Bentes (2014), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, intitulado: “Os desafios da Licenciatura em Educação

do Campo no IFPA, Campus de Abaetetuba -PA”, investigou o curso de licenciatura plena em Educação do Campo e buscou identificar os principais desafios que poderiam impedir o funcionamento adequado do curso e, desse modo, contribuir com os resultados no indicativo para o aprimoramento de políticas públicas sobre a temática.

Deste modo, a perspectiva teórica que orientou o estudo foi a abordagem crítico-dialética baseado em Gamboa (2008), utilizando como método de pesquisa o estudo de caso de tipo único, com abordagem qualitativa realizada com três docentes e cinco discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) por meio de questionários fechados para a coleta de dados.

Os resultados do estudo de Bentes (2014), apontam que o curso ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), apresenta desafios, mas que apesar dos desafios, segundo a autora, representa um ganho considerável para o Movimento Social que luta por uma Educação do Campo e para a formação de professores para atuarem na valorização da cultura dos povos da região.

Cumprе salientar que as quatro produções identificadas na Região Norte sinalizam para os desafios de se implementar um curso de Pós-Graduação na região amazônica, no atendimento às especificidades do território, e revelam por meio dos resultados encontrados a concretização de muitas marchas, como menciona Brito (2013) em sua dissertação, ao se referir à trajetória da luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo, menos urbanocêntrica com metodologias diferenciadas e orientadas para a formação de educadores comprometidos com a cultura local. Nesse percurso, os estudos encontrados indicam para avanços no que se refere à expansão desses cursos para as populações do Campo na região e o estreitamento da aproximação pelos Movimentos Sociais com as instituições de ensino e também revelam algumas fragilidades no interior desses cursos de ordem pedagógica, de infraestrutura e financeira.

No quadro 4, encontram-se disponibilizados esses estudos a partir dos autores, objeto de pesquisa, perspectiva teórica, método utilizado e os resultados encontrados pelos estudos como já mencionados anteriormente, pois foram realizados na região Norte, no Estado do Pará.

Quadro 4: Teóricos metodológico e de resultados

Nº	Autor (a) / Título/ Ano	Objeto de pesquisa	Perspectiva T	Método de Pesquisa	Resultados
01	COSTA, Eliane Miranda A formação do Educador do Campo: um estudo a partir do PROCAMPO 2012	Analisar se o processo formativo do curso atende as necessidades formativas dos educadores do campo	Abordagem crítico-dialética baseada em Gamboa (2008)	Estudo de caso do tipo único de abordagem qualitativa	O curso proporciona ações afirmativas na Amazônia paraense e Marajoara como possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica.
02	BRITO, Marcia M. Bittencourt. O acesso à educação superior pelas populações do Campo na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará (UFPA) 2013	O acesso das populações do Campo ao ensino superior com base de análise nos programas PRONERA, PROCAMPO e PARFOR da Universidade Federal do Pará (UFPA)	Abordagem dialética de Marx (1996)	Abordagem qualitativa	Apontam para um novo eixo de análise dentro da temática Licenciatura em Educação do Campo em que as populações do campo ingressaram na Universidade por meio de metodologias diferenciadas presentes nos programas objeto de estudo. (PRONERA, PROCAMPO e PARFOR), fruto das lutas dos Movimentos Sociais
03	SILVA, Maria Divanete S. Concepções e Práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal. 2013	Analisar as concepções e práticas dos sujeitos no curso de licenciatura em educação do Campo no polo de Castanhal	Educação como prática humanizadora enfoque dialético Saviani (1994), Mézaros (2008), Freire (2011), Caldart (2004), Arroyo (1999), Fernandes (2004)	Qualitativa por meio dos estudos bibliográfico, documental e pesquisa de campo com estudo de caso	A materialização do curso apesar da dificuldade de ordem financeira e pedagógica, contribuem de maneira positiva para a formação dos educadores e educadoras do Campo
04	BENTES, Elane do S. Bentes Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA Campus de Abaetetuba PA. 2014	O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – LEPEC IFPA Campus de Abaetetuba PA	Abordagem crítica dialética baseado em Gamboa (2008)	Abordagem crítica dialética baseado em Gamboa (2008)	O curso apresenta desafios de ordem pedagógica e de infraestrutura. Ainda assim o curso representa um ganho na formação de professores para atuarem na valorização da cultura dos povos do campo

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa a partir do banco de Teses e Dissertações da CAPES /2009-2014.

É importante salientar que no Banco de dados sobre teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), localizamos no sudeste do país,

na Universidade Federal Minas Gerais (UFMG), somente duas (2) dissertações de mestrado com pesquisas realizadas a partir da Teoria das Representações Sociais, como veremos a seguir a partir dos estudos apresentados nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Os estudos voltados para a Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere à abordagem da teoria das Representações Sociais, revelaram por meio do estado do conhecimento que no Brasil ainda são incipientes as produções sobre o campo representacional, simbólico e subjetivo dos grupos que são diretamente beneficiados pelas políticas públicas de formação de Educadores do Campo, nas quais foram localizadas somente 2 (duas) produções sobre a temática pesquisada.

No quadro 5, encontram-se disponibilizadas as autoras dos trabalhos, ano de publicação, título dos trabalhos, instituição ao qual se encontram vinculadas e o respectivo Programa. Em seguida, são discutidos o quadro teórico- metodológico e os resultados de tais trabalhos.

Quadro 5: As Licenciaturas em Educação do Campo a partir das RS

Autor (a)	Ano	Título	IES	Programa
AQUINO, Lucimar Vieira	2013	Representações Sociais de educandos e educandas do curso de Licenciatura em educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos	UFMG	Programa de Pós-Graduação conhecimento, inclusão social e Educação
MENEZES, Luciane de Souza Diniz	2013	Representações Sociais sobre educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em educação do Campo	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: elaborado pelo autor do estudo a partir do banco de Teses e Dissertações da CAPES /2009-2014

No primeiro trabalho disponibilizado no quadro 5, Aquino (2013) buscou identificar, com base nos estudos de Serge Moscovici, as Representações Sociais de educandas e educandos da área de Ciências Sociais e Humanidades, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), sobre a leitura de textos acadêmicos. Assim, o estudo investigou os desafios vivenciados pelos educandos e educandas do meio rural em apropriar-se da prática de leitura acadêmica no espaço de formação docente, ou seja, na Universidade. Participaram do estudo vinte e três educandos ingressantes na universidade no primeiro semestre de 2011, formados por integrantes na faixa etária entre 18 e 25 anos.

O estudo mencionado partiu da hipótese da pesquisadora sobre a existência de dificuldades entre os educandos do curso em se apropriar dos textos acadêmicos em razão da falta de acesso a materiais de leituras nas trajetórias estudantis dos alunos nos territórios rurais. A pesquisa situou-se no campo da abordagem qualitativa, com base nos estudos de Alves-Mazzotti (2008) e foram utilizados como instrumentos e técnicas para coleta de dados, questionários sobre o perfil da turma, acompanhados de observação em sala de aula e anotações no caderno de diário de campo.

Os resultados do trabalho de Aquino (2013) apontam para dificuldades dos educandos em lidar com textos acadêmicos pontuando algumas observações fundamentais no estudo. O primeiro refere-se à falta de preocupação por parte dos professores com a transposição dos assuntos estudados pelos educandos. O segundo resultado de Aquino (2013) mostrou a falta de um contexto facilitador diante das atitudes de resistência pelos educandos e educandas frente aos textos acadêmicos. E o terceiro ponto destacado trata sobre o diálogo entre professores e educandos no sentido de que se compreenda a realidade e a especificidade dos povos do campo.

O trabalho de Menezes (2013), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Minas Gerais (UFMG), analisou os desafios vivenciados pelos educandos com relação à construção de saberes sobre a Educação do Campo em contraposição à educação rural. Foi considerado pela autora da dissertação a produção de significados e concepções relacionadas à escola, a cultura e ao modelo de sociedade, bem como do envolvimento das populações nas decisões que dizem respeito à produção e reprodução de suas vidas no espaço do campo.

A pesquisa utilizou a abordagem quantitativo-qualitativa com o suporte da concepção teórica das Representações Sociais de Moscovici (2003), pela Abordagem Estrutural (ABRIC, 2000) e o conjunto de conceitos e práticas sobre a Educação do Campo. Os instrumentos e técnicas utilizados foram o questionário sociodemográfico e a técnica de associação livre de palavras. O conteúdo do questionário foi analisado por meio do programa Microsoft *Excel* 2010.

A análise dos termos evocados a partir da técnica citada anteriormente, permitiu à autora da dissertação perceber evidências de que o centro da estrutura representacional dos educandos sobre a Educação do Campo é constituído pela palavra **Luta**, pontuando desse modo, que o termo ganha força de expressão e significado junto ao grupo pesquisado, que está aprendendo sobre o que é estruturante de sua constituição de projetos pensados e articulados

na luta por uma educação do campo. No quadro 5, encontra-se o objeto de estudo, perspectiva teórica, método e resultados das dissertações.

As produções identificadas no sudeste do país também são nosso guia de leitura, uma vez que não encontramos na região Amazônica e no Estado do Pará publicações com essas aproximações no que se refere ao estudo das licenciaturas em Educação do Campo a partir da teoria das Representações Sociais o que aponta para a lacuna, neste campo de pesquisa, e da necessidade de se ampliar essas discussões sobre o tema.

Quadro 6: Teóricos metodológico e de resultados das Licenciaturas a partir das RS

Nº	Autor (a) Título	Objeto de estudo	Perspectiva Teórica	Método de pesquisa	Resultados
01	AQUINO, Lucimar Vieira. Representações Sociais de educandos e educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos.	Identificar e compreender as RS de educandos (as) da turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos.	Autores que discutem sobre práticas de leitura, Chartier (1996), Kleiman (1997), Goulemot (1996) e outros.	Abordagem qualitativa com base nos estudos de Alves Mazzotti Questionário de perfil da turma, observação em sala de aula e anotações.	Apontam para dificuldades dos educandos em lidar com textos acadêmicos entre os motivos encontram-se a falta de um contexto facilitador, atitudes de resistência pelos educandos e pouco diálogo entre educandos e educadores.
02	MENEZES, Luciane de Souza Diniz. Representações Sociais sobre Educação do Campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo.	Identificar os desafios vivenciados pelos educandos do curso em relação aos saberes construídos sobre a Educação do Campo.	A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e teóricos das discussões sobre Educação do Campo.	Abordagem qualitativa com suporte da concepção teórica das RS de Moscovici pela abordagem estrutural de Abric.	A análise dos termos evocados permitiu inferir pela pesquisadora que o centro da estrutura representacional dos educandos sobre educação do campo é constituído pela luta acompanhados de outros termos ou eixos.

Fonte: elaborado pelo autor do estudo a partir do banco de Teses e Dissertações da CAPES /2009-2014.

1.3. Organização do estudo

O estudo encontra-se organizado em 4 partes, a I seção, são apresentados o interesse pela temática, o contexto da investigação na contemporaneidade e o estado do conhecimento sobre as produções e as lacunas encontradas no campo da Teoria das Representações Sociais, uma vez que a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo é recente no Brasil, assim como os processos de sua expansão.

Na II seção, encontram-se organizados os passos metodológicos quanto aos sujeitos do estudo, as características, abordagem, tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, as técnicas de análise, o lócus de investigação que ocorreu no município de Abaetetuba, onde se encontra o Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Na III seção são apresentados os significados sobre a formação de professores e a Educação do Campo a partir dos traços históricos dessa formação no Brasil, os significados e as discussões na contemporaneidade, a Educação do Campo e a base legal para a expansão das políticas públicas com o curso de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de educadores na perspectiva da contra-hegemonia e na articulação entre a ação dos Movimentos Sociais para a consolidação da superação das estruturas capitalistas e hegemônicas.

Na IV seção, encontram-se organizados a teoria das Representações Sociais pensadas pelo romeno Serge Moscovici (1978) e seus seguidores, como Jodelet (2001), com sua importância para a compreensão e análise das Representações de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba; bem como os sentidos e significados consensuais sobre o processo de formação e a relação com perspectiva de atuação e os resultados da pesquisa a partir das temáticas analíticas que estão organizadas por formação e atuação seguidos das considerações finais do estudo, referências, apêndices e anexos.

SEÇÃO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Os Sujeitos do Estudo

Os sujeitos do estudo são oriundos dos municípios de Abaetetuba, Acará e Igarapé-Miri. Os municípios citados possuem em comuns traços econômicos e culturais marcados pelas relações com o território por meio da agricultura familiar e pelo extrativismo, os egressos são, na sua grande maioria, jovens que frequentaram a escola pública ofertada nesses territórios e conhecem pelas suas experiências a precariedade, sobretudo, da oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas suas localidades, tanto pelas condições estruturais quanto pela falta de professores e também de professores habilitados.

Os primeiros contatos com os egressos e o preenchimento do questionário, revelaram que tanto o acesso quanto a comunicação são bastante fragilizadas em alguns territórios da Amazônia, como o sinal de internet e telefonia celular móvel na oferta desses serviços para as populações do Campo são o que revelam os sujeitos do estudo.

Quanto ao transporte utilizado pelos jovens, são destacados a bicicleta e a motocicleta, principalmente nas vicinais e ramais, para o deslocamento interno e para chegar até a sede dos municípios se utiliza com maior frequência os transportes coletivos que trafegam pelas estradas dos municípios do Baixo Tocantins.

Para aqueles que residem nas ilhas da região o transporte mais utilizado, segundo os egressos participantes do estudo, trata-se de uma embarcação conhecida por rabeta⁶, que serve tanto para o deslocamento interno pelos rios e igarapés, quanto para se chegar ao porto dos municípios, pois esse itinerário vário muito devido à dimensão do território paraense e estão sujeitos durante esse trajeto, ao clima e a composição das mares⁷, como afirma Almeida (2010, p.2): “[...] a oscilação das marés é que condiciona a vida da população local”. Como mostra a foto 1 com destaque para esse transporte muito utilizado nas ilhas de Abaetetuba, Acara, Igarapé-Miri e outros municípios”.

⁶ Rabeta é uma pequena embarcação de madeira movida a motor muito utilizada para o transporte de pessoas nos rios da Amazônia.

⁷ Na maré baixa, alguns rios, furos ou igarapés da Amazônia ficam intrafegáveis, pois estes secam impossibilitando o deslocamento das pessoas. Quanto ao clima, se estiver chovendo ou com forte ventania oferece riscos aos passageiros no interior dessas pequenas embarcações.

Foto 1: Transporte utilizado nos rios do Baixo Tocantins



Fonte: Kátia Valente, 2015.

O tipo de transporte mencionado anteriormente, funciona com um motor que pode ser fixo em sua base ou acoplado⁸, pois a maioria dessas embarcações são utilizadas sem cobertura para proteger as pessoas do forte calor ou dos períodos em que as chuvas são mais intensas e não possuem iluminação ou sinalização quando utilizadas à noite. Outra situação que chama atenção quanto ao uso desse transporte é a falta de proteção em seus eixos para a prevenção de acidentes contra escalpelamento⁹, conforme estudos sobre esse tipo de atendimento realizado na Santa Casa de Misericórdia do Pará, os acidentes são causados na grande maioria por eixos de motores de embarcações nos rios da Amazônia. (CUNHA, 2012).

Cumprе salientar que os sujeitos do estudo engendram raízes culturais demarcadas pelas suas participações nos Movimentos Sociais, pela grande maioria, na igreja, na escola do Campo e no trabalho com a terra por meio da agricultura familiar, onde estão envolvidas suas famílias como: pais, irmãos tios, os esposos, esposas e filhos que constituem, desse modo, suas relações de pertencimento com o lugar e, portanto, com o território do Campo.

Desse modo, as relações de pertencimento dos egressos encontram-se marcadas por peculiaridades e aproximações por participarem do Movimento Social e por terem um histórico de infância e juventude nos territórios do Campo e de múltiplas identidades acionadas de acordo com o contexto e assumidas desse modo, como: agricultores familiares, Educadores do Campo, extrativistas, pescadores e outro.

⁸ Com os motores acoplados, os riscos de acidentes são menores, uma vez que o eixo desse motor fica na parte externa da embarcação, conforme relatos de ribeirinhos que utilizam esse transporte.

⁹ Segundo os estudos de Cunha et al (2012), trata-se de uma lesão causada pela avulsão parcial ou total do couro cabeludo, e que isso corre principalmente pelo contato acidental dos cabelos longos com o eixo rotativo dessas embarcações e as maiores vítimas são as mulheres.

Assim, o primeiro jovem foi identificado pelo nome fictício de Paulo, possui faixa etária de 26 anos, é solteiro, não possui filhos, mora desde que nasceu no Município de Acará, participa dos Movimentos Sociais do Campo e trabalha em uma escola da rede municipal como secretário escolar. Quanto a cor/raça, este preferiu não se manifestar no preenchimento do questionário e sobre sua relação de pertença, optou por “outras”.

O segundo egresso do curso foi identificado pelo nome de Pedro, possui 28 anos é casado e tem três filhos, se considera pardo e se identifica como agricultor familiar. No pouco tempo que está em casa, assiste televisão, pois trabalha como funcionário público contratado em Abaetetuba e, por isso, faz o itinerário todos os dias entre a comunidade do Itacupé, local onde fica sua residência, localizado no território do município citado anteriormente e distante à 26 km da área urbana. O informante utiliza com mais frequência o ônibus para chegar até a sede municipal, pois este também participa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região.

A terceira egressa do curso é identificada pelo nome fictício de Eliane, uma jovem solteira de 24 anos, que se considera de cor parda, não tem filhos e participa da comunidade católica. O lugar onde ela mora localiza-se nas ilhas do rio Muritipucu, que pertence ao município de Igarapé-Miri. Mora na localidade desde que nasceu, costuma ver televisão e usa o celular (sem internet). Atualmente trabalha como professora contratada em uma escola da rede municipal e utiliza uma embarcação chamada de rabeta como transporte para seu deslocamento até o seu local de trabalho.

A quarta participante desse estudo está identificada pelo nome de Aneci, possui 35 anos e se considera de cor parda, tem um filho, se identifica como educadora do campo, pois trabalha em uma escola da rede municipal de Abaetetuba. Costuma ir à igreja, mora em Abaetetuba, na estrada velha de Beja e participa do Movimento Social. O meio de transporte que mais utiliza é a motocicleta. Quando está em casa, utiliza de computadores, jornais e revistas informativas, livros didáticos diversos, rádio e celular sem internet.

A quinta a contribuir com o estudo foi identificada pelo nome fictício de Laura. Ela possui 35 anos e se considera de cor parda, tem uma filha de união estável e costuma ir à igreja católica que fica na localidade. Gosta de assistir televisão quando está de folga e se identifica como Educadora do Campo e participa do Sindicato dos Trabalhadores. Mora na estrada Velha de Beja há uma distância de aproximadamente 25 km da sede do município e utiliza como meio de transporte a motocicleta.

A sexta participante está identificada pelo nome fictício de Bárbara, é solteira, possui 25 anos e se considera de cor preta, não tem filhos e costuma frequentar a igreja católica e

participar do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Identifica-se como extrativista e mora há mais de 19 anos no rio Mamangau, numa comunidade ribeirinha pertencente ao município de Igarapé-Miri, o transporte que mais utiliza é a rabeta para se deslocar pelos rios.

O sétimo egresso, foi identificado pelo nome fictício de Vicente, possui 38 anos e se considera de cor pardo tem uma filha e esposa, costuma assistir televisão e participa do Movimento Social. Identifica-se como agricultor e trabalha na agricultura familiar; utiliza com mais frequência a bicicleta para se deslocar, pois mora no ramal do Cataiandeuá, distante da sede do município há 23 km e o acesso se dá pelos ramais de acesso até a estrada. Quando está em casa utiliza o celular sem internet para manter contatos com amigos, parentes e também com pessoas do Sindicato.

O oitavo participante recebeu o nome fictício de Mário, possui 25 anos, é solteiro, não tem filhos, considera-se de cor pardo, participa do Movimento Social, costuma ver televisão, mora nas ilhas de Abaetetuba e se considera pescador. Quando está em casa, faz uso de livros didáticos para ler e utiliza com mais frequência a rabeta para se deslocar pelos rios.

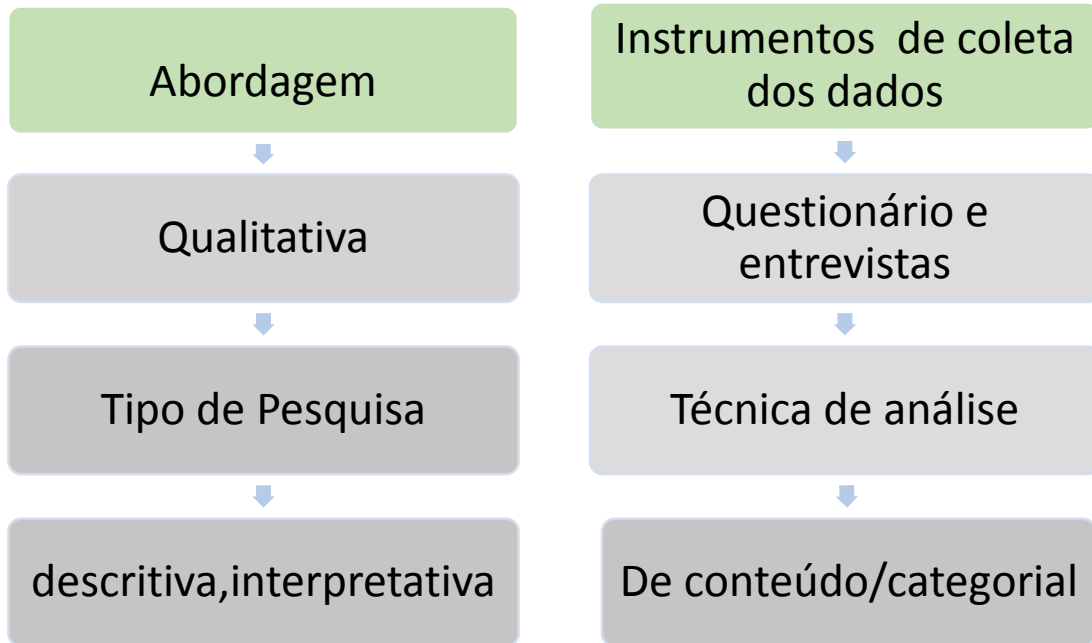
A escolha dos sujeitos, ocorreu no processo de investigação na primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, ofertada por meio do processo seletivo especial (PSE), pelo Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), ano de (2011). No que se refere ao critério de seleção para participação no estudo, ocorreu por meio da livre aceitação dos sujeitos a partir do termo de livre consentimento e esclarecido. Assim, a escolha dos nossos interlocutores foi realizada com base nas informações coletadas junto à Coordenação do Curso na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológica (FACET), e para a escolha, elegemos critérios descritos a seguir:

- A partir do interesse e disponibilidade em participar do estudo
- Faixa etária de 19 a 40 anos
- Que fossem egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Após a finalização do curso, foram realizados o contato telefônico e agendamento dos dias e horários das entrevistas com alguns egressos. Estas ocorreram no Campus de Abaetetuba, em salas de aula no bloco da FACET onde ocorrem as aulas do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ao todo, participaram das entrevistas 23% do total de egressos (33). Dentre eles estão 3 homens e 2 mulheres que são pertencentes aos territórios do Município de Abaetetuba; 2 mulheres são do município de Igarapé-Miri e 1 homem morador do município de Acará.

Cumpra-se notar que esse processo buscou seguir os passos de uma pesquisa acadêmica no que se refere à abordagem, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta dos dados, técnica de análise utilizados, conforme a seguir no organograma gráfico 1.

Gráfico 1: Metodologia da Dissertação



Fonte: Autor do estudo com referência na tese de Anjos (2014).

2.2. Características do Estudo

O estudo tem como referência a pesquisa qualitativa por se adequar aos objetivos e propostas da investigação, que são de analisar as Representações Sociais sobre formação docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas expectativas de atuação no contexto social do campo.

Vale ressaltar que segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco importantes características e algumas vão se apresentar em maior profundidade do que outras no processo de análise dos dados coletados.

Deste modo, a primeira característica da pesquisa qualitativa, aponta para o lugar dos sujeitos pesquisados como fonte direta dos dados e o pesquisador é um importante instrumento na coleta de informações por precisar se dedicar de tempo para estar presente em lócus, tentando assim, buscar elucidar as questões educativas, cujo objetivo do pesquisador nessa fase é, segundo os autores, de compreender o contexto em que os dados são coletados.

Assim, eles apontam que a abordagem qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, e que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo[...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

A segunda característica destacada pelos autores afirma que essa abordagem é descritiva, utilizada de forma minuciosa na tentativa de buscar elucidar os seus pressupostos, um vez que são recolhidos em formas de palavras ou imagens, e os resultados escritos são acompanhados de citações com base nos dados encontrados para ilustrarem a apresentação do estudo, podendo conter trechos de entrevistas, anotações de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros documentos oficiais interessantes para o estudo.

A terceira característica na investigação qualitativa, segundo os autores, elucida que este método pode interessar para alguns pesquisadores muito mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos obtidos, pois nesta concepção, ganha-se relevância conhecer como determinados significados e sentidos são construídos nas relações sociais e, sobretudo, no senso comum.

A quarta característica do referido método de pesquisa, aponta que os investigadores tendem a analisar os seus dados coletados, de maneira indutiva, ressaltando que nesse processo “[...] as abstrações são construídas à medida que os dados vão se agrupando”, pois não se trata de pensar, nesta concepção a pesquisa como um quebra-cabeça, já que isso implica em dizer que o investigador conhece os resultados que procura (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A quinta característica, refere-se sobre a importância do significado na abordagem qualitativa, pois os pesquisadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, em que se busca analisar, compreender e explicar, a partir da perspectiva dos participantes, os resultados encontrados e suas relações.

Vale ressaltar que este estudo se aproxima da primeira característica por utilizar o ambiente de formação dos egressos como fonte de pesquisa e o pesquisador do estudo participou como interlocutor, atuando diretamente na coleta de informações.

Notadamente, o estudo também se aproxima da segunda característica mencionada pelos autores Bogdan e Biklen (1994), como descritiva, uma vez que, se propõe a descrever os sentidos e significados do curso para os egressos e analisa por meio dos eixos centrais das falas fornecidas pelos sujeitos do estudo para identificar as Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente no curso.

Trata-se, também, de um estudo que se aproxima das características interpretativas no que se refere aos processos pelo qual são construídos os significados quando relacionados ao contexto social do campo, as vivências e ressignificações a partir do curso e por isso, o estudo proposto se aproxima da terceira e quinta característica abordados pelos autores citados.

Para Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa é transdisciplinar e envolve as ciências humanas e sociais, as quais são assumidas por diferentes linhas teóricas derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo. Busca-se adotar [...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles [...].

O autor esclarece que o termo “pesquisa qualitativa” implica uma partilha que envolve pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para onde o pesquisador dirige seu olhar com a intenção de extrair desses meios e desses convívios, o que ele denomina de “significados visíveis e latentes” que são perceptíveis por meio da atenção sensível, e após esta etapa, o pesquisador interpreta e traduz em um texto escrito, acadêmico “os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Para Minayo (2010), o trabalho de produção na pesquisa qualitativa envolve a fase exploratória da pesquisa seguida de trabalho de campo, tratamento do material empírico e documental, imprescindíveis neste campo de investigação.

Diante do exposto, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas e um roteiro de entrevista semiestruturada. A partir do questionário visamos conhecer o perfil sociocultural dos sujeitos e as primeiras aproximações com suas representações sobre a formação no referido Curso, principalmente sobre como os egressos relacionam a formação e suas expectativas de atuação docente no contexto social do campo. O roteiro de entrevista foi elaborado com a finalidade de conhecer as RS dos egressos, conforme os objetivos elencados na introdução a partir da página 20 deste estudo.

2.3 Instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados primários foram a aplicação de um questionário sociocultural entre os participantes, que procurou identificar os jovens a partir dos seus nomes de forma opcional, faixa etária, estado civil, considerações em relação a cor, identificação, se possuem filhos, lugar onde nasceram, grau de participação na comunidade,

meios de transporte que mais utilizam, o lugar onde moram, como tiveram conhecimento da oferta do curso, a escolha do curso, entre outros.

Vale ressaltar que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas de maneira individual com os (08) oito egressos da turma de Licenciatura em Educação do Campo e gravadas com tempo médio de 25 minutos e que posteriormente foram transcritas.

As entrevistas foram realizadas na intenção de coletar informações como os egressos percebem a formação proporcionada pelo curso e suas expectativas de atuação docente no contexto social do campo. Dessa forma, o estudo buscou analisar como o curso colabora para um novo imaginário social a partir dos valores, comportamentos e atitudes que notadamente circulam e como se manifestam nas produções semânticas desses egressos.

2.4. Técnica de análise dos dados coletados

Os dados coletados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo categorial a partir de referências dos estudos da pesquisadora francesa Laurence Bardin (1977), em que é caracterizada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e se apresenta como um leque de apetrecho. Silva e Fossá (2013, p.2) consideram-na também como uma:

[...] técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Neste contexto, segundo os autores mencionados anteriormente, a análise de conteúdo categorial é uma das alternativas indicadas para o estudo sobre valores, opiniões, atitudes e crenças por meio de dados qualitativos.

Para Chizzotti (2003, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas [...]”.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de perguntas elaboradas no roteiro de entrevistas da qual foram destacados os eixos temáticos e suas respectivas indagações delineadas a partir da nossa proposta de estudo em analisar as representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a formação docente nesse curso e a relação de atuação docente no contexto social do campo.

A partir das respostas, foram selecionadas as temáticas, seguido de minuciosa leitura fluutuante, em que foram destacadas as ideias centrais presentes nas temáticas analíticas, resultantes do processo de cruzamento dos dados. O procedimento mencionado, teve a intenção de perceber o consenso dos sujeitos diante do objeto de estudo. Assim, o estudo seguiu de inferências no sentido de entrelaçar as falas dos sujeitos com os respectivos pressupostos teóricos que sustentam o significado das mensagens.

Para Campos (2004, p. 613), a produção de inferências no processo de análise de conteúdo “[...] significa, não somente produzir suposições sublinhadas acerca de determinada mensagem, mas de embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores”

Neste sentido, os eixos temáticos foram analisadas a partir dos sentidos e significados compartilhados entre os egressos participantes do estudo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA) e foram relacionados com os referenciais teóricos, tanto no campo da teoria das Representações Sociais, quanto nas propostas do curso, dos Movimentos Sociais e das discussões que versam sobre a Educação do Campo na contemporaneidade no que se refere à formação de Educadores do Campo.

Vale ressaltar que os eixos temáticos do estudo contemplaram a formação no interior do curso e a relação com a atuação no contexto social do campo a partir de dois grandes eixos destacados a seguir:

Formação no curso

- A escolha do curso;
- As dificuldades no curso;
- A relação professor e aluno;
- Avaliação do curso;
- Expectativas sobre o curso;
- O alcance do curso;
- Significados do curso.

Atuação

- Atuação no contexto social do Campo;
- Preparação para atuar na escola;
- Desafios da atuação docente no contexto social do campo.

Quanto ao contexto de investigação, é válido afirmar que neste cenário assume importância o Município de Abaetetuba e o Campus da Universidade Federal do Pará, distante de Belém há 137 km (COELHO et. al. 2012), conforme discutiremos a seguir.

2.5. O contexto de investigação: o município de Abaetetuba

O lócus de investigação onde fica localizada a Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba, é o lugar onde encontramos informações que nos serviram de caminhos para o estudo sobre a formação de Educadores do Campo e sobre os egressos que ao finalizarem seus estudos, retornaram para seus municípios e para as suas comunidades, levando junto na memória as lembranças dos momentos alegres e felizes, mas também as recordações dos desafios enfrentados na Universidade, nas caminhadas pelas ruas da cidade em uma terra estranha para muitos olhares, que se descortina por conhecerem o município do Estado do Pará conhecido como “A capital mundial do Brinquedo de Miriti”, como mostra a foto 1 da cidade e o rio Maratauirá.

Foto 2: O município de Abaetetuba



Fonte: Programa Indicador cidades sustentáveis

A produção do artesanato de Miriti é uma das referências culturais da cidade e reflete na maioria das iconografias e representações ancoradas nos saberes e fazeres do cotidiano, nas relações de trabalho que envolve a pesca, o extrativismo e as relações com a natureza, mas que são influenciadas também com a produção do artesanato em miriti a partir da confecção de brinquedos de maior aceitação comercial e que se encontram em expansão por meio de novas criações e diversificações dos produtos que encantam os visitantes.

São produzidos também na culinária local, doces, comidas regionais e licores que são expostos todos os anos no maior encontro cultural denominado de “Festival do Miriti”¹⁰, onde os artesões expõem suas produções e criações artísticas, criadas e recriadas para cada evento e mobilizam o município com apresentações culturais, danças, concursos de canções em homenagem ao tema. O evento é realizado pela Prefeitura de Abaetetuba em parceria com a Associação dos Artesões de Brinquedo de Miriti (ASAMAB) e com o apoio da Secretaria de turismo do Estado (Setur).

Vale ressaltar que nas mãos dos artesões abaetetubenses o brinquedo de miriti ganha forma e singularidade, pois representam o cotidiano das relações imbricadas no trabalho e na relação com a natureza e expressam os modos de vida do povo que são, ao mesmo tempo, um recorte dos costumes e tradições da rica e densa diversidade amazônica que marcam os traços identitários da população como observa Pinheiro e Ribeiro (2013, p. 163-164):

A tradição da arte em miriti, assim, marca a identidade local, pois as pessoas sentem orgulho de pertencer. A identidade cultural é o sentimento influenciado pela pertença a um grupo ou cultura e é sempre uma relação: o que uma pessoa é, só se define pelo que não é, ou seja, pelo outro, que é diferente: a definição da identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Neste caso, o “ser de Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti”, diz do orgulhoso, da vaidade de pertença de artesãos e artesãs.

Cumprе salientar que essa identidade local, como afirma Pinheiro e Ribeiro (2013), encontra-se presente na dinâmica sociocultural do município, fruto do trabalho das mãos dos artesões e de seus familiares, que todos os anos se organizam nos seus atelieres para confeccionar os brinquedos que circulam no Estado do Pará, no Brasil e no mundo.

Vale ressaltar que o Município de Abaetetuba encontra-se localizado na Região do Baixo Tocantins no Estado do Pará e entre os produtos cultivados na região encontra-se o cultivo de mandioca para a produção de farinha, em que são utilizados desde as técnicas mais rudimentares às técnicas modernas, predominando ainda as técnicas rudimentares na grande parte da região (JUNIOR e ALVES, 2016).

Segundo informações do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Baixo Tocantins (PTDRS), a Região Tocantina corresponde a uma área de 36.024,20 km², abrangendo onze municípios que são: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

Cumprе notar que somente o município de Abaetetuba é composto por 72 ilhas povoadas e por comunidades que vivem nas proximidades das estradas e ramais. Possui uma

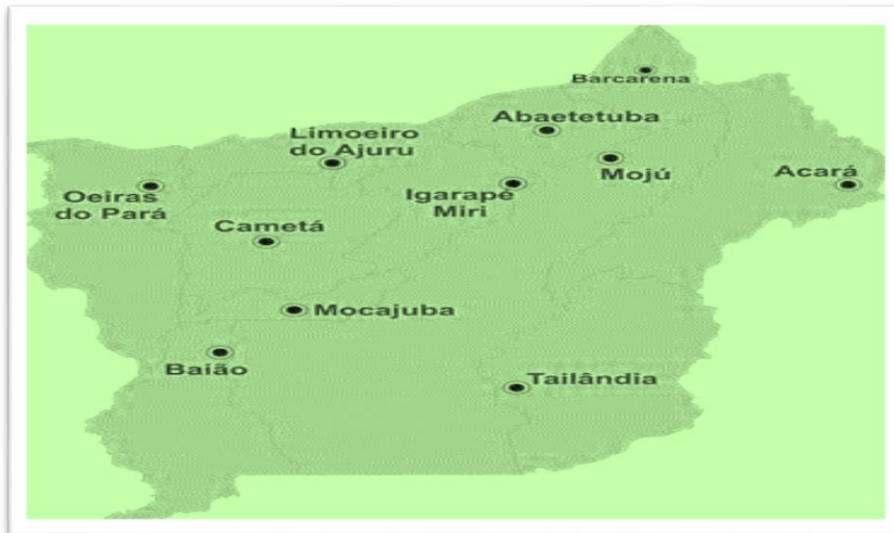
¹⁰ Essa programação cultural é conhecida também como MIRITIFEST.

população de aproximadamente 141.100.000 habitantes de acordo com censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), distribuída em população urbana de 82.998 e população rural de 58.102.habitantes.

O município pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e integra a Microrregião de Cametá. Faz limites ao Norte com o Rio Pará e o município de Barcarena; à Leste com município de Moju; ao Sul com os municípios de Igarapé-Miri e Moju; e à Oeste faz divisa com os municípios de Limoeiro do Ajuru e Muaná (IDESAP, 2013).

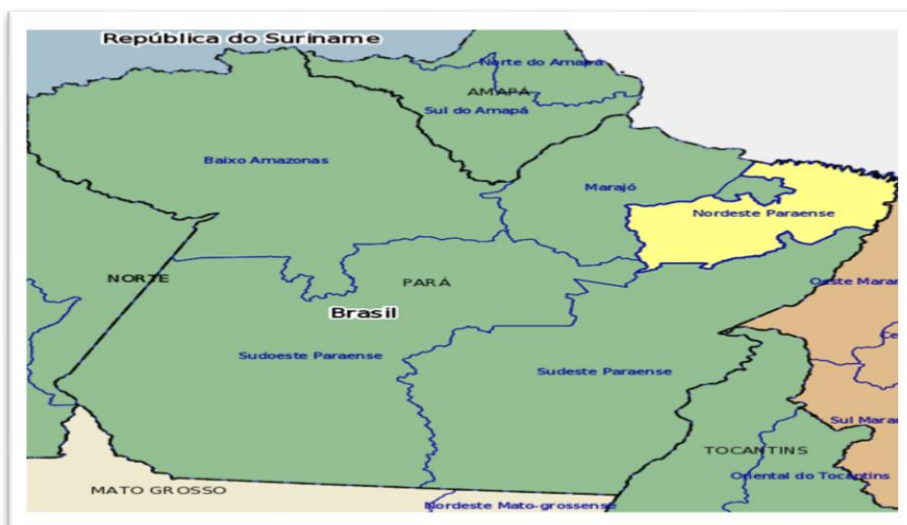
No mapa 1 encontram-se localizados os municípios que formam a região Tocantina no Estado do Pará e em seguida o Mapa 2 com a localização do Nordeste paraense.

Mapa 1: Localização geográfica da Região Tocantina



Fonte: EMATER / Pará 2014.

Mapa 2: Localização do Nordeste Paraense



Fonte: Banco de Dados Agregados/ IBGE, 2016.

Cumprer salientar que Abaetetuba, possui uma hidrografia caracterizada pela presença de rios, furos e igarapés que compõem suas águas. Os Rios Pará e Tocantins formam a baía de Marapatá¹¹, onde estão ladeados de ilhas onde vivem as populações ribeirinhas de Abaetetuba. Essas populações são compostas por uma diversidade de grupos, como pescadores, quilombolas, extrativistas, rabeteiros, construtores de embarcações, educadores, estudantes, gestores de escolas, rezadeiras, encantadas, benzedeadas, religiosos evangélicos e devotos dos Santos. O lugar de encontro dessas populações é a feira da cidade conhecida como “beira” com seus ritos, mitos e contradições (BARROS, 2009; POJO e ELIAS, 2014).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), é de 0,628 com base em levantamento realizado no ano de 2010, o que situa o na faixa de desenvolvimento humano médio com destaque para os fatores longevidade, renda e educação. (ATLAS, BRASIL, 2013).

Historicamente, o município ficou conhecido como a terra da cachaça e pela carpintaria naval, mas com a decadência dos engenhos, da produção canavieira e pela falta de continuidade ao saber tradicional de construtores de embarcações, essa identidade cultural nos últimos anos encontra-se associada ao artesanato do brinquedo do miriti.

Vale ressaltar que Abaetetuba é um dos municípios que guarda na memória coletiva¹² e mantém nas suas práticas, traços identitários de uma população com características urbano/rural. Compreendemos, desse modo, o rural e urbano como distintas formas de organização do espaço, ainda tratado na maioria das literaturas como conceitos dicotômicos em função das construções históricas entre os modelos e das divisões meramente administrativas (RODRIGUES, 2014).

Cumprer notar que as relações econômicas, sociais e culturais foram marcadas pelo trabalho no cultivo da terra, pelo extrativismo, na produção e comercialização da pequena lavoura e acompanhadas da ausência do atendimento escolar para os filhos dos agricultores no período da produção da cana de açúcar na região.

O trecho da poesia do poeta Abaetetubense João de Jesus Paes Loureiro, demonstra uma época nostálgica da produção canavieira nos finais da década de 60 e com pouca educação para os filhos dos trabalhadores, como resquício do “processo de colonização desenvolvido pelos europeus na região” (COELHO et al., 2012, p.65). As letras da poesia de Loureiro (2014, p. 01) questionam esse trabalhador:

¹¹ Cf Ademir Rocha sobre A historiografia de Abaetetuba PA.

¹² Segundo Le Goff (1990, p.440) a “[...] memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”.

Plantador de Cana Verde, das terras de Abaetetuba, porque só tu quem trabalha, porque teu filho não estuda? Plantador de cana verde, das terras de Abaetetuba. Teus braços plantam doçuras, colhem braçadas de dor, o sol que te cresta a pele, doura a praia do senhor.

Na contemporaneidade, os tempos de canaviais e da produção de aguardente da cana do açúcar já foram lembrados por meio de enredos dos carnavais realizados pelas escolas de samba e deslocados a partir da influência dos blocos de micaretas a partir do ano de 2005 (SILVA, D., 2015).

No que se refere à educação ofertada pela rede municipal de ensino, desde 2010 ampliou-se a construção de escolas para atender, sobretudo, as populações do Campo com oferta de políticas públicas para pôr fim ao funcionamento de aulas nos chamados barracões e em escolas improvisadas, com um quantitativo de 49 escolas nas estradas, nos ramais e nas ilhas são 82 escolas, totalizando 131 unidades de ensino dos quais 19 escolas desse quantitativo encontram-se em Territórios Quilombolas (SEMEC, 2016).

Outras atividades culturais presentes no município, são realizados todos os anos no mês de janeiro a tradição de Folia de Reis que celebra o nascimento de Jesus Cristo com a apresentação de grupos que visitam as casas com músicas de louvores e caracterizados de reis e chapéus enfeitados. Outra tradição mantida é o Festival de Cordões juninos realizado no mês de junho com a participação de adolescentes, jovens e adultos oriundos dos Programas Sociais da rede Municipal.

Vale ressaltar, que Abaetetuba já chamou atenção pelo grande fluxo de bicicletas que circulavam pela cidade no período compreendido entre 1980 até meados da década de 90: “[...] o que salta aos olhos logo que se chega em Abaetetuba é o grande número de bicicletas trafegando em grande número pelas ruas deste município” (SILVA, G., et al., 2004, p.33). Atualmente, as bicicletas foram substituídas pela grande quantidade de veículos motorizados, como carros e motocicletas.

Até o ano de 2014, no município, circulavam mais de 13.719 motocicletas, 5.321 motonetas e 3.832 carros, segundo informações do Departamento Nacional do Trânsito (DETRAN). Sobre o número de bicicletas que circulam no município, não encontramos informações desse quantitativo.

O município tem avançado significativamente na questão educacional, social e principalmente em planos e projetos de desenvolvimento como a revisão do Plano Diretor Municipal Participativo, criado em 2006 e dialogado no ano de 2016 para passar por uma nova avaliação e reestruturação. Neste ínterim também acontecem as campanhas educativas

contra o trabalho infantil e no atendimento à população por meio da intensificação de ações para a infância e adolescência.

No que se refere às instituições de ensino superior Federal, encontram-se instaladas no Município o Instituto Federal do Pará (IFPA)¹³ e o Campus Universitário de Abaetetuba que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

2.6. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Abaetetuba

O Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), antes conhecido como Campus Universitário do Baixo Tocantins, foi implantado no Município de Abaetetuba em 1987. O Campus funcionava, inicialmente, em regime intercalar e em espaços cedidos pela administração pública municipal na época. Hoje conta com uma infraestrutura que atende vários cursos e é uma das referências na expansão de atendimento para as populações da região que buscam por uma formação.

Os primeiros cursos ofertados foram os de Licenciaturas em Letras, Matemática, Pedagogia, História e Geografia. Atualmente com a expansão da infraestrutura, novos cursos foram ofertados para atender a região como os cursos de Engenharia industrial, Serviço social, Física, letras espanhol e Educação do Campo.

Soma-se a isso, a contribuição dos grupos de estudo e pesquisa que compõem o Campus de Abaetetuba tais como: o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e Educação do Campo (GEPSEED), Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação (GEPEGE), Grupo de Estudo e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GPEM), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) , o Grupo de Pesquisa Estéticas, Performances e Hibridismos (ESPERHI) entre outros grupos e parcerias firmadas com os Movimentos Sociais locais para o fortalecimento do debate em torno das demandas da comunidade como a Educação do Campo, a foto 3 mostra a entrada do Campus Universitário de Abaetetuba.

¹³ IFPA: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia –Campus de Abaetetuba -PA

Foto 3 - Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA



Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

As discussões acadêmicas sobre a Educação do Campo na região, iniciam por meio do Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e Educação do Campo - GEPESEED/UFPA. Criado em 2009 teve grande importância na mobilização e apoio no PROCAMPO fruto das inquietações e demandas do Fórum Regional de Educação do Campo (FORECAT).

Deste modo, o grupo de estudo e pesquisa anteriormente citado, direciona suas ações para o fortalecimento e debate sobre a Educação do Campo na região, como ocorrido em 2012, por meio do Projeto denominado: Travessias, Identidades e Saberes das Águas – Cartografia de saberes de populações ribeirinhas e quilombolas no município de Abaetetuba e jornadas para discutir a educação básica do campo e da cidade.

A primeira trata-se de uma pesquisa que colaborou diretamente para orientação de Projetos Políticos Pedagógicos para as escolas do campo e de referenciais sobre o tema. O projeto teve como lugar de investigação, os Rios Maratauirá, Itacuruçá, Arapapu, Quianduba, Campompema e Piquiarana (POJO; ELIAS, 2014).

Outros grupos de pesquisas criados no Campus de Abaetetuba, também desenvolvem discussões e referenciais sobre temas relacionados à cultura local, diversidade e os saberes da Amazônia Paraense direcionado para o território do Baixo Tocantins e outros.

Esses grupos dialogam com os diferentes atores sociais quanto com outras instituições de ensino sobre aspectos que envolvem a sustentabilidade e o desenvolvimento regional expressos nas produções acadêmicas realizadas no interior do Campus de Abaetetuba por meio de publicações em periódicos, livros e na realização de seminários e apresentação de trabalhos abertos para a participação da comunidade.

No que se refere ao processo de articulação e aproximação entre a Universidade e os Movimentos Sociais do Campo, as populações da Região Tocantina, sobretudo, os agricultores, estes, são protagonistas de ações por meio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), Movimento de ribeirinhos e ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA) e do Fórum Regional de Educação do Campo formado por vários municípios da região, compõem em linhas gerais alguns desses grupos.

Neste contexto, os Movimentos Sociais locais, passaram a reivindicar cursos de formação de educadores para os territórios rurais, e diante da ausência de proposta mais consistentes e efetivas para o atendimento das populações do campo na região, estes passaram a articular no interior do Fórum Regional de Educação do Campo (FORECAT) e nos encontros do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) suas demandas.

A participação organizada dos grupos mencionados contribuiu diretamente na oferta de políticas públicas como ocorreu com o curso de pedagogia para os professores ribeirinhos, numa parceria entre a Universidade e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no ano de 1996.

Vale ressaltar que esses Fóruns citados anteriormente, são importantes articuladores de forças sociais na mobilização de um grande contingente de trabalhadores, professores, estudantes e pessoas moradoras das ilhas, Territórios Quilombolas, extrativistas, pescadores e outros que realizam ações consideradas desse modo, como contra-hegemônicas na perspectiva de Gramsci (1978), na luta por um projeto de Educação do Campo que considere as diversidades da Amazônia Paraense (HAGE, 2005). Entre as reivindicações dos Fóruns, encontram-se a oferta de escolarização para os agricultores, formação e qualificação dos professores e atendimento aos estudantes nos anos finais e do ensino médio. Estes são temas dialogados entre os Movimentos Sociais da região e pelas instituições de ensino como a Universidade Federal do Pará e o Instituto Federal de Educação e Tecnologia.

Nessa trajetória, a mobilização dos Movimentos Sociais avança, segundo Gohn (2011), na direção da construção de propostas transformadoras por meio de ações políticas, sociais e culturais para a valorização dos diferentes saberes, por ações afirmativas e no debate sobre pesquisas e produções teóricas de novos referenciais sobre a realidade dos territórios e na articulação do fortalecimento desse coletivo enquanto classe trabalhadora.

Todavia, os povos do Campo estão cada vez mais envolvidos na participação popular e essas iniciativas são percebidas no avanço dos Projetos e parcerias com o Instituto Nacional

de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como uma das estratégias para que as populações tenham acesso à educação com garantia de qualidade e continuidade.

No Estado do Pará e na região do Baixo Tocantins, os Movimentos Sociais lutam contra processos históricos marcados pela ausência de políticas públicas eficazes no campo da educação para atender a população que vive no campo e do trabalho a partir da agricultura familiar e do extrativismo, pela falta de oportunidade que concilie o tempo de trabalho com o tempo dos estudos.

No que se refere ao nível de escolarização dos agricultores da Região do Baixo Tocantins, muitos deles não conseguiram concluir o processo de escolarização conforme demonstra dados do estudo de Junior e Alves (2016), de acordo com o quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Formação escolar dos agricultores da Região do Baixo Tocantins

PÚBLICO	MODALIDADE DE ENSINO	PERCENTUAL
Agricultores	Ensino Fundamental incompleto	66,45%
Agricultores	Ensino Médio completo	5,16%
Agricultores	Ensino Médio incompleto	14,84%
Agricultores	Ensino superior completo	00%

Fonte: Junior e Alves, 2016.

Segundo os dados disponíveis no quadro anterior, a maioria dos agricultores estudou somente o ensino fundamental incompleto 66,45%, seguido de ensino médio completo por apenas 5,16% e incompleto por 14,84%. Esses números reforçam as discussões e debates realizados no interior do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e do Campus de Abaetetuba/UFGPA sobre a formação de educadores para a região a fim de garantir a oferta da educação básica para a população do campo.

É importante salientar que a primeira experiência no Campus da UFGPA com a formação de professores para o campo a partir da metodologia da alternância, ocorreu com a Licenciatura Plena em Pedagogia, intitulada “Pedagogia das Águas”. Essa licenciatura foi ofertada em 2006, com a formação de 50 Educadores do Campo para atuar nas ilhas de Abaetetuba, demarcou maior aproximação da instituição com a realidade local e da região no que se refere a essas especificidades (SOUZA, 2012).

O curso foi implementado por meio do Programa Nacional em Áreas da Reforma Agrária (PRONERA) a partir da parceria do Campus de Abaetetuba/UFGPA com o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas de Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Sindicato dos

Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Colônia de pescadores Z-14 e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (UFPA, 2009).

Essas experiências formativas de educadores do campo no âmbito da Pedagogia das Águas se constituíram de grande valor social e simbólico tanto no aspecto institucional quanto no aspecto humano, pois motivou a busca por reivindicação de outras Licenciaturas que pudessem atender desta vez, a região formada pelos municípios de Abaetetuba, Acará, Igarapé-Miri, Barcarena e Moju.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, as discussões sobre a licenciatura na região do Baixo Tocantins, como já mencionado, começa a ser provocada por alguns professores do Campus a partir do ano de 2007 e amplamente discutido no Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II – (FORECAT) e dialogados nos encontros do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC).

O curso para os Movimentos Sociais do Campo, contribui significativamente para a formação docente pautada nos contextos das regiões e das singularidades do campo, pois entre os problemas relacionados à docência, encontra-se a rotatividade de professores que prejudica o aprendizado dos alunos, assim como a falta de professores com formação em nível superior para atender as especificidades das escolas do campo, do território e das discussões que envolvem o debate histórico sobre as lutas por políticas públicas articuladas com a realidade local.

Portanto, a formação de educadores, articulado com a realidade dos territórios, contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo na região e são parte do Movimento por educação nos Encontros locais, regionais, Estaduais e Nacionais.

Vale dizer, que são ofertados no Campus Universitário de Abaetetuba mais de 6 (seis) turmas na modalidade institucional e pelo Programa Nacional de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PRONACAMPO) em processo de formação. Desse quantitativo soma-se a turma de Licenciatura em Educação do Campo de 2011, ofertada a partir do Programa Nacional de apoio as Licenciaturas (PROCAMPO) por meio do edital 9, de 29 de abril de 2009 para chamada pública para as instituições de ensino superior para participarem do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (UFPA, 2009).

Quadro 8: Ofertas de turmas de Licenciatura em Educação do Campo

Oferta de turmas em Educação do Campo no campus de Abaetetuba			
Modalidade	Ano	Números de alunos	Formas de ingresso
Intensivo /intervalar	2011	59	PROCAMPO/PSE
Extensivo	2012	46	Institucionalizado
Extensivo	2013	37	Institucionalizado
Extensivo	2014	38	PRONACAMPO
Intensivo/Intervalar	2014	38	PRONACAMPO
Intensivo	2014	40	PSE
Extensivo	2014	36	Tome Açú PRONACAMPO
Extensivo	2015	40	Acará-PSE

Fonte: Autor da pesquisa a partir de informações na FACET/CUA/UFPA ano 2015.

Cumprir notar que a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo ofertados no Campus de Abaetetuba ocorreu pelo processo seletivo especial (PSE) por meio do Programa de Apoio as licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) no ano de 2011 com o objetivo de atender filhos de agricultores da região Tocantina e professores sem formação inicial, moradores de territórios rurais e que foram preenchidos por 59 educandos oriundos dos Municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju e que atualmente a maioria são egressos e outros encontram-se em fase de titulação.

A segunda turma ofertada ocorreu no ano de (2012) com ingresso de 46 discentes, em (2013), o Campus ofertou também outra turma pelo processo de institucionalização com 37 alunos ingressantes no mesmo curso.

No ano de (2014), houve maior expansão dessa oferta com três novas turmas respectivamente 2 (duas) com 38 alunos cada, uma funcionando a tarde e outra pelo atendimento intensivo nos horários pela manhã e tarde, uma turma com 40 alunos ingressantes pelo Processo Seletivo Especial (PSE) na área de Ciências naturais e atendidas no espaço do Campus no bloco novo da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET) onde funciona o curso de licenciatura em Educação do Campo.

Vale ressaltar que a expansão também chegou nos municípios de Acará e Tome Açú, polos do Campus com a oferta do curso com atendimento na sede desses municípios, em Tome Açú foram beneficiados 36 alunos, em (2015) a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo chegou no município de Acará pelo processo seletivo especial (PSE) e que foram ofertadas 40 vagas.

Deste modo, as turmas de licenciatura em Educação do Campo, encontram-se vinculadas a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas do Campus de Abaetetuba (FACET) /UFPA e possuem uma infraestrutura que procura atender os educandos que são oriundos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Igarapé-Miri, Moju, Barcarena e outros.

Assim, a oferta do curso anteriormente mencionado no Campus de Abaetetuba, representa a possibilidade de fortalecimento tanto do debate acadêmico, quanto na formação direta de educadores envolvidos com a proposta de Educação do Campo, pois segundo Molina (2015, p. 149), “[...] o sentido da oferta da licenciatura em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade” e este é um dos desafios enfrentados pelos Movimentos Sociais do Campo em fazer articular o protagonismo desses sujeitos no interior das instituições instaladas na região .

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico do curso, considera importante a licenciatura enquanto processo formativo para o fortalecimento das identidades das populações do campo, na valorização da agricultura familiar, do território e de ações articuladas no interior das escolas e que se fundamenta por uma educação emancipadora (UFPA, 2009, p. 10).

A educação na perspectiva da emancipação é uma das premissas que fazem parte do Projeto pedagógico do curso em seus objetivos específicos, em que são destacados o compromisso com a formação de educadores por meio do exercício da ação-reflexão- ação articulados na prática docente e dialogados por meio da teoria e prática no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Deste modo, o lócus de investigação por onde passaram a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo pelo Processo Seletivo Especial (PSE), do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), conforme as fotos 3 e 4 ,mostram a expansão da melhoria da infraestrutura do Campus e do atendimento que se estende também aos demais cursos ofertados no interior da instituição dispendo de biblioteca, sala de informática, laboratórios de pesquisa , auditório, quadra de esporte, salas climatizadas e um ambiente cercado de verde, bem cuidado e um clima agradável.

Cumprir destacar que o curso foi avaliado pela primeira vez desde sua implantação no Campus de Abaetetuba no ano de 2016 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de técnicos que estiveram no Campus e avaliaram junto à comunidade acadêmica alguns itens importantes entre outros como: a estrutura curricular do curso, a titulação dos professores, o

papel da Universidade e sobre a importância do curso na região na compreensão dos alunos beneficiados pelo curso (XAVIER, 2016).

O conceito para o curso na avaliação dos técnicos do Ministério da Educação (MEC), conferiu a este, o conceito 4 (quatro) que é considerado satisfatório, pois essa avaliação atribui nota de 0 a 5 e sinaliza que o curso encontra-se caminhando na perspectiva proposto pelo projeto político pedagógico nas suas ações de formar Educadores do Campo e indissociável a esse diagnóstico, a estrutura do Campus vêm se adequando à formação de novas turmas e cursos para atender a população da região.

Foto 4: Vista lateral do Campus de Abaetetuba.



Fonte: autor do estudo

Foto 5: Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológica-UFPA



Fonte: autor do estudo.

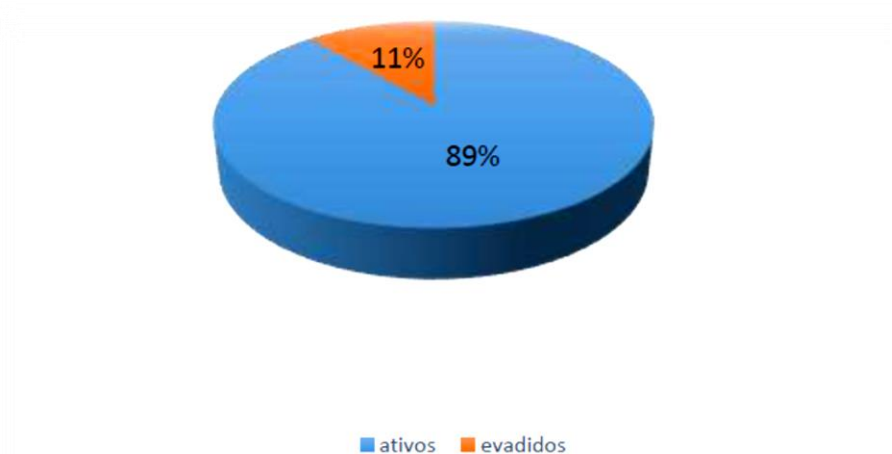
A turma de Licenciatura em Educação do Campo da qual fazem parte os sujeitos pesquisados, foi constituída por educandos da região do Baixo Tocantins, oriundos dos Municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju que ingressaram pelo processo seletivo especial ofertado em 2011.

Os Municípios citados anteriormente, compõem o Fórum Regional de Educação do Campo (FORECAT)¹⁴ para o qual os números de vagas foram ofertados, entre os Municípios beneficiados, 12 (doze) vagas para cada município por meio do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo – (PROCAMPO), que objetivou atender professores moradores do campo e sem formação na área de atuação e filhos de agricultores interessados nesse curso.

Cumprir destacar que dos 59 educandos que ingressaram na licenciatura, 6 (seis) evadiram-se, conforme informações da Coordenação da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET), Campus Universitário de Abaetetuba /UFPA e que correspondem a 11% de evasão no curso.

Desse modo, permaneceram ativos no curso 89% desse quantitativo que correspondem 62% de educandos do gênero do sexo masculino e 38% do gênero do sexo feminino formados por uma maioria jovem, na faixa etária de 20 a 40 anos. O gráfico 2 mostra o quantitativo de educandos ativos e evadidos até o ano de 2014.

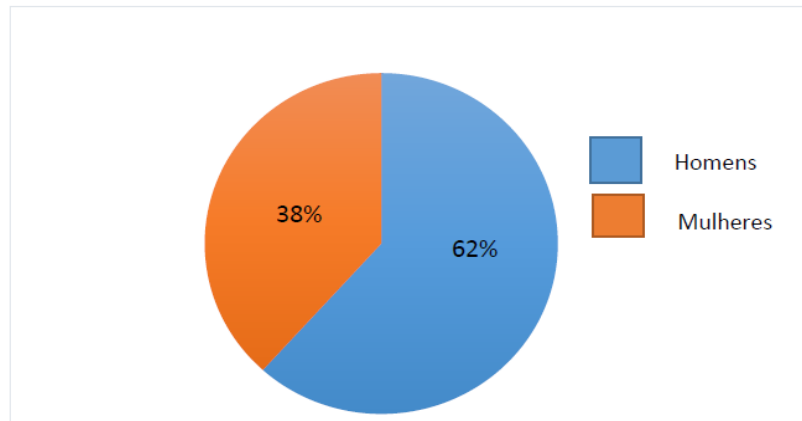
Gráfico 2: Alunos ativos e evadidos do curso



Fonte: autor do estudo, ano 2015

O preenchimento das vagas no curso foi efetivado na maioria, por integrantes do gênero do sexo masculino, pois estes ocuparam mais que 50% das vagas conforme mostra o gráfico 3, em percentagem o quantitativo de pessoas pertencentes ao gênero do sexo masculino e feminino no interior do curso durante seu percurso até 2015.

¹⁴ Atualmente o Fórum é formado pelos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju Tailândia, Tome Açu e Concordia do Pará.

Gráfico 3: Gênero

Fonte: Autor do estudo, ano 2015.

Neste contexto, a turma de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba, apresenta o seguinte perfil conforme dados levantados junto a FACET/CUA/UFPA, 48% dos educandos exercem alguma atividade remunerada ou participam também de projetos educativos nas suas comunidades, participam de projetos educativos e programas do Governo Federal como os que ocorrem no interior do PIBID/ Diversidade-Campo.

Desse quantitativo 12% já atuam como professores nas suas comunidades em escolas do campo como contratados pelas administrações públicas municipais em decorrência da falta de profissionais habilitados e 40% realizam suas atividades na comunidade, participam do Movimento social, e encontram-se pleiteando vaga nos concursos públicos, recentemente ofertados na região no campo da docência. No gráfico 4, organizamos pelo quantitativo a amostragem que corresponde aos egressos do curso e os ativos no sistema até fevereiro de 2016.

Gráfico 4: Egressos do curso e ativos no sistema

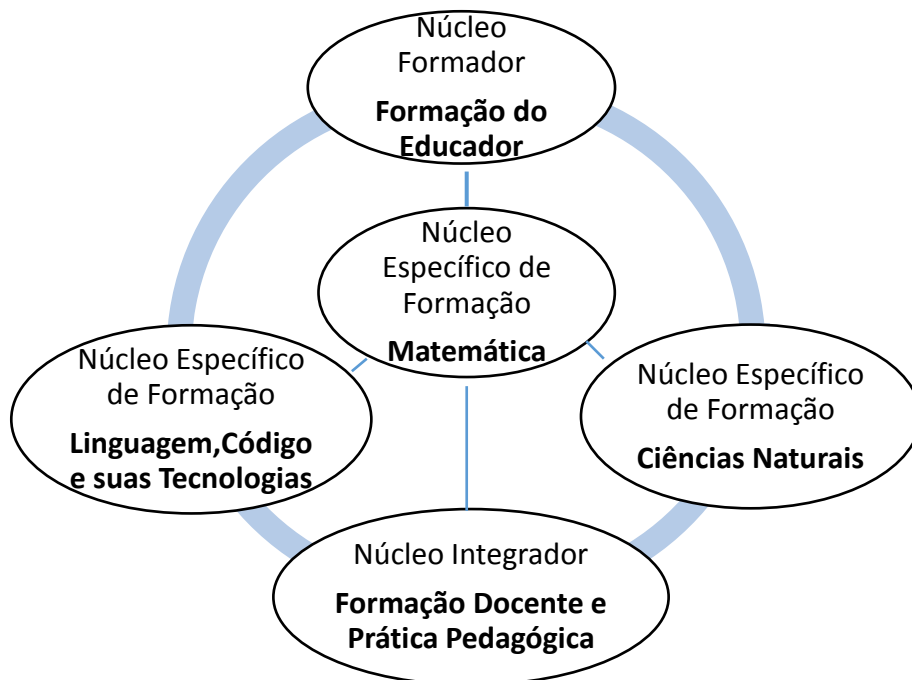
Fonte: Autor do estudo, ano 2015.

Os egressos pesquisados encontram-se licenciados no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e do Ensino Médio em uma das 3 áreas, a saber: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática. Vale dizer, que o processo de formação ocorreu durante quatro anos, distribuídos em oito semestres letivos com uma carga horária de 3.400 horas com propostas de períodos de estudos intensivo, compreendendo os meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto. (UFPA,2009).

Cumprir notar que uma das principais características no interior do curso é a formação docente para atuação nas escolas do campo e para o exercício do trabalho pedagógico para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na região, conforme gráfico 5 que mostra a inter-relação por áreas do conhecimento.

Diante do exposto, o Núcleo formador encontra-se composto pela formação do educador e educadora da educação do campo, seguido dos três núcleos específicos por áreas do conhecimento a saber: matemática, Linguagem códigos e suas tecnologias, Ciências naturais orientados pelo Núcleo integrador por meio da formação docente e a prática pedagógica.

Gráfico 5: Curso de Licenciatura por áreas do conhecimento



Fonte: Autor do estudo a partir de informações no PPP do curso/ UFPA, 2009.

O gráfico mostra a organização curricular do curso que é composto por um Núcleo formador interligado aos Núcleos de formação por áreas do conhecimento a saber:

Matemática, Linguagem: códigos e suas tecnologias e Ciências naturais e o Núcleo integrador que tem como eixo a formação docente articulado com a prática pedagógica.

Vale ressaltar, que a organização curricular do curso é composta também por etapas presenciais e em regime de alternância entre os tempos Universidade e tempo comunidade, com uma formação por áreas do conhecimento em que a matriz curricular do curso, visa uma formação multidisciplinar.

Deste modo, é por meio do Núcleo formador que ocorrem a primeira etapa do encontro dos educandos com a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo em que são trabalhadas a formação intelectual na docência e sua articulação com a reafirmação da identidade cultural dos povos do campo, a postura crítica e a reflexão sobre a práxis pedagógica.

Cumprir notar que essas etapas, são dinamizadas por meio de estudos que possibilitam aos cursistas conhecerem as lutas e trajetórias do Movimento da Educação do Campo no interior das disciplinas como de: História da educação do Campo, Filosofia da educação, Sociologia do desenvolvimento do campo, Linguagem e comunicação do Campo, Agricultura familiar e Desenvolvimento Sustentável, Legislação da Educação do Campo, Organização e Gestão da Produção no Campo, entre outras.

No Núcleo específico de formação, encontram-se as áreas específicas do conhecimento para o qual os educandos são preparados para o pleno exercício de habilidades e competências exigidos de acordo com as três áreas de conhecimento ofertados pelo curso a saber: matemática, Linguagem códigos e suas tecnologias e Ciências naturais.

É interessante ressaltar que o Núcleo integrador é composto de atividades onde os educandos tem a oportunidade de fazer a reflexão entre a teoria e a prática por meio das atividades realizadas no tempo universidade e tempo comunidade.


O curso habilita os licenciados para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das três áreas do conhecimento de acordo com as áreas escolhidas no ingresso do curso pelos educandos que são Ciências naturais, Linguagem: códigos e suas tecnologias ou matemática.

Cumprir destacar que segundo Silva e Formigosa (2014, p.168), os momentos de alternância no interior do curso de licenciatura em Educação do Campo no Campus de Abaetetuba, são implementados a partir da realização das “oficinas pedagógicas” e dinamizados por meio das disciplinas práticas pedagógicas e estas colaboram para a problematização, reflexão e intervenção dos educandos nas suas localidades.

Cumprir destacar, que os momentos de formação possibilitam a compreensão dos processos educativos na interdisciplinaridade, numa postura “crítica da realidade” na região. (UFPA, 2009, p.72). Os resultados dos tempos Universidade e Tempo Comunidade, são apresentados durante os Seminários integradores em que os educandos apresentam para a comunidade acadêmica, os resultados dos seus projetos desenvolvidos na comunidade e referem-se as intervenções realizadas no tempo comunidade.

Entre os principais projetos desenvolvidos pela turma de Licenciatura em Educação do Campo encontram-se intervenções realizadas no tempo-comunidade vinculadas as discussões sobre a formação de educadores e projetos para o fortalecimento da agricultura familiar e sobre o meio ambiente, conforme alguns destacados no quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Projetos de Intervenção Tempo-Comunidade

	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de educadores para atuar no Campo • As dificuldades encontradas na Alfabetização • A luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo • Memórias e saberes dos moradores do Campo • Códigos linguísticos e práticas culturais
	<ul style="list-style-type: none"> • A produção e comercialização do açaí • Os Recursos naturais: a poluição das águas ribeirinhas • Saberes e práticas no cultivo da mandioca na comunidade local. • O conhecimento tradicional e científico na extração do azeite de andiroba • Os impactos econômicos e culturais causados pelo plantio do Dendê

Fonte: Autor do estudo a partir de informações da FACET/CUA/UFPA

As temáticas problematizadas no interior dos Projetos de intervenção no Tempo Comunidade e socializadas nos Seminários Integradores são direcionadas por uma formação de educadores comprometidos com o território e envolvidos na dinâmica dos diferentes saberes numa concepção alargada sobre a importância desses conhecimentos para o enfrentamento de práticas contra-hegemônicas, pois o fortalecimento da agricultura familiar permite pensar numa outra lógica de educação não atrelada ao avanço do agronegócio (MOLINA, 2015).

Neste contexto é pertinente situar que o objetivo proposto segundo o Projeto político Pedagógico do curso, destaca para a formação de educadores para atuarem nas séries iniciais e

finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos e concomitantes a essa formação, são preparados para atuarem na gestão dos processos educativos tanto na escola quanto no entorno da comunidade, trata-se, portanto de uma formação para a docência multidisciplinar organizada por áreas do conhecimento (UFPA, 2009, p. 19).

Os objetivos específicos do curso, destacam para a valorização de experiências diversificadas no campo da prática docente e da Educação do Campo buscando dessa forma tanto com a organização quanto com o trabalho pedagógico desenvolvido no processo de formação a superação das desigualdades históricas de escolarização para as populações do Campo na região.

Vale ressaltar que a reflexão crítica é uma das bases norteadoras do curso, uma vez que proporciona aos futuros educadores o exercício do processo ação e reflexão na prática docente por meio de estágios, monitorias e pelo processo de desenvolvimento de projetos construídos no Tempo Universidade e desenvolvidos no Tempo Comunidade.

Essas ações são projetadas enquanto propostas específicas de formação no que se refere aos conhecimentos científicos, das vivências e das realidades dos alunos numa proposta articulada com as diferentes formas de interação com o mundo do trabalho e a realidade local da região amazônica e, sobretudo, da região do Baixo Tocantins.

O curso foi construído na perspectiva de possibilitar a formação de educadores sensibilizados para os problemas da Educação do Campo na região e desse modo, para a formação de educadores comprometidos com a causa social e com a coletividade. (ARROYO,2011).

Neste sentido, o curso encontra-se na esteira da bandeira de lutas dos Movimentos Sociais como possibilidade de fortalecimento por esses educadores quanto ao direito a terra e pelo acesso à educação, o cenário do lugar onde são ofertados os cursos de Licenciatura, são em parte, uma trajetória construída na militância entre o diálogo dos Movimentos Sociais do Campo, professores e coordenadores em fazer chegar as políticas públicas para quem são destinadas.

Cumprir destacar que a formação nesse curso, intenciona também promover mudanças significativas sobre o que estes pensam sobre o território rural, oportunizando reflexões sobre as relações historicamente demarcadas por desigualdades sociais, negação de direitos e provocar nos indivíduos o comprometimento maior com a Educação dos povos do Campo.

Esse comprometimento se insere por meio da compreensão dos educadores formados no interior do curso com os desafios no contexto social do campo, sobre os modelos de

desenvolvimento em disputa entre a lógica do agronegócio e a proposta dos Movimentos Sociais no apoio ao fortalecimento da agricultura familiar, na escola do campo e no território (MOLINA, 2015).

Nessa caminhada, os educadores no interior do curso, são orientados por uma pedagogia da práxis a partir da reflexão sobre os processos educativos na perspectiva que estes possam agir como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e multiplicadores das ideias que possam fortalecer a contra-hegemonia (HAGE E MOLINA, 2015).

Consoante aos desafios a formação no interior do curso, este envolve na sua dinâmica formativa trajetórias individuais e também coletivas, na proposta de mudança e traz como fio condutor desses processos, um dos grandes desafios entre muitos outros que são de “[...] entender os processos educativos na diversidade, nas dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais [...]” (ARROYO, 2011, p. 12).

Cumpramos salientar que as propostas apontadas no interior do curso de Licenciatura em Educação do Campo segundo Molina (2015), somente poderão ser compreendidas se estas forem dinamizadas com o contexto histórico tanto da oferta da educação para os territórios rurais quanto da formação de professores no que se refere também ao papel desempenhado por essa categoria na contemporaneidade, marcada por profundas ambiguidades que vão desde a manutenção de um sistema hegemônico e excludente quanto de ações rebeladas por propostas de transformação e afirmação da identidade docente como discutiremos na próxima sessão.

SEÇÃO III

SIGNIFICADOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1. Traços Históricos da Formação de professores

Nesta seção, são delineados alguns traços históricos da formação docente e suas relações com as discussões na contemporaneidade, pois segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221) ao analisarem a história da formação de professores no Brasil, a partir da formação de educadores do campo afirmam que:

Só é possível compreendê-la puxando os fios que se entrelaçam em diferentes espaços e temporalidades e concentrando o olhar em determinados aspectos. Um fôlego, o qual está a exigir muitas mãos, visto que suas múltiplas determinações exigirão leituras interdisciplinares.

Deste modo, o estudo buscou entrelaçar, como sugere as autoras, diferentes tempos sobre a formação de professores e leituras sobre essas construções históricas, rica e tensa sobre a trajetória de formação de professores.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a preocupação com a realidade educacional no Brasil começou a ser concretizada a partir da chegada das Escolas Normais, no final do século XIX destinada à formação de professores para as chamadas primeiras letras correspondendo ao ensino primário.

A formação de professores para atuar no ensino secundário era realizada nas instituições de nível superior por meio das licenciaturas pois “a função do ensino secundário nesse período, consistia, portanto, em fornecer uma formação propedêutica para o ingresso nas academias do Império” (FRANÇA, 1997, p. 11).

Experiências foram efetivadas no período de 1835 a 1884 na Bahia, em Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Alagoas, Goiás, Maranhão, Pará e em outras Províncias, porém a implantação das Escolas Normais para a formação de professores não logrou êxitos nos primeiros cinquenta anos por diversos motivos, conforme destaca Tanuri (2000) e um dos principais motivos foi a falta de interessados na formação de professores.

Vale ressaltar que uma das situações que muito contribuiu para a pouca atratividade da carreira docente foram os poucos salários pagos, pois a carreira docente não era vista como

uma profissão. Tratava-se de uma atividade exercida pelos padres e seguidores da igreja na vocação missionária de evangelizar (CATANI 1997; KULESZA, 1998; MARTINS, 2012).

O exercício da docência, segundo Maués (2006) estavam relacionados a atitudes de dedicação ao próximo, compreendido, assim, como ato de ensinar por amor e aceitos como predestinação para fazer o bem. A formação docente não era vista para exercer uma profissão, uma vez que a igreja era a responsável por essa tarefa e assumia a educação enquanto ato missionário. Nesse sentido, Maués (2006, p. 138) afirma:

Essa marca histórica do professor enquanto missionário tem repercussões fortes na organização estrutural da profissão. O fato de serem considerados como tal inibiu-os de durante muito tempo de reivindicarem melhores salários, condições mais dignas de trabalho, regulamentação das atividades. Tudo isso soava como uma espécie de heresia, para aqueles que deviam dedicar as vidas à missão ao qual tinham sido destinados por vocação.

Para Kulesza (1998), a formação docente nesse período era destinada para o público masculino, enquanto que para as mulheres a formação era diferenciada, pois estas recebiam formação para atuarem como professoras desde que concomitante ao ofício docente se dedicassem ao domínio dos trabalhos domésticos para que estas pudessem ser boas esposas e cuidadoras do lar. A exigência de boa conduta estava entre os requisitos para atuar na profissão, sobretudo para as mulheres.

Consta que nos anos finais do Império, conforme descreve Tanuri (2000) e Kulesza (1998), com a abertura das escolas Normais para as mulheres, essa realidade passa a mudar, pois o ingresso de mulheres no ofício docente resolve duas situações distintas para os governos das províncias. A primeira situação refere-se ao problema das instituições que abrigavam meninas abandonadas pelas famílias ou entregues para que tivessem acesso à educação e aos ensinamentos domésticos. Ao chegarem à idade de dezoito anos, aguardavam por um bom casamento ou estavam preparadas para trabalhar como domésticas.

A segunda situação estava relacionada com a desvinculação das meninas abandonadas das instituições de amparo mantidas pelo governo, quando estas meninas passavam a ser professoras normalistas eram desvinculadas dessas instituições de amparo. Isso para o governo representava menos gastos com essas instituições.

Para as mulheres, o ofício docente representava novas possibilidades de ascensão, mesmo com os baixos salários ofertados, isto é, o público feminino passou a ocupar a partir dos anos finais do Império as Escolas Normais. Segundo Tanuri (2000), se não fosse o ingresso de mulheres na formação docente, essas escolas estavam condenadas ao fracasso e fechamento pela falta de interessados.

Deste modo, as escolas normais, nesse período, passaram a “ostentar” o modelo de sociedade proposto pelas elites, à luz do modelo europeu, pois a preocupação não se restringia somente ao rigor disciplinar na formação de professoras, mas estava presente na imponência da arquitetura, na posição dos móveis, tipos de móveis, artefatos que assim foram denominados de “cultura material escolar” (CASTRO, 2013, p. 7), conferindo, deste modo, formas de organização escolar, seus rituais e produção social.

Esse empreendimento passou a sustentar relações capitalistas, pois o interesse de comerciantes, sobretudo de estrangeiros, a partir do século XIX, soma-se ao fato de que os artefatos que compunham o interior dessas escolas, na grande maioria, não eram produzidos no Brasil.

Vale ressaltar que o Estado era o mantenedor dessas instituições e se apresentava como alvo econômico comercial, conforme relatos de estudos historiográficos¹⁵ sobre esse período, a obrigatoriedade do ensino, principalmente nas principais cidades, ganhava novos aliados como de comerciantes estrangeiros.

Contudo, o exercício do ofício de professores, nesse período, segundo Arroyo (2011, p. 74) não foi uma profissão almejada pelas elites, ao inferir que “[...] as imagens sociais do magistério, da instrução, do ensino elementar ou médio popular estão associadas às imagens, inferiorizadas dos trabalhadores e dos coletivos, seus destinatários”. O público que frequentou as escolas normais e o magistério vinha das classes populares, informa o autor.

Certamente, ainda que experiências exitosas no campo da educação fossem realizadas nesse período, o Estado brasileiro pouco estava interessado com essa realidade. Os registros sobre a atuação desses professores ou quem eram esses profissionais não mereceu destaque como afirma Arroyo (2011), pois a origem do professorado brasileiro vinha das classes populares e eram marcadas pelo esquecimento.

Essa situação de invisibilidade da atuação docente e formação foi muito mais acentuada no território rural. Para Leite (2002, p. 28), a educação em áreas rurais se caracterizou como “descontínua e desordenada” estando em segundo plano. Teve maior atenção a partir do desencadeamento dos movimentos migratórios internos ocorridos no período de 1910 a 1920, quando um grande número de pessoas do meio rural passou a migrar em direção aos centros urbanos a procura de empregos.

Neste contexto, o governo brasileiro, preocupado em conter a onda migratória, passou a criar estratégias de contenção da saída dos povos do campo para a cidade. Esse movimento

¹⁵ Ver obra Castro (2013) **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925).

ficou conhecido como “ruralismo pedagógico”, que se estendeu de 1920 até o ano de 1930 seguido de outras ações assistencialistas no âmbito da saúde, do cooperativismo (LEITE, 2002, p. 28).

No plano educativo, o território rural foi alvo de projetos e missões em parcerias com instituições internacionais como as que foram efetivadas no território nacional seguidos de intensos projetos e programas extencionistas com a participação de técnicos agrícolas e com pouca presença de professores.

Na década de 60, segundo Leite (2002) houve a predominância da participação do técnico agrícola no lugar do professorado, pois foi criado no governo de Castelo Branco o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967 a 1976, que tinha como interesse possibilitar a capacitação técnica tanto para pessoas do meio rural quanto para aquelas do meio urbano, como forma de diminuir as disparidades entre esses espaços.

Segundo Fernandes et al. (2011, p. 21), “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar do almejado projeto de modernidade”.

Certamente esse imaginário hegemônico é contrário ao debate deliberado pelos movimentos de luta em favor do direito à terra e nessa perspectiva soma-se a luta pelo direito à educação como forma de resistência e ao mesmo tempo, de apropriação do conhecimento. Esses movimentos são frutos da resistência contra os processos de marginalização ao qual foram e ainda são submetidas as populações que vivem em territórios não urbanos (MOLINA, 2015), (GOHN, 2011).

Vale lembrar que essas lutas iniciaram na educação popular no período de 1960 a 1966 nas ações da “chamada cultura popular” com destaque para os trabalhos realizados por Paulo Freire no interior do Brasil e que se concretizaram a partir de ações desenvolvidas por entidades como o Movimento de Cultura Popular do Recife e outros como o Movimento de educação de base (MEB) criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Segundo Wanderley (2010, p. 29) essas ações tinham por objetivo promover a conscientização dos povos do campo sobre os seus direitos por meio da educação popular ofertados nesse período como destacado a seguir:

No Movimento de Educação de Base (MEB), em 1960 a proposta educativa se consolidava como uma ferramenta de reflexão nos seus objetivos. Fornecer ao povo elementos que o motivem a tomar consciência de si mesmo e, daí, pela própria iniciativa, crescer, ascender em todos os níveis, descobrir seus próprios valores e aprender a lutar para obtenção do que considerem serem seus direitos.

Na esteira dessas reflexões, Freire (1987), no interior de Pernambuco, colaborou para o fortalecimento dessas propostas educativas nos seus trabalhos por meio dos círculos de cultura onde a educação se fundamentava como prática da liberdade, contra a opressão e a favor da conscientização da população sobre a realidade de expropriação em que viviam os brasileiros sem acesso à educação e a outros direitos essenciais como hospitais, água potável e moradia.

Essas situações eram socializadas por meio de temas geradores onde a realidade concreta era contextualizada pela percepção de mundo dos alunos formada por um grande contingente de analfabetos e sem acesso à escolarização.

Na contramão de uma educação popular, o modelo conservador e elitista de educação implantado no Brasil, estava pouco interessado com as classes populares, pois segundo Arroyo (2011), o processo de marginalização do professorado brasileiro por longas décadas, contribuiu diretamente para a falta de registros sobre as experiências docentes e afirmação da identidade contextualizada com os graves problemas enfrentados por alunos e professores.

No contexto atual, segundo Roldão (2007), a docência é marcada pela transitividade e pelo lugar da mediação, pois vivenciamos a todo instante, a emergência de milhares de informações que atingem tanto os professores quanto os alunos por meio dos veículos de comunicação.

Para Marcelo (2009), o conhecimento na contemporaneidade é um dos elementos essenciais na constituição das características e dos valores exigidos de um cidadão e neste percurso também se exige dos profissionais da educação esse avanço no que concerne ao desenvolvimento profissional docente em estudos de André (2010) e Nóvoa (2008).

Em meio às novas exigências para a docência, permanece a discussão sobre a identidade do professor e as tendências que colaboram para formação de quadros de profissionais que possam atuar na praticidade e manutenção da sociedade e outras que se posicionam para o profundo questionamento e reflexão sobre a realidade (FREITAS, 2011; HAGE e MOLINA, 2015).

Cumprе salientar que, segundo Pimenta (1999), a identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se trata de construções históricas, pois a identidade profissional, segundo a autora, se constitui de elementos fundamentais, como os significados sociais da profissão, as histórias de vida, os saberes e os sentidos sociais que orientam esses profissionais.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54), ao se referirem à identidade profissional de professores, corroboram com o pensamento de Pimenta (1999) ao situarem o processo de construção identitária a fatores sociais assim expressos:

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Neste sentido, as construções identitárias de professores tanto individuais quanto coletivas são criadas e recriadas numa espécie de autorretrato, como bem salienta Bolívar (2011), pois estas não são apenas recordações, mas se constituem em constantes avaliações tanto dos projetos pessoais, quanto de trabalho.

Deste modo, a identidade docente na contemporaneidade “[...] se inscreve no jogo do reconhecimento”, o qual se encontra indissociável do exercício da função, do contexto social e das relações objetivas e subjetivas (GALINDO, 2004, p. 15).

Segundo Arroyo (2011, p. 9), ao se referir sobre a essa temática, afirma que “somos o resultado de disputas sociais e profissionais”. Essas disputas encontram-se imersas na prática cotidiana de cada professor e a espaço escolar é o lugar onde essas disputas se potencializam. Segundo o autor, no ambiente escolar, na sala de aula, professores e alunos experimentam relações antagônicas como frustrações, desânimos, incertezas, mas também vivenciam experiências, realizações e compromissos éticos, políticos, sociais e culturais.

Cumprе salientar que a identidade docente, segundo Arroyo (2011, p.11), articula-se nas últimas décadas com as discussões sobre os movimentos sociais, os quais constituem novos fatores que vêm “reconfigurando as identidades e a cultura docente” na luta pela igualdade de direitos, sociais políticos e culturais. Esses Movimentos vêm discutindo sobre os currículos que constituem a formação de professores e, desse modo, buscam garantir nesses currículos identidades coletivas e afirmativas em detrimento de uma construção histórica de negação de saberes.

Neste sentido, a experiência dos Movimentos Sociais nos assentamentos e nas escolas itinerantes corrobora com o pensamento de Brandão (1981) de que a escola não é o único espaço onde ocorre a educação, pois existem outras possibilidades exitosas e que encontram-se indissociáveis das práticas e vivências dos indivíduos que produzem saberes que norteiam a vida e o cotidiano das pessoas.

Nesse debate, Arroyo (1989) contribui também com essa afirmativa ao considerar que a visão de escola como único espaço para a busca da educação deve ser vista com cuidado,

pois existe uma “dinâmica social” rica e complexa para além da escola estando presente nas diversas experiências das fábricas, das igrejas, dos sindicatos e dos Movimentos Sociais entre outros.

Pimenta (1999), ao analisar a importância dos professores na contemporaneidade, destaca que cada vez mais se torna necessário o trabalho desse profissional na sociedade, contrariando assim considerações que desvalorizam essa categoria ou que consideram a profissão somente para a manutenção ou para a realização de atividades técnicas, burocráticas e práticas.

Giroux (1997, p.158) denomina de “proletarização do trabalho docente” os apontamentos que colocam os professores na condição de meros reprodutores e que tem se traduzido na tendência que reduz professores ao *status* de técnicos especializados, cuja função é a de administrar ou de implementar programas curriculares no interior das escolas. Essas ações meramente burocráticas e administrativas são em parte responsáveis pelo afastamento do quadro de professores das discussões críticas sobre o currículo escolar e seus objetivos.

Acrescenta-se a isso, que os cursos de formação ainda são deslocados da realidade das escolas e centrados numa “perspectiva burocrática e cartorial” contribuindo muito pouco para afirmação da identidade docente ou para a transformação de práticas educativas direcionadas para essa reflexão (PIMENTA, 2009, p. 5).

Vale dizer que a formação de professores, segundo Giroux (1997, p. 161), precisa “[...] repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, encarando os professores e professoras como intelectuais transformadores [...]”. Desse modo, os cursos de formação, segundo o autor, deveriam considerar discussões no sentido de envolver esse professorado na produção de materiais curriculares adequados com a realidade sociocultural em que atuam.

Para Arroyo (2003), a docência está permeada de fatores que compõem um quadro pouco atrativo e que se relaciona com o contexto em que vivem muitos trabalhadores da educação como: a falta de condições de trabalho, da estabilidade no emprego e as relações hierárquicas. São alguns elementos que colaboram para esse estado de distanciamento e ao mesmo tempo de desqualificação.

Na guisa desse debate, a criação de cursos para a formação de professores para o campo contribui para a diversidade profissional resultado das lutas históricas e identificados com maior potencialidade a partir de 1990, em favor do direito pelo acesso à educação.

Nesse contexto, os Movimentos Sociais, por meio de suas lutas históricas, segundo Ribeiro (2009), são responsáveis pela mobilização em favor de políticas públicas para o campo e lutam pela oferta de escolas com qualidades e formação de professores para atuarem

nesses territórios, como discutiremos no próximo tópico que trata sobre a Educação do Campo.

3.2. Educação do Campo: significados e base legal

A Educação do Campo segundo Molina e Fernandes (2004, p.40), surgiu no Brasil a partir da luta e mobilização dos Movimentos Sociais pelo direito à terra e pelo acesso à educação, e procura romper com “a alienação do território”, pois essas caminhadas têm contribuído para avanços significativos no acesso às políticas públicas como direito social dos povos do Campo e que encontram-se ameaçadas pela lógica capitalista.

Vale acrescentar que as Conferências e Seminários protagonizados a partir de 1988, com a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, são discutidos por Arroyo (2011), Caldart (2004), Molina (2006) e Fernandes (2011), que dialogam com maior ênfase essa discussão. Assim, o fortalecimento desse debate, segundo Caldart (2011), teve dois pontos favoráveis no campo das políticas públicas para a Educação do Campo, em que a autora aponta a Conferência Internacional sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990.

Nesse encontro entre várias nações, foram definidas a educação como necessidade básica para o desenvolvimento humano e pontuou os elevados índices de analfabetismo no mundo, sobretudo no Brasil, nos espaços do campo, com destaque para as regiões Norte e Nordeste.

Diante do exposto, é válido afirmar que o Movimento da Educação do Campo, contemporaneamente tem se caracterizado por ações que se articulam na luta pelo direito à terra e pelo acesso ao conhecimento em que são fortalecidos os direitos dos povos do campo nas lutas pela garantia do território e contra o fechamento de escolas (MOLINA, 2015).

Deste modo, essas lutas pelo direito à terra e pelo acesso ao conhecimento não poderiam ser pensadas desarticuladamente da intensa conscientização e reflexão sobre a proposta de uma educação emancipadora, como afirma Molina (2011), ao destacar a importância da educação para a consolidação de práticas inclusivas e contra-hegemônicas no processo educativo.

Vale lembrar que esse movimento também carrega como uma das bandeiras de luta o diálogo pelas especificidades da educação dos povos do campo, que nascem do debate e reflexão sobre a dívida histórica e social com a população brasileira, excluídas de seus direitos e encontrados nos estudos de Arroyo, Molina e Caldart (2011).

Neste sentido, o debate é assumido como um dos desafios na formação de educadores do campo, visto que diante da atual conjuntura, o modelo de agricultura hegemônico desterritorializa o espaço rural e promove, com isso, o abandono das famílias contribuindo para o fechamento das escolas do campo (MOLINA, 2014).

É no enfrentamento dessas proposições que esse movimento se articula contra o latifúndio e considera a educação também como estratégia de resistência contra projetos capitalistas na luta pelo direito à educação e na afirmação pela garantia da escola do campo, pela formação de professores e por um modelo de agricultura vinculado a um projeto de desenvolvimento de interesse da coletividade.

Na esteira desses debates, é interessante destacar a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1997, e instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/98 como uma das primeiras conquistas em termos de políticas públicas para a Educação do Campo (MOLINA, JESUS, 2011). Tal programa contribui diretamente para o acúmulo de experiências e, sobretudo, de contribuições teóricas resultado dessa longa e tensa caminhada construída pelos trabalhadores do campo no que se refere a sua abrangência e atuação para a oferta de educação nos assentamentos da reforma agrária.

Outro Programa Nacional com essa amplitude de continuidade de acesso ao ensino superior refere-se ao Programa Nacional de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), atuando diretamente na formação de professores no sentido de superar o paradigma da escola rural constituído pelo “signo da precariedade” com a conformação da presença do professor leigo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA 2014, p. 221), por outra, marcado pela presença de Educadores do Campo.

Desse modo, os Movimentos Sociais também buscam romper com o “fetiche” da hierarquização histórica entre campo e cidade e pontuam nas suas lutas, o campo enquanto território, pois entendem que seus coletivos precisam, tão quanto quem mora na cidade, de escolas, creches, hospitais, água potável, energia elétrica e infraestrutura necessária para que as pessoas possam viver com dignidade (ARROYO, et. al. 2011 p. 11).

Neste sentido, a Educação do Campo é caracterizada na contemporaneidade, sobretudo na formação de educadores, como um Movimento de ação contra práticas excludentes, de intervenção da realidade por meio da reflexão, qualificação para atuar nas escolas e propor no interior dessas instituições, rupturas e mecanismos que possam romper com práticas e ideologias que marginalizam ou inferiorizam esses coletivos (ARROYO, CALDART e MOLINA 2011, p. 12).

Vale lembrar que o termo Educação do Campo, enquanto marco legal, aparece partir de 2002, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo demarcando, desse modo, “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (ARROYO, 2011, p. 12).

No âmbito das políticas públicas para a Educação do Campo, Caldart (2004), aponta duas conquistas importantes, a saber: a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer N° 36/2001 e a Resolução N° 01/2002 do Conselho Nacional de Educação) e que contemporaneamente foram acrescentadas de outras conquistas em termos de legislação.

A Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para políticas públicas para a Educação Básica do Campo, designando responsabilidades para os entes federados quanto às formas desse atendimento e o público alvo conforme sinaliza o artigo 1°:

Art. 1° A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros (BRASIL/MEC, 2008).

Vale destacar que essa educação perpassa por várias etapas de ensino, desde a educação infantil, ensino Fundamental, ensino médio, educação profissional e técnica de nível médio integrado com o próprio ensino médio oferecido às populações do território rural.

Nesta conjuntura, é importante salientar a legislação que regulamenta a oferta do acesso à educação para as populações do Campo, como o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado por meio do Conselho de Educação Básica (CEB), n° 1 /2006, que trata da regulamentação e reconhecimento dos dias letivos para aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternâncias (CEFFAS), demarcando, com isso, o reconhecimento de uma nova metodologia de acesso à educação aos povos do campo.

Vale acrescentar que a organização metodológica da pedagogia da alternância caracteriza-se pela organização dos tempos formativos, tempo escola e tempo comunidade, e encontra-se presente nos programas Saberes da Terra para a formação de nível fundamental e nível médio e nos cursos de formação superior para o campo. Essa metodologia, possibilita aos educandos o acesso aos conhecimentos e assim permite conciliar tempos formativos com os tempos de produção e vivências dos educandos em suas comunidades.

Deste modo, o debate proposto no interior dos Movimentos Sociais, buscam assegurar o direito à diversidade sociocultural dos povos do campo por meio de um outro projeto de Educação do Campo que se articule “aos interesses sociais, políticos e culturais” (CALDART, 2004, p. 12) compreendidos, conforme legislação específica, e assegurados no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em seu *caput* 1º inciso I, em que estabelece na normatização as populações do Campo compreendidos em lei.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: 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[...]

Assim, as populações do campo são caracterizadas pela presença de uma variedade de populações que compreendem a diversidade de grupos que compõem o território nacional e amazônico.

Cumpram destacar que o referido Decreto anteriormente mencionado, estabelece o entendimento sobre as populações do campo, as escolas do campo situadas no meio rural ou aquelas situadas em áreas urbanas que atendam predominantemente as populações do campo, escolas anexas, princípios da Educação do Campo, as ofertas de ensino e suas modalidades. Formação de professores para a educação do Campo, objetivos do PRONERA entre outros.

Diante do exposto, o dispositivo legal contribui para que se possa romper com a relação de precarização ao qual foram submetidos milhares de trabalhadores do campo, conforme ressalta a carta assinada pelos participantes durante a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizado em 1988, em Luziânia-GO. Assim, o documento sinaliza enquanto proposta de superação do currículo urbanocêntrico assim expressos:

Defendemos, portanto, que crianças e jovens tem o direito de aprender a sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. (BRASIL, 2008).

Cumpram salientar que as propostas de resistências, construídas pelo Movimento da Educação do Campo e presentes desde a Conferência de 1998, e em outras realizadas nos anos posteriores, se constituem em avanços pela garantia de direitos, resultados desses debates e buscam por meio do acesso à educação, garantir a formação dos profissionais da educação como menciona o decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 que revogou o Decreto

6.755 de 2009 e dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Essas formações encontram-se ancoradas na proposta de um currículo adequado às realidades do campo, na valorização dos saberes e práticas que norteiam a vida das famílias, da valorização do campo enquanto território e produção de novos conhecimentos.

Vale lembrar que a vitalidade dos Movimentos Sociais do Campo, nas últimas décadas, tem pressionado o poder público na reivindicação por políticas públicas de formação continuada de professores para o campo, políticas de qualificação, sobretudo, para o território rural, local onde os professores sofrem com os processos de precarização e abandono.

Entre os programas de qualificação para os professores que trabalham em territórios rurais, podemos destacar os Programas Escola Ativa, atualmente desativada e o Programa Escola da Terra.

O primeiro foi efetivado nas escolas das redes Municipais e Estaduais e teve como objetivo capacitar professores e gestores para atuar nas escolas com classes multisseriadas. O programa foi criado em 2007, para atender o público que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e atendeu, predominantemente, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O Programa foi efetivado na tentativa de melhorar a qualidade do desempenho dos alunos matriculados em classes multisseriadas, realidade muito presente nas escolas do Campo, no entanto, conforme avaliação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2015) os objetivos propostos não estavam sendo efetivados devidos a vários fatores, como a constante infraestrutura precária das escolas.

Cumprir salientar, que a falta de qualificação adequada de professores com as realidades do campo, a presença de professores sem formação continuada, desestimulados e resistentes às propostas apresentadas pelo programa, entre outros problemas identificados pelo Fórum, como o treinamento de técnicos das redes públicas municipais para atuarem na perspectiva de aplicadores do Programa e a reprodução de conteúdo desarticulados das realidades das escolas, comprometeram a sua continuidade (FONEC, 2015).

Segundo Antunes Laureano (2014, p. 74) o Programa Escola Ativa (PEA) foi ofertado pelo Banco Mundial, entre outros programas para o Brasil e afirma que este foi “[...] uma proposta que passou longe dos anseios das comunidades do campo, que nos foi imposto e, com isso, não foi construído com os educadores e educandos”.

Na perspectiva de melhorar a qualidade do desempenho escolar nas escolas do Campo e Quilombolas foi criado o Programa Escola da Terra como uma das ações implementadas

pelo governo Federal por meio do Ministério da Educação no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 20 de março de 2012 pela Portaria nº 86, de 02 de fevereiro de 2013.

Assim, o Programa Escola da Terra foi uma das ações implementadas no interior do PRONACAMPO e propõe promover a formação continuada específica de professores do Campo e utiliza como recurso metodológico a alternância pedagógica direcionada a atender os professores das escolas do campo e as comunidades Quilombolas, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos de acordo com as realidades dessas populações.

São componentes do Programa Escola da Terra: a formação continuada de professores do campo, o fornecimento de materiais didáticos pedagógicos, o monitoramento, a gestão, o controle e a mobilização social na perspectiva da Educação do Campo, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226), que assim compreendem:

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Essas formações na perspectiva de educadores do campo constituem-se a partir de propostas apresentadas pelos Movimentos Sociais do Campo no entendimento de que a formação desse professor/educador leve em consideração uma educação vinculada à terra, ao território, ao lugar, à escola e aos vínculos estabelecidos com a comunidade, com a cultura e com os saberes locais. Desse modo, tais aspectos são matrizes que se firmam nessa conjuntura com o debate sobre a proposta de um projeto de educação que se articula, segundo Arroyo (2007, p. 144), na pedagogia do movimento que se caracteriza como uma Política na lógica dos direitos, conforme destacados a seguir:

Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos, colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direitos a terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação profissional.

Esses desafios que se colocam aos sujeitos da Educação do Campo e o compromisso de avançarem no debate por meio de uma práxis contextualizada e crítica sobre a realidade dos educandos é também provocada no interior dos cursos de formação continuada para os territórios rurais. Esse processo de socialização tem se ampliado a partir dessas experiências e

de professores engajados no interior das universidades, quando se pensa essa educação, como sinaliza Caldart (2004, p. 12), como um processo de “construção de um projeto educativo”, articulado pelos trabalhadores.

Cumprе salientar que o desafio posto na atualidade para os educadores e educadoras das escolas do Campo certamente ainda são uma interseção entre novos e antigos problemas caracterizados por meio da precarização presente na maioria das escolas, a falta de escolas ou o fechamento desses espaços educativos, apontam para a necessidade do questionamento e denuncia.

Diante do exposto, podemos destacar o enfrentamento do avanço da lógica do agronegócio que se caracteriza como uma grande cadeia produtiva que avança sobre o território dos grupos que vivem a partir da agricultura familiar e são, desse modo, uma das causas do processo de desterritorialização de paisagens do campo.

Neste contexto, a formação de educadores do campo encontra-se alicerçada a partir de três direcionamentos pedagógicos presentes nas lutas dos Movimentos Sociais e que nos auxiliam na compreensão dos referenciais teóricos dessa educação, como salienta Caldart (2004, p. 14):

- A primeira refere-se à tradição do pensamento pedagógico socialista que auxilia no entendimento sobre as lutas históricas travadas na relação entre educação e produção, assim como de [...] outras ciências que busquem compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica[...].
- A segunda tem se articulado com a pedagogia do Oprimido e suas experiências por meio da Educação popular¹⁶ a partir do pensamento do educador Paulo Freire (1987, p. 5), a partir de sua proposta pedagógica enquanto “prática da liberdade” e consciência crítica sobre a realidade.
- A terceira referência pedagógica encontra-se presente na Educação do Campo, por meio da “pedagogia do Movimento” que se articula com os referenciais anteriormente mencionados e que buscam a partir das experiências em curso, avançar nas lutas pela Educação do Campo propostos no interior dos Movimentos sociais.

Vale destacar que muitos desafios são postos no contexto social do campo. Entre estes, podemos citar as indagações sobre a educação ofertada no território rural e como essas ofertas de escolarização encontram-se vinculadas a situações de precarização, como salienta Fernandes et. al. (2011, p. 39):

¹⁶ Essa referência tem como base os estudos do educador Paulo Freire sobre a conscientização da população em relação aos seus direitos e a defesa de uma práxis educativa alicerçada em uma educação libertadora.

- A falta de infraestrutura adequada e docentes qualificados nas escolas do campo são problemas ainda vivenciados nesses territórios.
- Falta de apoio à iniciativa de renovação pedagógica, seja no interior das escolas como também às vezes pelas secretarias de Educação.
- Currículos e calendários que não contemplam a realidade das escolas e, sobretudo, dos alunos que são do meio rural e encontram-se envolvidos na produção da agricultura familiar.
- Ainda podemos encontrar na maioria das escolas professores e gestores de escolas resistentes a Educação do Campo e desvinculados da realidade dos educandos e sem formação específica para trabalhar com essas realidades.
- Posições que são alheias a um projeto de desenvolvimento como os que são destacados contemporaneamente com o avanço do agronegócio em detrimento do modelo da agricultura familiar.
- A escola como estimuladora do abandono do campo por apresentar no seu currículo o urbano como moderno, atraente e local onde os conhecimentos são melhor apreendidos.
- A articulação da saída dos estudantes do campo para estudarem na cidade pela falta de organização de ofertas alternativas de avanço das séries em escolas no território do meio rural.

Esses desafios são provocações assumidas pelos Movimentos Sociais na articulação com os sujeitos do campo sobre essas realidades por meio de propostas para a democratização das escolas com a construção de Projetos Políticos Pedagógicos, a partir do debate e inserção da família, escola e comunidade.

Cumprе salientar que nesse processo, essas ações são importantes de serem assumidas para a concretização das propostas de educação do campo, enquanto superação de práticas excludentes, como propõe Fernandes et. al. (2011, p. 54) ao enfatizar o papel da escola e acrescentamos o papel dos educadores nesse processo com o compromisso ético, moral que notadamente se manifestam nas lutas por políticas públicas de educação, nas relações pedagógicas e nas relações de ensino aprendizagem seguidos de outros compromissos, tais como:

- O compromisso com a intervenção social, vinculado a projetos de desenvolvimentos regionais e de campo articulados com o trabalho e as relações sociais desenvolvidas na dinâmica sócio espacial dos espaços do campo.

- O compromisso com a cultura dos povos do campo, no que se refere aos valores, crenças e saberes que se desenvolvem no contexto tanto das relações econômicas quanto das relações de existências e de produção a partir do trabalho e da relação com a terra.
- Outro compromisso importante a destacar, trata-se sobre a proposta de transformação dos educadores das escolas do campo como agentes desses processos de transgressão, a partir de novos vínculos de valorização da identidade dos professores/educadores no interior das escolas e, sobretudo, nos processos de formação para educadores do Campo, como veremos a seguir.

3.3. A formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

A criação do Programa Nacional de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), é resultado das lutas dos Movimentos Sociais do Campo pela formação de educadores, sobretudo a partir da II Conferência Nacional, que teve como tema “Por uma política pública de Educação do Campo”, realizado em 2004 (MOLINA, 2015).

O Programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação, Continuidade, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pois experiências como essa licenciatura se desenvolveu por meio de projetos pilotos em parcerias com os Movimentos Sociais do Campo, sobretudo, com o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e algumas instituições de ensino superior.

Essas instituições, segundo Molina e Sá (2014), juntamente com os Movimentos Sociais, articularam junto o projeto político-pedagógico que orientou a implantação do curso nas universidades públicas do país, a partir da participação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com editais lançados a partir de 2008 e 2009, conforme estudos de Brito (2013), Molina (2015) e outros autores sobre a expansão do curso.

Cumprir notar que a formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, encontra-se vinculada com a proposta de formação de educadores para atender a diversidade dos povos do campo a partir das realidades que envolvem o território, a cultura e os saberes imersos em diversas práticas no âmbito das comunidades, onde a escola do campo está inserida com seus problemas e desafios.

O curso de formação de Educadores para o Campo tem na sua origem o protagonismo dos Movimentos Sociais como estratégia na luta por políticas públicas, programas de formação e parcerias com as instituições públicas municipais, estaduais e federais com o objetivo de superar e ao mesmo tempo avançar nas discussões sobre as especificidades dos sujeitos do campo na educação que tem como primeira referência a luta pela terra, o trabalho e o conhecimento como garantia de existência dos próprios indivíduos (CALDART, 2004).

Vale ressaltar que a formação no curso, encontra-se delineada por meio de uma proposta de educação crítica no interior da formação de educadores como possibilidade de fortalecer o debate contra-hegemônico na perspectiva gramsciana, caracterizada, segundo Molina (2015), por ações concretas nas lutas pela terra, pela manutenção dos territórios, contra o fechamento de escolas, pela construção de novas escolas e contra o avanço da lógica de expropriação agronegócio.

Na guisa desse debate, a proposta de formação de educadores confere uma visão mais alargada desses processos e que não se limita somente ao contexto da escola e da sala de aula e por isso, a formação de educadores contempla neste sentido outras dimensões para além do universo conceitual do ambiente escolar e outros contextos que na prática envolvem os modos de viver e de se relacionar com a terra, enquanto produtora de alimentos e lugar onde os indivíduos constroem seus saberes, pois a relação entre educação e modelos de agricultura são abordados por Arroyo et. al. (2011, p. 13) ao afirmar que:

É preciso educar para um novo modelo de agricultura que inclua os excluídos, que amplie os postos de trabalho, que aumente as oportunidades do desenvolvimento das pessoas, das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadoras dos limites da natureza.

Vale ressaltar que a formação de educadores com esses propósitos elencados são desenvolvidos por meio de programas e projetos nos cursos de formação de educadores do campo, como ocorrem nas ofertas dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, formações de pós-graduação com especializações na área e o Programa de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), e tem possibilitado o acesso ao conhecimento tanto aos educandos quanto aos educadores por meio de metodologias diferenciadas, como é o caso da alternância pedagógica, uma das características da oferta de formação para educadores do campo em todos os níveis.

A formação dos educadores segundo Molina e SÁ (2014) encontra-se vinculada a uma concepção em que os indivíduos formados na licenciatura possam atuar diretamente nas

transformações político-pedagógicas no contexto da escola e da comunidade, levando em consideração o trabalho, as vivências, a diversidade sociocultural e o território.

Desse modo, a Licenciatura em Educação do Campo busca por meio da formação de educadores do campo superar, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225) os “determinantes da precariedade” por uma concepção otimista e ao mesmo tempo crítica, pois junto aos educadores é construído o compromisso de que estes possam provocar mudanças e rupturas no interior das escolas e da comunidade por uma concepção que colabora para a “[...] construção de novos sujeitos, uma nova escola e uma nova sociedade”. Neste sentido, os cursos são apresentados como propostas a partir da organização do trabalho pedagógico para as escolas na oferta do ensino fundamental e ensino médio com destaque para a atuação educativa em equipe e a formação de educadores por áreas do conhecimento.

A formação por áreas do conhecimento visa superar a falta de professores nos moldes disciplinares, ancoradas nas propostas dos Movimentos Sociais que assim entendem que a formação por áreas do conhecimento viabiliza a ampliação do atendimento na escolarização e possibilita ao educador intervir na realidade do campo por meio de metodologias adequadas de acordo com a especificidade de cada região e, dessa forma, contribuir positivamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos. (ARROYO, 2007).

Vale afirmar que a licenciatura em Educação do Campo, se articula na perspectiva de responder aos desafios apontados pelos Movimentos Sociais conforme estudos de Molina (2015) enquanto pauta de reivindicação, pois existem a possibilidade tanto de avanços quanto de retrocessos se os sujeitos do campo não se firmarem enquanto categoria beneficiada pelo curso.

A criação do Programa de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), a partir de 2008 e 2009 por meio de editais de convocações para as instituições de ensino superior, conta atualmente com mais de 41 instituições de ensino superior na oferta dessa licenciatura no Território Nacional (BRASIL, 2010).

Cumprе salientar que além da implantação do Programa Nacional de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, outras ofertas de Licenciaturas na Educação do Campo vêm se expandindo nos moldes institucionais e pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PRONAMPO). Segundo Molina (2014), a Expansão das Licenciaturas na contemporaneidade é prenhe de riscos e potencialidades próprios dessa conjuntura marcados pelo antagonismo e correlações de força presentes na sociedade.

A respeito dessa informação, a autora afirma que a expansão do curso poderá representar de algum modo o “acúmulo de forças” para poder reivindicar políticas públicas

para ampliar esse atendimento principalmente aos educandos no tempo Universidade durante os períodos das atividades acadêmicas (MOLINA, 2015, p. 161).

Certamente a expansão também poderá representar, segundo a autora, como ocorrido no interior da oferta do PROCAMPO, a inserção e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão nas escolas do campo por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, diversidade e de pesquisas realizadas por pesquisadores no interior do Observatório Superior de Educação do Campo (OBEDUC).

Outro ponto destacado por Molina (2015) são as possibilidades da referida expansão da Licenciatura para a conquista de novos cursos no que se refere ao potencial de novas matrizes tecnológicas ligadas à agroecologia e à soberania alimentar, pois tais discussões já ocorrem no desenvolvimento do Residência Agrária¹⁷, ofertada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Cumprе salientar que a autora anteriormente mencionada, destaca que o acesso à Licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado experiências no uso de novas tecnologias e acesso a outras linguagens, o que possibilita assim, um novo arcabouço cultural e político, que se manifesta tanto na docência, quanto na prática social dos educadores do campo quanto na afirmação de novas propostas educativas como veremos a seguir.

3.4. Principais características da formação no interior do curso

Uma das principais características da formação no âmbito da licenciatura em Educação do Campo, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), parte de uma compreensão ampliada desse educador com vista para o seu papel de atuação para além do espaço escolar e, ao mesmo tempo, de gestor no âmbito da escola e dos empreendimentos comunitários, a partir de uma visão que considere a diversidade do território, de pessoas e por buscar construir alternativas e propor transformações, como sugere Molina e Sá (2014, p. 13).

Este perfil de educador do campo que os Movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e a comunidade.

¹⁷ O Residência Agrária trata-se de uma importante política pública que oferta cursos técnicos, de nível médio, graduação, especialização e projetos para as populações do campo de áreas de assentamento numa parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do PRONERA, O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Universidades.

Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na Licenciatura em Educação do Campo: preparar para habilitação da docência por área do conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários.

Outro ponto interessante sobre o curso de licenciatura em Educação do Campo, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), é que o mesmo não pode ser redimensionado em uma visão tradicional, pois essa formação encontra-se ancorada no sentido dos educadores organizarem suas práticas e promoverem rupturas tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto nas suas relações com a comunidade e dessa forma promoverem a superação dos processos hegemônicos e urbanocêntrico que ainda encontram-se ramificados no interior das escolas e no imaginário da população.

Vale acrescentar que segundo Antunes-Rocha (2010), as principais características do curso são o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos de produção de vida, a formação por áreas do conhecimento e a organização dos tempos formativos pela alternância pedagógica no interior da licenciatura.

Diante do exposto, a formação por áreas do conhecimento contribui para responder ao problema da falta de professores nos moldes disciplinares nos espaços do campo, pois a formação por áreas do conhecimento permite ao Educador do Campo atuar a partir da área de sua formação, de modo a atender a escolarização na perspectiva interdisciplinar, além de contribuir para ampliar as possibilidades da oferta da escolarização na educação básica e no ensino médio e neste sentido, o curso possibilita ao docente uma sólida formação, o que permitirá, segundo Molina e Sá (2014, p. 13):

Além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da educação básica, há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área do conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e produção do conhecimento no Campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à educação do campo.

Segundo as autoras, busca-se objetivar com a formação desses educadores contribuições para a construção de processos capazes de promover rupturas tanto no processo de ensino aprendizagem, quanto nas relações sociais que de algum modo demarcam para uma nova visão de campo e de sociedade.

Nesse sentido, a metodologia que orienta o curso de Licenciatura em Educação do Campo pauta-se pela pedagogia da alternância que se caracteriza por meio da organização dos tempos formativos divididos em: tempo Universidade e tempo comunidade, e promove assim,

a flexibilização do tempo formativo e oportuniza o acesso e a permanência do educando na universidade e, ainda, ressignifica laços de envolvimento por meio do trabalho pedagógico com as famílias e a comunidade.

Nesta perspectiva, o Movimento da Educação do Campo apresenta, a partir de sua matriz formativa, elementos constitutivos nas discussões presentes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a construção de um novo projeto de educação articulado às discussões sobre o território e que se encontram no interior do curso de formação de educadores do campo e direcionadas por princípios básicos que, segundo Arroyo et. al. (2011), são caracterizadas por importantes compromissos fundamentais, como:

- Compromisso com a soberania nacional.
- Compromisso com o desenvolvimento.
- Compromisso com a sustentabilidade.
- Compromisso com a democracia ampliada.

Vale ressaltar que a formação docente na licenciatura se configura como parte da proposta de construção de novas práxis educativas e de um projeto educativo comprometido com a soberania nacional na luta contra a dependência aos organismos internacionais, compromisso com o desenvolvimento humano no lugar do compromisso com o capital estrangeiro, compromisso com a sustentabilidade apoiando a agricultura familiar e seus empreendimentos comunitários, assim como com a democracia ampliada na valorização da população e na consolidação dos direitos.

Deste modo, a formação de Educadores do Campo objetiva contribuir para além de suprir a falta de profissionais nos territórios rurais, mas também oportunizar a interação com novas metodologias e contextualizadas com a dinâmica e protagonismo dos povos do Campo, pois avançar nas discussões e reflexões sobre a realidade e afirmação dos direitos, da cultura e da identidade campesina, é lançar-se no compromisso com as causas sociais.

Neste sentido, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014) essa formação passa por uma compreensão ampliada tanto da educação quanto da sua prática social de educandos e educadores no interior do curso, pois a educação proposta nessa licenciatura não cabe em uma visão tradicional, de praticidade e da manutenção das instituições. Essa formação encontra-se ancorada no sentido de os educadores organizarem suas práticas e promoverem rupturas contra modelos hegemônicos que de alguma forma invisibilizam saberes, práticas sociais e os povos do campo, agindo por meio do exercício da docência e nas ações de militância comunitárias e nos processos de gestão ao qual são os objetivos propostos no curso.

Cumprе salientar que a formação de professores para o território rural por muito tempo, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221) acompanhou o ritmo da educação escolar sob o “signo da precariedade” em seus diferentes aspectos e que contemporaneamente se configuram na ausência de profissionais nas escolas do Campo. É o que tem revelado pesquisas sobre a formação de professores para o meio rural e o quantitativo desses profissionais atuando nas escolas do campo sem a devida habilitação.

Para Arroyo (2007) a ausência de profissionais habilitados é uma das causas da negação da educação escolar para as populações do campo, sobretudo, na fase da escolarização e uma das grandes dificuldades é a de garantir um corpo de professores licenciados e comprometidos com a educação nesses territórios.

Vale ressaltar que segundo o autor anteriormente mencionado, a pouca oferta desses profissionais para atuar nas escolas do campo é uma das motivações para que os Movimentos Sociais nos últimos anos lutem em prol de cursos de formação em nível superior, pois se encontra também vinculada a esse interesse a inserção política e o significado que a escola representa enquanto lócus de disputa.

Esses movimentos trabalham na perspectiva de formar educadores da classe trabalhadora para atuarem como intelectuais orgânicos na educação a partir do pensamento de Gramsci (1978), que considera importante a apropriação do conhecimento no sentido de promover rupturas e fortalecer a ideologia de classe e de grupo social da classe trabalhadora no interior das instituições onde circulam a hegemonia dominante.

O conceito de hegemonia foi pensado por Antônio Gramsci, conhecido como um dos intelectuais pela sua contribuição filosófica e militância política na Itália no período de 1922 e 1932. O pensador analisou a sociedade italiana a partir do materialismo histórico dialético, partindo do fundamento de sua concepção dialética da história, ao refletir a partir do estudo dos conflitos no processo histórico, o papel ativo dos sujeitos na construção de relações sociais e, por conseguinte, na promoção de mudanças (GRUPPI, 1978); (GRAMSCI, 1978).

Segundo o autor, a hegemonia dos grupos dominantes na sociedade capitalista obriga pelo consenso os grupos minoritários a abandonarem seus costumes, saberes e práticas sociais; a seguirem modelos estabelecidos, como ocorre no campo da educação e que são questionados pelos Movimentos Sociais quanto aos currículos e metodologias utilizadas pelos professores, muitas vezes distante da realidade dos educandos, como ainda acontece nos territórios rurais.

Neste sentido, a contra-hegemonia na Educação do Campo se materializa enquanto proposta que busca descortinar determinados projetos e propostas hegemônicas, como o

conhecimento compartimentalizado, a agricultura voltada para o grande capital, os saberes unicamente urbanocêntrico e o individualismo.

Deste modo, a Licenciatura em Educação do Campo é pautada como uma proposta contra-hegemônica ao inferir que o modelo hegemônico e estrutural da sociedade capitalista reforça e otimiza certas situações em desfavor da classe trabalhadora, sobretudo daqueles que vivem distante dos centros urbanos.

Sobre os conflitos e projetos antagônicos nos espaços institucionais, Antônio Gramsci sinalizava para o fato de que a visão sobre estes espaços, ao serem concebidos como reprodutores ideológicos das classes hegemônicas, conferiu a estes fóruns privilegiados de reprodução e manutenção da sociedade capitalista (GRAMSCI, 1978).

Neste contexto, para Gramsci (1978) os valores da classe dominante circulam nas instituições e encontram-se nas escolas como espaços que se reproduzem a cultura hegemônica com seus modos, costumes e saberes e, deste modo, tanto as experiências quanto a cultura dos grupos minoritários são deslocadas por meio do convencimento, como ocorre com o consenso sobre o espaço urbano por excelência.

Assim, Arroyo (2007) considera pertinente a formação de educadores do campo para reverter a visão depreciativa que as pessoas têm do campo, das escolas e dos professores que atuam nesses territórios, como apresentado nos levantamentos sobre o quantitativo de professores sem formação adequada e na oferta desse atendimento.

Contemporaneamente, estudos e dados coletados indicam que da metade dos professores que atuam em territórios rurais, um terço desse contingente que em números representa 118.736 profissionais sem formação específica, atuando principalmente nas séries do ensino fundamental e no ensino médio, sem mencionar a falta de educadores para atender a demanda (MANDELLI, 2012). Essa falta de profissionais nesses territórios também colabora para as estatísticas sobre o quantitativo de abandono, desistência de crianças e adolescentes nas suas escolarizações e um número expressivo de estudantes sem acesso a continuidade nos estudos (BRASIL, 2014).

Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no de 2010, conforme quadro nº 10, mostram as disparidades na oferta de professores com formação específica para o meio urbano em detrimento da oferta de formação de professores para o território rural no Brasil. Esses dados nos auxiliam para compreendermos como ocorrem o atendimento das populações do Campo no que se refere a oferta de escolarização.

Neste contexto, a pouca oferta de profissionais para o campo é uma realidade que se encontra diretamente relacionada com a visão precarizada das escolas, a falta de infraestrutura e de incentivos, colaboram para à falta de professores habilitados para o exercício da função docente e dispostos a entender o território do campo na sua diversidade, assim como a pouca expansão de cursos para atender os professores do campo, também são fatores que contribuem para ausência desse segmento na oferta dos cursos disponibilizados na forma tradicional, pois não atende a realidade e as condições de vida, trabalho e sociabilidade desses sujeitos em frequentar esses cursos e o resultado que vemos é como o quadro 10 mostrado a seguir quando comparado entre a formação de professores da cidade e do território rural.

Quadro 10: Formação docente Urbano e Rural

FORMAÇÃO DOCENTE URBANO/RURAL				
Professores	Total	Urbana	Rural	% Rural
Total de professores	1.598.076	1.292.250	305,826	19,1
Fundamental incompleto	3.453	2.256	1.197	34,7
Fundamental Completo	6.067	2.543	3.524	58,1
EM ¹⁸ Magistério	350.769	210.793	139.976	39,9
EM específico Indígena	4.010	2.012	1.998	49,8
Ensino Médio	113.165	76.756	36.409	32,2
Superior Completo	1.120,612	997.890	122.722	11,0

Fonte: PPP de Educação do Campo de Amargosa BA *apud* Antunes-Rocha 2011 /INEP 2010.

De acordo com o quadro 10, é possível verificar que as formações de professores para o território rural apresentam baixo quantitativo na oferta desses profissionais, e em maior expansão encontra-se a formação de professores em nível superior das áreas urbanas. Um dos fatores para a pouca presença de professores do campo nesses cursos de formação nos moldes tradicional é a falta de infraestrutura para receber esses professores, logística de transporte e outras situações de impedimento para o ingresso no curso de ensino superior que os possibilite conciliar tempo de trabalho e estudo.

Segundo o relatório do Conselho de Desenvolvimento, Econômico e Social (CDES), referente ao ano de 2014, mais de 68.402 professores atuam sem licenciatura específica no território nacional, com um *déficit* de mais de 32 mil professores para atuar nas disciplinas de física, química, matemática e outras. Soma-se a essa problemática as precárias condições em

¹⁸Significa Ensino Médio.

que se encontram as escolas do campo, conforme sinaliza o relatório, pois a realidade aponta para um cenário pouco atrativo quanto as condições de trabalho e que comprometem a escolha da profissão para esses territórios e para os estudantes em seus processos de escolarização se manifesta também em pouca atratividade, fortalecendo, com isso, o ideário do modelo escolar ofertado nas sedes dos municípios diante da infraestrutura que lhes são ofertado no Campo, segundo o relatório (BRASIL, 2014, p. 23).

As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes pelo Censo Escolar de 2010, quase 15% não possuem sequer energia elétrica. Cerca de 90% das escolas não possuem biblioteca e 80% delas não dispõem de laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no Campo estão equipados com laboratórios de ciências.

Convém ressaltar que os Movimento Sociais vêm ampliando esse debate e lutando cada vez mais por acesso à implementação de políticas públicas e programas de formação de Educadores do Campo e indissociável a isso, a garantia de direitos conquistados para a superação das precariedades das escolas do Campo.

No que se refere à essa formação quanto a sua oferta, Arroyo (2007, p.166) destaca que o paradigma urbano não contempla as especificidades e realidades de homens, mulheres, jovens e crianças do campo, da agricultura familiar, do extrativismo, das relações que os envolvem com o trabalho no território. O autor afirma que “[...] assumir as especificidades dos sujeitos dos direitos à educação não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores”.

Dentro desse cenário alguns apontamentos permitem inferir para a pouca atratividade para a carreira docente e em maior expansão para o território rural, em que estão relacionados também com as precárias condições de infraestrutura, as condições de trabalho e outros fatores, como a oferta de cursos que possam atender as especificidades de professores que atuam nesses territórios.

Vale ressaltar que as Licenciaturas em Educação do Campo encontram-se, segundo Molina (2015, p. 154) no campo das contradições e neste processo situam-se as políticas afirmativas de educação superior para as populações do campo onde também se encontra, segundo a autora, a determinação dos “organismos multilaterais” na implementação dessas políticas.

Na região Norte, no Estado do Pará, a formação docente na Licenciatura em Educação do Campo é dialogada pelos Movimentos sociais do Campo como possibilidade de

articulação entre novas práticas educativas e currículos diferenciados com a formação desses educadores, como veremos a seguir.

3.5. Entre a formação e o contexto social da Educação no Estado do Pará

Dialogar sobre a Educação do Campo no Estado do Pará é, sobretudo, pensar estratégias de resistência e possibilidades de acesso aos povos do campo e ao conhecimento. Nessa perspectiva Pojo e Elias (2014, p. 59) afirmam que: “Viver na Amazônia paraense significa conviver com a tríade: terra, água, e floresta, representada por uma cultura própria, refletida no cotidiano dos amazônidas e suas interlocuções com elementos da natureza”.

Neste contexto, assume importância o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), que se caracteriza como um importante movimento de resistência contra o avanço da lógica capitalista no contexto da educação e da luta por um projeto de Educação do Campo que considere as diversidades presentes no território. Segundo Hage (2015), esse movimento conta com a participação de entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais e da área educacional.

Cumprido salientar que o Fórum é composto pelos fóruns Regionais de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum regional da região Tocantina, Fórum Regional de Educação do Campo da região do Baixo Tocantins (FORECAT), Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Norte paraense, Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu e o Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo Amazonas.

Entre as principais contribuições do Fórum, encontram-se as discussões para a garantia de inclusão das relações étnico raciais na agenda pública da educação no Estado do Pará a partir da lei nº 10.639/03 (MAGALHÃES, 2011), nos programas Escola Ativa, Escola da Terra, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no programa Saberes da Terra, contra a precarização das escolas do campo, no fortalecimento das parcerias público - público, na mobilização contra o fechamento de escolas e na parceria com o Ministério público estadual na articulação de discussões em apoio as demandas locais, contra o uso de agrotóxicos e no apoio a produção familiar.

Vale ressaltar que esse Movimento tem como objetivo apoiar as ações anteriormente mencionadas e garantir a oferta de escolarização com condições de acesso às crianças, jovens

e adultos do campo, garantir o fortalecimento da agricultura familiar e, ao mesmo tempo, combater o uso de agrotóxicos na região.

Todos esses esforços elencados configuram-se no apoio às Licenciaturas em Educação do Campo por meio de referenciais teóricos e estatísticos que reforçam para a importância desse curso com a formação de educadores do campo que possam contribuir diretamente para a superação dos desafios vivenciados no contexto social do campo, no que se refere aos indicadores da oferta do ensino no território paraense.

Sobre a oferta do ensino no Estado do Pará, no território rural, estudos de Hage e Cruz (2015), apontam que grande contingente de alunos do ensino fundamental, ainda são atendidos por escolas com classes multisseriadas com infraestrutura inadequada, com levantamentos a partir do censo escolar de 2013. Os autores revelam que 3.488 escolas no Estado do Pará ofertam atendimento com classes multisseriadas e desse quantitativo, 42,01% representam as escolas localizadas em territórios rurais.

As escolas com turmas multisseriadas são caracterizadas por Hage (2013), como turmas que possuem uma grande heterogeneidade de crianças com diferenças de série, sexo, idade, níveis de aproveitamento e que, geralmente, são atendidas por um único professor. Essa oferta de ensino, segundo o autor, possibilita o acesso à escolarização para os alunos nas suas próprias comunidades e contribui, sobretudo, para o fortalecimento das identidades locais, pois o problema não se encontra na oferta da multissérie, mas, sobretudo, nas “mazelas que envolvem sua dinâmica educativa” (HAGE, 2013, p. 5).

Entre as precariedades indicadas pelas estatísticas nacionais sobre esse atendimento, encontram-se a questão da infraestrutura das escolas, problemas de transporte, a distância percorrida por alunos e professores e o envolvimento dos alunos no processo produtivo no período da produção do açaí na região.

Esses problemas elencados contribuem diretamente para refletirmos sobre os estudos apresentados pelos autores sobre a distorção idade série no atendimento escolar, que é uma realidade acompanhada de outros agravantes, como o baixo quantitativo de alunos que concluem o ensino fundamental e, no ensino médio esse atendimento é pouco expressivo (HAGE, 2013).

Um dos agravantes nesse cenário são as condições de oferta dos anos finais do ensino fundamental pela rede estadual e o ensino médio no território rural que não dispõe de estrutura física para receber tanto alunos quanto professores¹⁹, pois geralmente as aulas

¹⁹Essas situações são denunciadas nas reuniões do Fórum Paraense de Educação do Campo sobretudo pelo Sindicato dos professores de Abaetetuba-PA (SINTEPP).

funcionam concomitantes nos espaços das escolas da rede Municipal como ocorrem na oferta do Sistema Modular de Ensino (SOME), ministrado por professores que se deslocam do centro urbano para esses territórios e encontram problemáticas semelhantes à oferta do ensino nas turmas multisseriadas mas que ainda é uma alternativa de acesso a escolarização mais próximo da localidade dos alunos.

Neste contexto, espera-se que o acesso ao nível superior engajado pelo protagonismo dos Movimentos sociais promova de fato o comprometimento orientado por uma postura ética e ao mesmo tempo crítica da realidade ao oportunizar as pessoas oriundas do campo, ampliar e fortalecer a proposta de uma educação comprometida com a transformação social.

Cumprido salientar que os educadores formados nessa licenciatura segundo Molina (2015), recebem uma sólida formação voltada para que estes possam promover provocações e rupturas no interior das escolas e deste modo impactar diretamente na construção de um novo modelo de educação que compreenda a dinâmica do território das escolas, das comunidades e dos educandos.

Essas aproximações são realizadas no Estado do Pará por meio das instituições públicas de ensino e os Movimentos Sociais do Campo. Entre as instituições que ofertam ou já ofertaram cursos de licenciatura para as populações do Campo no Estado são a Universidade Federal do Pará (UFPA), nos seus Campis, no sudeste do Estado, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFPA), nos seus Campis instalados no interior do Estado.

A partir de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico, que norteou a criação do curso, são apontados a necessidade de políticas de expansão de escolas públicas para a oferta da Educação Básica no e do Campo, a criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente por meio de metodologias adequadas às peculiaridades das populações do campo e o acesso ao conhecimento (UFPA, 2009).

SEÇÃO IV

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEMÁTICA DE ESTUDO: FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1. Dialogando com a Teoria das Representações Sociais

Nesta seção, são apresentados os estudos sobre Representações Sociais e sua importância no campo educativo, pois nos auxiliam, tanto na compreensão, quanto na análise dos sentidos e significados que determinados grupos constroem e socializam.

A Teoria das Representações Sociais surge a partir de produções no campo da Psicologia Social na obra de Serge Moscovici, “*La Psychanalyse, son image, son public*”, publicada em 1961 como uma das primeiras abordagens na tese de doutorado do autor com reedição revisada em 1976 (OLIVEIRA, 2004), e amplamente consolidada a partir da década de 1980, com contribuições para vários campos do conhecimento e, principalmente, para o campo da educação.

Moscovici (2007) afirma que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar na sociedade e que estas formas de comunicação são guiadas por objetivos diferentes. O autor apresenta, deste modo, dois universos distintos, mas que entre estes não significa, necessariamente que há uma hierarquia, nem isolamento entre as partes, apenas propósitos diversos, como vamos apresentar a seguir, sobre o que ele denominou de universo científico e universo consensual.

O universo científico, chamado por ele e também identificado por universo reificado, materializa-se no espaço científico com seus cânones de linguagem, suas hierarquias internas, enquanto que o universo consensual se dá na vida cotidiana, na conversa informal e, sobretudo, no coletivo. De acordo com Moscovici (2007), as representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, onde ocorrem maior oportunidade de consciência.

Nesta conjuntura, a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici (1978), possibilita analisar a partir do plano subjetivo e simbólico, nuances entre o contexto das discussões sobre Educação do Campo que apresentam abordagens descritas ancoradas na temporalidade e consideram aspectos como o tempo e espaço, os modos de vida, costumes, saberes e tradições que se encontram na memória dos indivíduos e nas suas práticas sociais.

Neste sentido, a teoria das RS, nos auxilia a perceber como os egressos compreendem e conceituam a partir da formação docente no curso, suas ancoragens e objetivações na perspectiva de Moscovici (2003). A ancoragem, segundo o autor, refere-se ao processo pelo qual a ideia é trazida para o contexto do familiar, do conhecido, e seria a assimilação de imagens dadas pela objetivação. Contudo, tanto a ancoragem quanto a objetivação são processos que se desenvolvem concomitantemente e inter-relacionam-se dando sentido às representações sociais dos indivíduos e dos grupos. Sobre ancoragem e objetivação Moscovici (2003, p.78) afirma que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Deste modo, Sá (1998), fundamentado em trabalhos delineados por Jodelet (1994) quanto às diferentes abordagens de estudos sobre as RS, aponta que em uma primeira perspectiva, encontra-se relacionada à atividade cognitiva, pelo qual o sujeito constrói sua representação social e destaca duas outras dimensões, que colaboram para que a representação se torne social: uma dimensão de contexto e uma de pertencimento.

Uma segunda perspectiva, o autor aponta para os aspectos significantes da atividade representativa. Neste aspecto, o sujeito é considerado como produtor de sentidos que exprime na representação o significado que dá à sua experiência no mundo social. Uma terceira corrente trata a representação como forma de discurso e das finalidades de seus discursos.

Na quarta perspectiva, são as práticas sociais do sujeito pesquisado que são levadas em consideração, pois neste caso, o sujeito produz determinada representação que reflete as normas institucionais onde ele está inserido, denotando assim, as normas, posições que este ocupa e suas ideologias.

Na quinta perspectiva, encontra-se descrito o jogo das relações intergrupais que determinam a dinâmica de representação. Neste aspecto, as relações de interações entre grupos influem sobre as representações que os membros têm de seu grupo e do grupo dos outros. A sexta perspectiva percebe o sujeito como portador de determinações sociais e se baseia na atividade representativa sobre a produção de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos.

Esses pensamentos constitutivos de sentidos e significados, são, desse modo, delineados pelos consensos partilhados pelo grupo e encontram-se ramificados nas práticas sociais dos

indivíduos, que segundo Abric (2000), essas relações respondem a quatro funções no campo das Representações sociais: a função em que as Representações Sociais permitem compreender a realidade, por meio de saberes práticos do senso comum, numa relação de assimilação e compreensão no que se refere o seu funcionamento cognitivo e os valores significativos para o grupo.

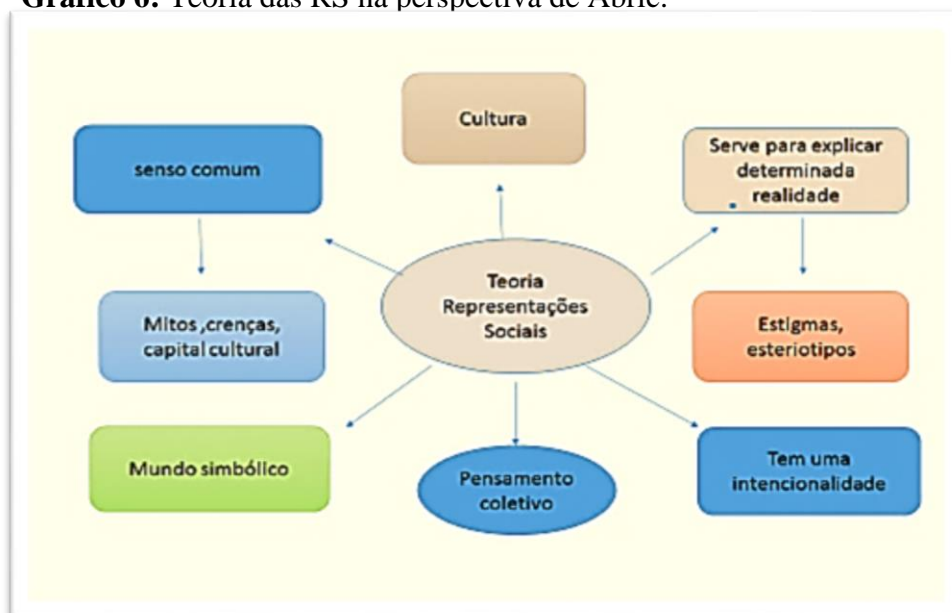
Segundo o autor, as RS também cumprem uma função identitária, pois permitem que os grupos se organizem no sentido de promoverem as suas especificidades e contribuem diretamente para a elaboração de uma identidade social constituída por meio de sistemas, normas e valores historicamente construídos.

Para Abric (2000, p. 28), as representações Sociais “[...] guiam os comportamentos e práticas dos indivíduos [...]” e estabelecem regras de convivência por meio de comportamentos ou práticas consideradas aceitáveis ou inaceitáveis pelo grupo.

Vale considerar que, para o autor, as RS possuem uma função justificadora, na qual estão presentes as justificativas de tomadas de posição e comportamentos, sobretudo na diferenciação social, na produção de estereótipos, discriminação e até mesmo para estabelecer ou manter certo distanciamento de outros grupos (ABRIC, 2000).

No gráfico 5, no centro, temos a teoria das Representações Sociais, que nos auxiliam tanto na compreensão quanto na reflexão que envolve o mundo simbólico e conceitual construído pelos sujeitos no qual estão presentes regras, valores, mitos, crenças e capital cultural, como descreve Abric (2000), nas relações historicamente construídas e entre os indivíduos e o grupo social ao qual pertencem.

Gráfico 6: Teoria das RS na perspectiva de Abric.



Fonte: autor do estudo com base em Abric (2000).

Nesta conjuntura, a TRS neste estudo possibilita analisar a partir do plano subjetivo e simbólico, nuances do contexto das discussões sobre Educação do Campo que apresentam abordagens situadas na temporalidade dos seguintes aspectos: o tempo e o espaço, os modos de vida, costumes, saberes e tradições, que se encontram na memória dos indivíduos e nas suas práticas sociais vinculadas nas relações de pertencimento potencializado pela ação dos Movimentos sociais.

É interessante notar que o campo de investigação a partir das RS permite compreender sobre o cotidiano dos indivíduos, seus valores, laços de pertencimento e os processos de ressignificação proporcionados pela convivência e os sentidos atribuídos às suas práticas sociais. Neste sentido, Serge Moscovici (1979, p. 25) afirma que os indivíduos reunidos em grupos sociais elaboram um conjunto de informações denominado por ele de consensuais sobre a realidade com o qual se relacionam os indivíduos e apresenta a seguinte afirmação quanto o seu entendimento sobre representação:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é compreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um projeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante.

Neste contexto, essas representações Sociais, segundo o autor, são caracterizadas pelo consenso e marcadas pela presença de imagens e linguagens que notadamente simbolizam atos e situações que se tornam comuns aos indivíduos e encontram-se presentes no cotidiano e nas práticas sociais dos grupos.

Para Sousa e Novaes (2013, p. 26), a partir de estudos em Jodelet (2009), afirmam que os indivíduos não estão isolados e por isso são indivíduos ativos que são contemporaneamente afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana.

Diante do exposto, esse percurso certamente nos guiou por referenciais da Teoria das Representações Sociais (TRS), nos estudos de Moscovici (1978), Jodelet (1996), Sá (1998) e Abric (2000) em que buscamos conhecer, para assim, refletir sobre o universo discursivo, simbólico e subjetivo dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre o sentido e significado que estes possuem sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e a relação dessas representações para a consolidação de perspectivas de atuação no contexto social do campo.

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 21) “[...] as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo[...]”. Segundo a autora, esses estudos colaboram na investigação de como se formam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas, grupos e, principalmente, na interpretação dos acontecimentos da realidade cotidiana.

Vale ressaltar que os fenômenos constituintes das Representações Sociais, segundo Sá (1998, p. 16), “[...] encontram-se espalhados por aí, seja na cultura, nas instituições e, sobretudo nas práticas sociais. Trata-se também de fenômeno que se dá nas manifestações discursivas e comportamentais ao qual requer uma profunda análise de conteúdo e contexto [...]”. Deste modo, a teoria das Representações Sociais nos auxilia na análise do nosso objeto de estudo no que se refere à Representação Social de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a formação docente, como discutiremos a seguir.

4.2. Representações sociais e a temática de estudo: formação docente na Licenciatura em Educação do Campo

No que se refere à TRS, entrelaçada aos estudos da Educação do Campo, Chamon (2014, p. 118) argumenta que as Representações Sociais sobre formação docente na Educação do Campo são complexas e dinâmicas, pois “[...] sua apreensão pelos sujeitos não é apenas incompleta como também é histórica, sendo construída e por isso variável ao longo do tempo[...]”.

Essas representações, segundo a autora, são construídas por diferentes sujeitos envolvidos, como os integrantes dos Movimentos Sociais, ingressantes das universidades e por indivíduos participantes em outras instituições públicas. Essas relações proporcionam diferentes formas de apreensão da realidade, pois “[...] além de formando e formadores, aprendem diferentemente a formação docente, segundo seus interesses, sua identidade e seu posicionamento no campo social da educação [...]” (CHAMON, 2014, p. 118).

Neste sentido, a TRS, segundo Lane (1993), é importante fonte de estudo, uma vez que ela constitui o dado empírico da qual se pode partir para uma análise dialética e se conhecer concretamente a consciência, a atividade e a identidade dos sujeitos situados social e culturalmente.

É interessante salientar que as Licenciaturas em Educação do Campo nascem das lutas lideradas pelos Movimentos Sociais fundamentadas nas experiências dos grupos minoritários excluídos da sociedade e, sobretudo, do processo educativo e que por meio do protagonismo

desses Movimentos, buscam afirmar a identidade dos povos do campo no que se refere ao acesso à educação e a outros direitos sociais (MOLINA, 2015).

Neste contexto, quanto a ação dos sujeitos, Penin e Roberti (2012, p. 141), ao analisarem a obra de Moscovici (1978), afirmam que “[...] Moscovici não deixa claro a possibilidade de o indivíduo exercer um papel de agente de sujeito em relação ao seu meio social, atravessando ou superando a força das representações sociais hegemônicas[...]”. Contudo, segundo os autores, é possível assinalar que as representações, segundo o pensamento de Moscovici, não são estáticas e encontram-se em profundas transformações.

Vale ressaltar que a TRS nos auxilia também na compreensão das relações que envolvem a linguagem na produção de discursos, a ideologia e o imaginário social que se encontram no interior dos grupos pesquisados, neste caso específico, os sujeitos egressos da Licenciatura em Educação do Campo do Campus da UFPA.

Cumprir notar que o estudo também buscou, com base nos estudos de Jodelet (1989), estabelecer conexão com a Representação social entendida pela autora como uma forma de saber prático que liga o sujeito ao objeto de representação, pontuando, assim, três perguntas sobre esse saber no campo das RS que são: a primeira refere-se as perguntas “Quem sabe?” e “de onde sabe?”. As respostas apontam para os estudos das condições e circulações dessas representações e se referem aos sujeitos e o contexto em que estão inseridos, o espaço do Campo e sua inter-relação com o Campus de Abaetetuba no processo de formação docente.

A segunda estabelece “o que e como se sabe?”, e corresponde aos processos e estados das Representações Sociais ao conteúdo cognitivo, ou seja, à produção de discursos relacionadas as suas experiências no interior do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A terceira pergunta, “Sobre o que se sabe e com que efeitos?”, conduz a uma ocupação mais centrada na epistemologia das Representações Sociais, no que se refere a sua produção a partir de consensos e partilhas sobre o sentido e significado dessas experiências no interior do curso e das suas vivências no território do Campo.

Diante do exposto, as Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente no interior do Curso de Licenciatura em Educação do Campo são potencializadas pela vitalidade dos Movimentos Sociais que, segundo Gohn (2011, p. 336), representam “forças sociais organizadas”. Essas forças, segundo a autora, somam-se à luta contra a exclusão e em favor pelo reconhecimento da diversidade, pois esse movimento contribui na construção de diagnósticos da realidade, além de fazer propostas no sentido de promoverem mudanças,

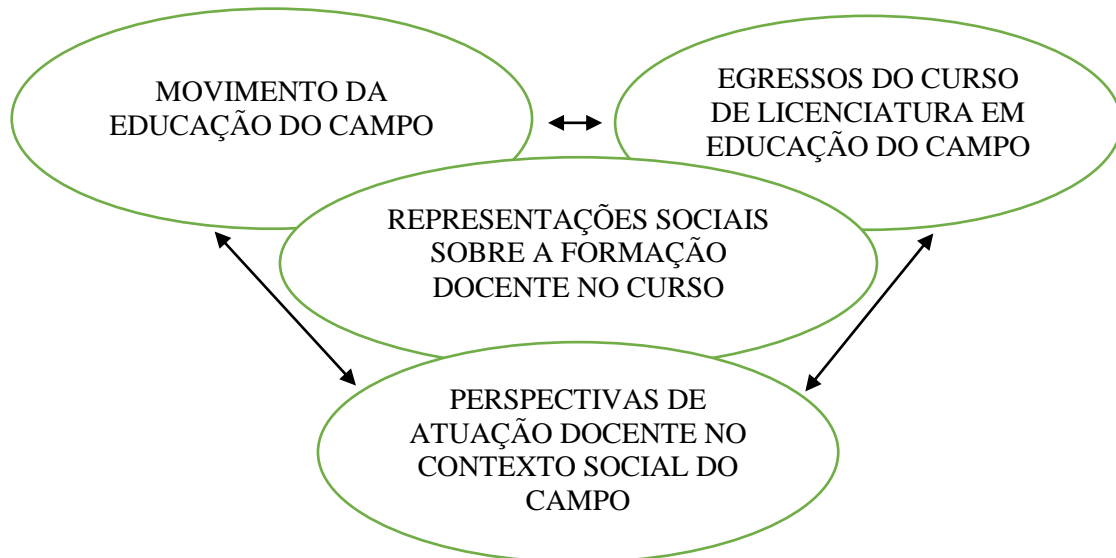
sobretudo na estrutura da sociedade e para isso “[...] criam sujeitos para atuarem em rede [...]”.

Neste sentido, encontra-se diretamente relacionadas com as propostas defendidas pelos Movimentos Sociais, a formação docente contextualizada com a realidade dos educandos, por meio da proposta formativa no curso de licenciatura em Educação do Campo referente ao desenvolvimento de ações afirmativas educacionais para os povos do Campo quanto ao acesso à educação e a outros direitos sociais. (BRASIL, 2012, p. 1).

Assim, a teoria das Representações Sociais contribui diretamente para a elaboração de consensos sobre a formação docente no interior do curso e como este processo encontra-se relacionado com a perspectiva desses sujeitos em atuar no contexto social do campo.

Vale ressaltar que o contexto social do Campo, é o espaço marcado por conflitos e contradições onde se encontram presentes os povos do Campo e os Movimentos Sociais que colaboram diretamente para a construção de sentidos e significados sobre novos perfis de docência, como afirma Arroyo (2011), atrelados ao compromisso social por uma nova *práxis* educativa, conforme mostra o gráfico 7.

Gráfico 7: O campo das RS com o objeto de estudo



Fonte: elaborado pelo autor a partir de referências em Jodelet (2009).

Neste sentido, conforme destaca o gráfico 7, os consensos partilhados construídos pelos egressos são influenciados diretamente pelos Movimentos Sociais nas suas trajetórias de luta por políticas públicas para a Educação do Campo, pois essas ações se interseccionam no imaginário pessoal e coletivo, quando articulados com a realidade local dos sujeitos e suas relações de pertença.

Jodelet (2001, p. 01), ao se referir sobre as Representações Sociais, afirma que elas “[...] nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos da nossa realidade cotidiana, de maneira a interpreta-la e se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defende-la [...]”. Notadamente, essas posições são engendradas pelos Movimentos Sociais nas suas articulações com as Universidades e espera-se que sejam assumidas pelos egressos, pois estes foram provocados no processo de formação na licenciatura em Educação do Campo, a assumir o papel de protagonistas²⁰ na luta por seus direitos e encontra-se diretamente relacionado com os sentidos e significados partilhados por esse grupo sobre a formação docente recebida no interior do curso.

Cumprir destacar que esse processo de formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo é direcionado por uma concepção mais alargada e comprometida com outros atores sociais, como a escola, as famílias e a comunidade. Assim, a TRS contribui para adentrarmos no território das representações estabelecidas pelos egressos entre o lugar de formação (universidade) e o local de vivência (Território do Campo), onde se encontram também suas relações de trabalho e suas inserções com a comunidade.

4.3. A formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

São apresentados os resultados do estudo que buscou identificar as ancoragens e objetivações das Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba sobre a formação no Curso, organizados a partir de dois grandes eixos que são: o processo de Formação e atuação no contexto social do campo, por meio das seguintes temáticas: a escolha do curso, as dificuldades no curso, a relação entre professores e alunos, avaliação do curso a partir da pedagogia da alternância, expectativas sobre o curso, o alcance e o significado desse curso para os egressos.

No que se refere à atuação, as temáticas são: a atuação no contexto social do Campo, preparação para atuar na escola e os desafios da atuação docente no contexto social do Campo.

²⁰ Protagonistas comprometidos com as lutas e transformações sociais no interior das escolas e da comunidade a partir de uma postura crítica e abrangente dos processos econômicos, políticos culturais e sociais como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora como refere-se Molina (2015, p. 156).

Neste contexto, as temáticas analíticas são demarcadas pela formação no interior do curso a partir das consensualidades, mas também de inferências teóricas, como expostos a seguir.

➤ **A escolha do curso**

A temática apresentada versa sobre a escolha dos sujeitos em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Abaetetuba. As ideias centrais presentes nas falas revelam que a escolha pelo curso ocorreu por intermédio de informações de colega de trabalho, pela ação dos Movimentos Sociais e identificação com o curso, como observamos nos relatos abaixo:

- Por que você escolheu participar do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

[...] eu escolhi participar desse curso de Licenciatura em Educação do Campo porque eu percebi que o curso de educação do campo tem tudo a ver com a minha realidade haja vista que eu já moro no campo e trabalho numa escola do campo e também onde eu posso observar que tem carência desse profissional para atender essa demanda (Aneci, 35 anos, Abaetetuba-PA).

Eu conheci o curso por uma colega de trabalho que tinha terminado o ensino médio e tava pretendendo fazer vestibular e me falou que a universidade estava ofertando um curso com essas características, então eu vim fazer o curso (Paulo, 26 anos, Acará).

Escolhi aquele que mais me identifica com a minha realidade, né? A realidade rural, a realidade do campo onde eu convivo (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri-PA)

Fui indicado pelos Movimentos Sociais, como eu participo do Movimento (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

Ingressei no curso de educação do campo através de informações de lideranças do Sindicato dos trabalhadores rurais (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri-PA)

Primeiro por conta da minha realidade, do meio em que eu vivo (Laura, 35 anos, Abaetetuba-PA)

Eu escolhi participar desse curso de Licenciatura em educação do Campo porque eu percebi que o curso de educação do campo tem tudo a ver com a minha realidade (Mário, 25 anos, Abaetetuba-PA).

[...] aquele que mais me identifica com a minha realidade, né? A realidade rural, a realidade do campo onde eu convivo. De acordo com as suas especificidades, suas qualidades que esse curso vêm oferecendo e uma das qualidades é a questão da Licenciatura em educação do Campo mostrar para aquele pessoal que mora na zona rural os seus valores e a sua cultura (Vicente, 37 anos, Abaetetuba-PA)

Nessa perspectiva, a escolha pelo referido curso, ocorreu por diversas formas como apresentado anteriormente. No caso de Paulo, ele desconhecia a oferta do curso, porém ao obter conhecimento por meio de um amigo, buscou mais informações acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo e assim, se inscreveu e passou no processo seletivo especial.

Outra forma de conhecimento decorreu pela mobilização dos Movimentos Sociais da região do Baixo Tocantins que buscaram socializar junto aos moradores do campo a oferta do curso, visto que se tratava de um processo seletivo especial²¹ que atenderia os filhos de agricultores e professores residentes do campo.

Cumprе salientar que nesse processo, foi extremamente importante a presença desses movimentos na articulação dessa população quanto ao acesso ao conhecimento, pois segundo Gohn (2011, p. 335), esses Movimentos são caracterizados por “[...] ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”.

A autora sinaliza que no Brasil a relação entre Movimento Social e educação no que se refere às pesquisas com foco nessas especificidades foi construída por meio da criação de entidades e associações científicas, como é o caso da Associação Nacional de Pós-graduação (ANPED) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros, que iniciaram a discussão sobre o tema Movimento Social e Educação (GOHN, 2011).

Nesta perspectiva, Gohn (2011, p. 336) aponta que os Movimentos Sociais desenvolvem ações coletivas de reação a diferentes formas de exclusão e contribuem para a construção de “[...] representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas [...], fortalecendo as relações de pertença e incentivando as pessoas a lutarem pelos seus direitos”.

Neste contexto, as Licenciaturas em Educação do Campo são parte dessas lutas que tem como objetivo avançar no acesso ao conhecimento e possibilitar aos sujeitos do campo a inclusão dessas populações no ingresso ao ensino superior.

Na esteira dessas lutas do Movimento Social, no de Estado do Pará, encontra-se o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) atuando junto às entidades civis do Estado, instituições de ensino, pesquisas, órgãos governamentais de desenvolvimento e da área educacional, conforme destaca Hage e Cruz (2015, p. 05)

²¹ O processo seletivo especial atendeu somente o público filho de agricultores e professores sem formação inicial moradores do campo, segundo a legislação as populações do campo são formadas por muitos sujeitos conforme determina o Decreto 7.352/10.

Para atender as necessidades das classes trabalhadoras do campo e de controle social, para acompanhar e intervir na definição e implementação das políticas e investimentos públicos, visando à garantia da universalização dos direitos humanos e sociais aos sujeitos do Campo.

A oferta do curso na região trata-se, portanto, de uma conquista dos Movimentos Sociais em favor de políticas públicas de formação de educadores para o território rural e revela a preocupação desse segmento com a seleção dos sujeitos, a fim de garantir a oferta a quem realmente se destina: os povos do campo, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a oferta dessa modalidade.

O citado Decreto nº 7.352/2010 configura a Política de Educação do Campo como destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, para ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o nele disposto. Dá um entendimento abrangente ao conceito de populações do campo, diversificadamente constituídas pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2013, p. 225).

Cumprido salientar que de acordo com o Decreto anteriormente mencionado, as parcerias foram importantes para a região, uma vez que, a oferta do curso no Estado do Pará, na região Tocantina, estreitou ainda mais a relação da Universidade com os Movimentos Sociais da região e os municípios envolvidos na sua implementação, incentivo e divulgação para que parcela significativa dos povos do campo participasse desse processo como os filhos de extrativistas, ribeirinhos e professores sem formação em nível superior das escolas do campo.

O curso incentivou os filhos de agricultores e professores sem formação inicial e moradores do campo a se inscreverem no processo de seleção organizado por uma Comissão criada pela Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET), do Campus Universitário de Abaetetuba, com acompanhamento e supervisão do Centro de Processos Seletivos (CEPS) e regido por edital consistindo em prova de múltipla escolha e redação onde foram aprovados 60 candidatos²² distribuídos proporcionalmente ao número de vagas aos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju.

²² Das 60 vagas disponíveis no curso foram preenchidas inicialmente por 59 educandos.

No que diz respeito à escolha do curso ser mediante identificação com o território do campo, segundo Vicente, um dos entrevistados, foi estabelecida por estar relacionada com a ideia de pertença em “ser do campo”, ou seja, fazer parte de um lugar específico que se difere do meio urbano. A realidade do campo é caracterizada pela diversidade de povos que compõem a Amazônia paraense.

Vale dizer que estas interações sociais vividas pelos sujeitos do campo nas suas múltiplas realidades amazônicas são demarcadas por populações ribeirinhas, povos da floresta, quilombolas, extrativistas, professores da escola do campo, povos indígenas e integrantes do Movimento social, que compõem a rica e densa diversidade dos povos amazônicos, como pontua Hage (2013, p. 09):

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade ambiental, produtiva e sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, oferecem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos como: habitação, saúde, saneamento, lazer e educação.

De forma geral, as realidades do campo envolvem relações que demarcam tanto o plano individual quanto o plano coletivo em meio as precariedades em se que encontram muitas escolas e a forma como ocorre a oferta do ensino, e por isso, a presença dos Movimentos organizados são imprescindíveis para o fortalecimento e garantia dos direitos dessas populações para a superação das dificuldades como ocorreu no interior do curso como veremos a seguir:

➤ **As dificuldades no Curso**

Na temática sobre as dificuldades no desenvolvimento do curso, as unidades de sentido apontam para a distância até chegar à Universidade, aspecto financeiro para custear moradia e alimentação, além do ensino médio precário. Tais pontos refletiram em dificuldades no curso, como destacados nos trechos das entrevistas a seguir:

➤ **Você teve dificuldades durante a formação nesse Curso? Quais?**

[...] Bastantes dificuldades, principalmente por ser de um outro município distante do município de origem (Paulo, 26 anos, Acará).

[...] questão de estadia, de alimentação, devido a gente morar numa comunidade rural que fica meio distante da Universidade (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

[...] dificuldades por estar vários anos já parada sem estudar (Laura, 35 anos, Abaetetuba).

[...] algumas no processo de disciplinas, levando em consideração a forma como a gente chegou até a universidade no processo seletivo especial o filho de agricultor muitas vezes tem certa dificuldade para cursar o ensino médio além do ensino médio ser muito complicado hoje no Brasil, né, pelo fato de eu ter estudado durante a noite no processo que era supletivo (Vicente, 38 anos, Abaetetuba).

[...] sim, porque a gente vem do ensino médio com uma carência, né, de disciplinas que muitas vezes a gente não estudou (Mário, 25 anos, Abaetetuba-PA).

Na temática sobre as dificuldades no desenvolvimento do curso, os discursos apontam para a distância entre a moradia e a Universidade, pois os participantes do estudo são oriundos das comunidades dos Municípios de Abaetetuba, Acará e Igarapé-Miri.

Em Abaetetuba, as comunidades encontram-se localizadas algumas próximas da sede do município e outras, distantes com percursos em média de 4 a 6 horas de viagem de barco e comunidades localizadas a distâncias de 12 km dos ramais das estradas.

Esta situação relatada é bem mais complexa para os egressos oriundos das comunidades dos municípios de Acará e Igarapé-Miri que compartilham dessas dificuldades e de outras como as relacionadas aos aspectos financeiros, de alimentação e estadia, sobretudo no início do curso.

Situações semelhantes são pontuadas em estudos de Bentes (2014) e Silva (2013) sobre a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Paraense que abordam sobre os desafios vivenciados pelos alunos na permanência durante o curso quanto à infraestrutura e questão financeira.

Cumprе ressaltar que, de acordo com os relatos, os egressos em tempo intensivo no período dos estudos deixavam de contribuir diretamente nas atividades em suas comunidades (pesca, extrativismo, trabalho terceirizado etc.), o que prejudicava a questão financeira, posto que essas ações colaboram na renda familiar desses indivíduos, que possuem famílias, filhos, esposos ou esposas, mas reconhecem que o curso proporcionou oportunidade de acesso quando comparado a outros cursos nos moldes tradicional.

Neste sentido, é importante ressaltar as parcerias entre os Municípios por meio do Fórum Regional de Educação do Campo (FORECAT), os quais buscavam dar apoio por meio de auxílio com alimentação e estadia diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos, visto que a falta dessas condições estruturais poderiam comprometer a qualidade da formação, assim como poderiam contribuir para a desistência no curso.

Vale dizer que a articulação do Movimento Social em muitas etapas da formação como relatado anteriormente, teve importante contribuição para que a vinda dos egressos fosse menos impactante nas questões estruturais com a cedência de escolas da rede municipal²³ mais próxima da Universidade para servir como alojamento, contribuição na aquisição de alimentos, aluguel de residências para abrigar os alunos.

As famílias dos egressos contribuía com produtos oriundos das comunidades disponibilizando farinha de mandioca, açaí e outros alimentos que poderiam ser armazenados ou congelados, pois o tempo de estudo intensivo nos turnos matutino e vespertino, com breve intervalo para almoço, necessitava desse apoio. No entanto, ainda que houvesse essa cooperação entre as famílias, os Movimentos Sociais do Campo e as Secretarias Municipais de Educação, isso não eliminou a existência de obstáculos durante o curso.

Outra dificuldade enfrentada por alguns dos egressos foi no processo de ensino e aprendizagem no interior do curso, uma vez que, não conseguiam acompanhar o conteúdo das disciplinas, por inúmeros motivos como: a precariedade da educação ofertada no campo e por ficar sem estudar a anos. Aspectos que comprometeram o bom rendimento em algumas disciplinas.

Cumprir notar que essas dificuldades se encontram relacionadas também com a oferta do ensino médio no território rural, pois os trechos das falas de Vicente expõem sua dificuldade ao cursar o ensino médio à noite e ofertado na forma de supletivo; para Mário, o obstáculo foi a carência de disciplinas que eles tiveram quando eram estudantes nessa etapa de estudos.

Diante do exposto, os relatos dos egressos apontam para a importância da formação de professores para a região, uma vez que as condições de oferta do ensino fundamental e ensino médio no Brasil apresentam os piores índices, sobretudo para as populações do território rural, nas condições estruturais e na falta de oferta de professores licenciados conforme dados do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 2014).

Notadamente, as desigualdades na oferta da escolarização no Brasil e a falta de disciplinas ou de professores tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto do ensino médio no campo, são fatores que contribuem para essas carências conforme destaca Arroyo (2007):

²³ A Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC) contribuiu diretamente na logística e apoio a turma de Licenciatura em Educação do Campo e o Sindicato dos Professores em Educação SINTEPP.

Uma das causas da negação da educação fundamental e médio para a adolescência e juventude do campo é a dificuldade de garantir nas pequenas e dispersas escolas um corpo de professores licenciados por disciplina. Os movimentos sociais propõem outros modelos de formação de docentes qualificados por áreas do conhecimento, propiciando a formação em duas áreas, o que viabilizaria a ampliação de séries na educação fundamental e média (ARROYO, 2007, p. 168).

Na Amazônia paraense, no território rural essa situação relatada por Vicente e Mário, quanto a oferta do ensino encontra-se marcada por diferentes níveis de precarização, pela falta de professores licenciados e o baixo quantitativo de estudantes que concluem o ensino médio (HAGE e CRUZ, 2015).

Essas trajetórias de precarização tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, contribuem diretamente para as dificuldades relatadas pelos egressos nas suas trajetórias acadêmicas no interior do curso e, sobretudo, na relação entre professores e alunos como abordaremos na temática a seguir.

➤ **Relação professor e aluno**

A relação entre professores e alunos sinaliza que era uma relação harmoniosa com alguns professores e uma relação conturbada com outros professores, por questões metodológicas como descritos a seguir ao indagarmos:

➤ *Como foi a relação dos alunos com os professores durante o curso?*

[...] com alguns professores foi uma relação bem legal, bem harmoniosa (Paulo, 26 anos Acará).

[...] olha, foi uma relação assim, que a gente podia dizer que a gente chegava no céu e inferno no meio do extremo, tinha algumas relações boas, né, alguns professores que tinha uma interação com a turma, bacana mas a gente teve professores que só vinham aplicavam os conteúdos, não se importavam com a nossa própria situação de educando não via a nossa realidade como uma realidade que era diferentes das outras visto que esse curso veio para atender uma demanda histórica que foram negados direitos ao povo do Campo a questão da educação então tinha professores que não tinham até o próprio entendimento da educação do campo e a gente viu que isso foi um fator de dificuldades para a formação da turma (Pedro, 28 anos, Abaetetuba-PA).

[...] Nossa relação com os professores era uma coisa muito relativa ela dependia muito do olhar do professor para a turma, quando era um professor que entendia nossa realidade, que adaptava os conteúdos, que estavam inseridos no contexto da educação do campo nós conseguimos ter uma boa relação (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

[...] com alguns professores excelentes e com outros professores até mesmo conturbada[.] (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri).

[..] oitenta por cento foi bom, né, mas vinte por cento porque a gente pegou muitos professores que já tinham uma realidade com os movimentos sociais embora fosse professores da universidade mas eles tinham todo um convívio com a questão da educação do Campo tanto é que foram eles que discutiram a licenciatura dentro da UFPA no Baixo Tocantins no caso em Abaetetuba e região (Vicente, 37 anos, Abaetetuba).

A relação entre professores e alunos são descritas por Paulo, como boa com alguns professores ao ser caracterizado por ser bem legal, bem harmoniosa e com outros como afirma Pedro, chegava a ser uma relação que eles chegavam no céu e inferno, no meio dos extremos, enfatiza que alguns professores somente aplicavam os conteúdos e não se importavam com a situação dos educandos.

Neste contexto, o jovem lembra que o curso foi criado para atender a uma demanda histórica das populações do campo e por isso, a falta de envolvimento de alguns professores com essa realidade foi um dos fatores de dificuldades no curso aponta o egresso.

Para Eliane a relação entre professores e alunos era uma relação que dependia muito do olhar do professor para com a turma e essa relação de reciprocidade, segundo Arroyo et al (2011) deve ser um olhar que busca projetar os sujeitos do campo como sujeitos da história e de direitos e, desse modo, desafia os professores, principalmente os formadores a entender esses processos educativos na diversidade o que a priori, não é uma tarefa fácil.

A relação construída entre alunos e professores segundo Bárbara, com alguns foram excelentes e com outros foi uma relação conturbada, pois aqueles que buscavam desenvolver dinâmicas e metodologias adequadas às especificidades da turma, conseguiam construir uma boa relação e outros, não correspondiam com essa interação caracterizados como pouco conhecedores da realidade do campo e centrados na aplicação dos conteúdos disciplinares, ignoravam assim, segundo os egressos, as especificidades dos educandos.

Na esteira desses olhares sobre a relação entre professores e alunos no processo de formação, Vicente argumenta que oitenta por cento foi bom e lembra que muitos dos professores do Campus de Abaetetuba são envolvidos na discussão sobre essa temática e lembra que foram esses professores que discutiram sobre a importância dessa Licenciatura de Educação do Campo para a região do Baixo Tocantins e, desse modo, considera que são poucos os professores que não possuem essa relação de maior proximidade com as especificidades dos alunos e do território.

Vale lembrar que o Campus de Abaetetuba desde a sua criação contribui diretamente para o fortalecimento do debate sobre a diversidade regional e suas populações por meio de

projetos de pesquisas e extensão desenvolvidos nos grupos de pesquisas. No que se refere à avaliação do Curso, os egressos assim se posicionaram conforme descritos a seguir:

➤ **Avaliação do Curso**

Na temática sobre a avaliação do curso os eixos centrais permitem perceber que a organização metodológica utilizada é uma importante ferramenta para o aluno se identificar com a docência, importante para a articulação entre teoria e prática e que houve fragilidade na questão da alternância como revelam os trechos a seguir:

- Como você avalia a “Pedagogia da Alternância” (Tempo Universidade e Tempo comunidade) nesse Curso?

[...] Eu considero de extrema importância é um momento em que aquelas pessoas que ainda não tem contato com a sala de aula que ainda não são professores é o momento em que eles têm de se sentirem professores é o momento em que eles tem pra pararem e sentirem se é aquilo realmente que eles querem (Paulo, 26 anos, Acará).

[...] Eu vejo de grande importância essa pedagogia da alternância porque o aluno. Ele pega todo aquele conhecimento que ele adquire dentro da universidade né, entre quatro paredes e leva para a sua realidade (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

[...] não era assim de fato uma troca entre a pedagogia da alternância, né, que tu passas quinze dias, em alguns casos, na universidade e quinze dias no teu ambiente normal fazendo essas trocas, a gente via que isso de fato acontecia muito pouco (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

Na temática sobre a avaliação do curso a partir da pedagogia da alternância, os eixos centrais indicam que essa metodologia é uma importante ferramenta para o aluno se identificar com a docência, importante para a articulação da teoria com a prática e que houve fragilidade na questão da Alternância.

Segundo os egressos, como revela Paulo, a pedagogia da alternância é de extrema importância para aquelas pessoas que ainda não exercem a docência e tem a oportunidade de se sentirem professores e refletirem se é isso mesmo que elas querem: seguir na carreira docente, pois o campo da docência é considerado um campo complexo e cheio de desafios com a falta de condições adequadas de trabalho (ARROYO, 2003).

Para Eliane, a pedagogia da alternância também é de grande importância, uma vez que o aluno no processo de formação adquire todo o conhecimento teórico socializado na Universidade e leva para a sua realidade num processo que permite, deste modo, articular os aprendizados científicos com a prática no contexto da realidade dos educandos.

No entanto, há relatos de que essa metodologia no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Abaetetuba teve fragilidades como revela Pedro, ao inferir que não foi assim de fato uma alternância e que aconteceu muito pouco.

De modo geral, as experiências compartilhadas apontam que a metodologia foi importante ferramenta para o educando²⁴ se identificar com a docência, uma vez que possibilitou por meio do tempo comunidade, articular os conhecimentos teóricos apreendidos na academia, com as práticas vivenciadas no Campo. Experiência que enriqueceu a escolha pela docência.

Segundo Costa e Monteiro (2013, p. 6), em estudos sobre a pedagogia da alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará, no município de Portel, ao se referirem sobre a metodologia citada afirmam que:

[...] interpretamos que a pedagogia da alternância foi implantada no curso de LPEC tendo por objetivo, realizar uma formação voltada as necessidades do trabalho docente no campo e da realidade dos alunos, em que a participação das comunidades é condição *sine qua non* para a realização do trabalho docente e da pesquisa acadêmica no período do TC e TA. Isso permite a esse profissional dar continuidade à formação superior, o que para muitos ainda não tem sido possível, devido, também, a dificuldade de conciliar o período de estudo na universidade com o período de trabalho que normalmente são os mesmos, ao considerarmos o modelo de formação tradicional existente nas universidades.

Vale ressaltar que essa formação voltada para as necessidades do trabalho docente no campo e para a realidade dos alunos, no curso de Licenciatura em Educação do Campo em Abaetetuba, buscou articular por meio do tempo comunidade o envolvimento da teoria com a prática a partir da realidade dos educandos no interior das atividades pedagógicas.

Cumprido salientar que houve na alternância pedagógica, fragilidades, pois a presença de alguns professores no acompanhamento da realização de alguns projetos não ocorreu nos espaços do campo, com maior profundidade, são relatos encontrados.

Contudo, os egressos admitem que por mais que houvessem obstáculos na implementação do tempo comunidade, conseguiram desenvolvê-la, apesar das dificuldades relatadas e se sentem beneficiados, dado que a metodologia contribuiu para a articulação entre

²⁴ O termo educando será utilizado no decorrer do texto para marcar os momentos dessa trajetória e egressos para demarcar após o curso.

teoria e prática. A metodologia da alternância faz diferença, quando comparada a outros cursos, uma vez que é por meio do tempo comunidade que muitos descobrem sua identificação com a docência nos espaços do campo e assim os mesmos têm a oportunidade de refletirem sobre a luta e trajetória dos Movimentos Sociais pelo acesso à educação diante dos graves problemas no campo e assim percebem o quanto é importante suas contribuições como educadores para a transformação dessas realidades.

Sobre a expectativa do curso os trechos das entrevistas revelaram diferentes visões sobre o que eles esperavam do curso como elencado na temática a seguir.

➤ **Expectativas sobre o Curso**

Na expectativa inicial sobre o curso, os eixos centrais apontam para a expectativa de que iriam encontrar docentes mais comprometidos com a Educação do Campo (todos os docentes), somente com a formação na área escolhida, que o curso tratasse sobre a realidade do Campo e que proporcionasse a formação docente, conforme os trechos das falas quanto a essas expectativas:

➤ O que você esperava desse Curso?

Sinceramente, eu esperava encontrar professores mais comprometidos com a educação do campo e ressaltando que em muitos momentos eu encontrei sim, professores que se sensibilizavam, que adaptavam seus conteúdos que entendiam nossa realidade (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

Eu esperava apenas me formar, né, em linguagens e tecnologias pela educação do campo[...] (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri).

Eu esperava que esse curso viesse, né, justamente tratar da realidade vivenciada por nós alunos e moradores do campo[...] (Aneci, 35 anos, Abaetetuba- PA).

O curso já tá me possibilitando de tá na escola e foi um aprendizado muito grande e a expectativa era assim: tá saindo da universidade e diretamente tá atuando na escola (Mário, 25 anos, Abaetetuba).

Na expectativa sobre o curso, para Eliane, ela esperava encontrar docentes mais comprometidos com a Educação do Campo, visto que em muitos momentos essa relação foi correspondida pela egressa e a licenciatura como fruto do protagonismo dos Movimentos Sociais para atender uma demanda específica do território do campo colabora com esse pensamento.

No entanto, essa caminhada no que se refere ao quadro de professores no interior das universidades, ainda é desafio na implementação desses cursos, como observa Molina (2014, p. 14), ao inferir que a formação desses profissionais ocorreu num processo disciplinar e fragmentado e por isso se constata outros agravantes como a “[...] rara ou mínima experiência e participação anterior em atividades formativas executadas com o protagonismo dos sujeitos camponeses em luta”.

No Campus de Abaetetuba esse protagonismo e experiência ocorreram com a implantação do curso de pedagogia para os professores ribeirinhos denominado “pedagogia das águas” e da militância dos professores nas discussões com os Movimentos Sociais da região no Fórum Regional de Educação do Campo (FORECAT); Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e no interior dos grupos de pesquisas, no entanto, nem todos os professores passaram por essa experiência e ainda possuem tímida relação com o debate mais contextualizado no que se refere o próprio território e a realidade dos educandos.

Segundo os relatos de Bárbara, ela acreditava que seria formada apenas na área pretendida a saber: Linguagem: códigos e suas tecnologias, pois a formação para além da docência e a formação política no interior da licenciatura foi algo que a surpreendeu e lhe possibilitou conhecer a própria dinâmica da sociedade e os processos de expropriação ao qual são submetidos os povos do campo e que na prática se visualiza nas diferentes realidades e territórios.

Outro ponto de destaque, segundo Aneci, refere-se à expectativa de que o curso tratasse sobre a realidade do campo, visto pelos egressos como uma das conquistas dos Movimentos Sociais do campo, resultado das lutas pelo direito à terra e pelo acesso à educação, pois a chegada do curso de Educação do Campo na região do Baixo Tocantins contribui na perspectiva de atender a especificidade local e regional, da falta de professores licenciados para atuar nas escolas do campo.

Cumprido salientar que o curso está possibilitando a alguns dos egressos recentemente titulados, conforme relatado por Mário, ter a experiência em sala de aula e essa era, uma das expectativas sobre o curso e, portanto, encontra-se correspondida com a presença de educadores da educação do Campo atuando no território do Baixo Tocantins.

Ainda discorrendo sobre a expectativa do curso quanto aos aspectos que devem melhorar no curso, os eixos centrais sinalizam para questões relacionadas ao currículo, metodologia de alguns professores, maior apoio por parte da instituição aos alunos, conforme os relatos a seguir:

➤ Quais os aspectos devem melhorar nesse Curso?

[...] eu acredito que a universidade precisa rever a grade curricular (Paulo, 26 anos, Acará).

[...] de um suporte né. Os alunos que vêm das zonas rurais, das zonas ribeirinhas, das estradas, eu acho assim, que os alunos necessitam de um apoio maior (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri).

[...] Eu acho que é a metodologia de alguns professores. [pausa] porque tem alguns professores que vêm trabalhar e não tem um conhecimento sobre o campo, e aí eu acho que isso acaba prejudicando o entendimento dos alunos (Laura, 35 anos, Abaetetuba).

[...] acho que precisa melhorar é a forma de como ele é trabalhado pela questão a própria burocracia da universidade entendeu? (Vicente, 37 anos, Abaetetuba).

Sobre a possibilidade das melhorias no curso, um dos aspectos abordados por Paulo refere-se ao desenho curricular, de maneira que as áreas de formação específicas tivessem mais carga horária no lugar de outras disciplinas que não se referem à área de formação pretendida.

Cumprе salientar que os entrevistados participantes do estudo, apontam que as instituições de ensino deveriam criar estratégias de apoio ‘dá um suporte’ como sugere Bárbara, apoio (estrutural, financeiro e outros), para aqueles que vêm de outros municípios, e no que tange as questões burocráticas, Vicente sugere que estas deveriam ser mais dinamizadas para contribuir ainda mais na melhoria do curso, principalmente para aqueles que estão entrando recentemente no curso de licenciatura em Educação do Campo²⁵, pois são atendidos aproximadamente no Campus de Abaetetuba mais de 300 educandos pelo ingresso nos cursos pelo Programa Nacional de Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO) e processo institucionalizado segundo a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas do Campus de Abaetetuba (FACET/CUA/UFPA).

Segundo Molina (2015), essa expansão das Licenciaturas poderá representar o acúmulo de forças para a conquista de alojamentos para os alunos que estudam no período do tempo Universidade, projetos educativos como ocorrem por meio do Programa de apoio à

²⁵ Novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo foram ofertadas a partir de 2012 à 2015 por meio do processo institucionalizado e pelo Programa Nacional de Educação do Campo ao Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA).

docência (PIBID) – Diversidade e para a consolidação da conquista de outros cursos de graduação.

No que concerne à metodologia, Laura relata que alguns professores precisam, dialogar com as propostas da Educação do Campo, pois é de fundamental importância tanto para o aproveitamento dos estudos quanto para a relação entre docentes e discentes, desafios que precisam ser superados e que *a priori* não é um caso específico do Campus de Abaetetuba, mas do próprio processo de expansão do curso.

Outro ponto interessante destacado, refere-se à forma como o curso é trabalhado nas relações burocráticas no interior da instituição e que segundo os egressos essa burocratização também atrapalha na liberação de recursos que são fundamentais para manter um curso com essas proporções e finalidades.

➤ **O alcance do Curso**

Na temática sobre o alcance do curso os eixos centrais indicam que atingiu além das expectativas, por habilitar e capacitar os alunos no que tange a Educação do Campo e que também proporcionou um olhar crítico de mundo, conforme os trechos dos conteúdos a seguir:

➤ O Curso alcançou o que você esperava? Por quê?

[...] Alcançou com certeza e foi até além daquilo que eu imaginava que o curso me proporcionaria [...] (Paulo, 26 anos, Acará).

Sim, porque hoje eu me sinto uma pessoa capacitada, uma pessoa habilitada para voltar para a minha comunidade e contribuir da forma que eu sempre quis também o curso me proporcionou um olhar crítico da realidade [...] (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

Sim eu acho que depois do curso tu tem uma nova visão de... da própria sociedade da própria conjuntura dos Movimentos sociais (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo para Paulo, foi além daquilo que ele imaginava, pois o que ele esperava, era encontrar uma formação restrita às áreas de conhecimento ofertados na matemática, Linguagem código e suas tecnologias e Ciências naturais, mas essa compreensão se alargou a medida que outras discussões, como a formação política, econômica e social, constitutivas do Projeto político Pedagógico do Curso, passaram a ser socializadas no âmbito da formação (UFPA, 2009).

Convém lembrar que os egressos se sentem habilitados e capacitados no que tange a Educação do Campo e sinalizam satisfação com o curso, mesmo com as dificuldades relatadas anteriormente, os conflitos foram trabalhados no sentido de serem superados.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, segundo Eliane proporcionou uma formação política, um olhar mais crítico e uma nova visão da conjuntura da sociedade e dos Movimentos Sociais, pois muitos deles desconheciam as lutas e caminhadas desses movimentos por Políticas Públicas para o território rural e admitem que esse olhar sobre o campo eles também não tinham, o olhar da Educação do Campo como afirma Arroyo *et al* (2011, p. 12).

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos Movimentos Sociais do Campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação.

O autor em tela entende que a Educação do Campo traz ao mesmo tempo, uma grande lição e um grande desafio para educadores e para o pensamento educacional que é de entender os processos educativos na diversidade, na ressignificação de que o debate sobre o campo e cidade passa pela reflexão das tensas relações presentes na história desse país e que por isso, é preciso avançar na reflexão crítica sobre a realidade dos povos do campo.

Para Ghedin (2012, p. 36), a formação de educadores com essa formação política e olhar crítico, como mencionado por Eliane, permite avançar na discussão sobre a postura assumida por esses egressos em “[...] participar em uma atividade social e assumir uma postura crítica ante os problemas [...]”. Segundo o autor, essa reflexão também se constitui em uma atividade pública e, por isso, trata-se de uma ação política.

Vale ressaltar que essas ações se encontram presentes no significado que o curso representa para os egressos participantes do estudo, oportunizados pelos processos de reflexão, vivências e pelo conhecimento da conjuntura dos Movimentos Sociais, como destacados a seguir:

➤ **Significados do curso**

Sobre o significado do curso para os egressos, os eixos centrais sinalizam que o curso significou uma grande família, a realização de um sonho, a oportunidade de acesso à universidade, direitos e valorização do povo do campo, qualificação e perspectiva de

transformação da realidade do campo e concebe a construção da identidade docente, conforme descrito a seguir ao indagarmos:

- De forma geral, o que significa para você o Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

[...] significou uma grande família (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

[...] significou a conquista de um sonho, a realização de um sonho (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

[...] significa assim que finalmente as portas estão se abrindo para que as pessoas do campo possam ter uma graduação (Bárbara, 25 anos Igarapé-Miri).

[...] uma nova oportunidade da questão de qualificação, questão de formação e questão também de poder mudar essa realidade local, essa realidade do campo (Vicente, 37 anos, Abaetetuba).

[...] significa um grande avanço, uma grande importância porque num primeiro momento mesmo, eu não sabia o que era licenciatura, hoje em dia eu já me identifico como professor já atuei em algumas escolas então vejo que é isso que eu quero (Mário, 25 anos, Abaetetuba-PA).

O curso para Pedro significou uma grande família oportunizados pelos momentos de socialização e cooperação entre os sujeitos pertencentes a esses territórios, pois suas histórias e caminhadas foram marcadas por trajetórias e histórias que se assemelham.

Cumprе salientar que o curso para Eliane nos seus relatos também representou a realização de um sonho, garantidos pelo acesso à universidade pública que durante muito tempo esteve distante das populações do Campo, pois o acesso ao conhecimento para essa demanda específica é carregada de sentidos e significados de uma população que luta pela garantia dos seus direitos básicos e fundamentais, que é o direito à educação e, por isso, na visão de Bárbara significa que finalmente as portas estão se abrindo para poderem ter acesso a uma graduação.

Vale lembrar que o curso significou para Vicente uma nova oportunidade de qualificação e, também, ele menciona a sua perspectiva de poder mudar a realidade local, a realidade do campo por outra lógica de educação, a da educação do campo que contribui diretamente para o fortalecimento das relações de pertencimento e afirmação dos sujeitos que vivem nesses territórios.

O curso significou para a maioria dos egressos, a construção da identidade docente como relata Mário, ele não sabia o que era a licenciatura e hoje ele se identifica como

professor e a sua experiência em algumas escolas da rede estadual lhe permite afirmar que é isso que pretende seguir em sua carreira.

Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo encontra-se alicerçado por meio do compromisso ético, marcado pela possibilidade de transformação social e superação de práticas historicamente enraizadas no pensamento que inferiorizam os povos do campo e seus coletivos (MOLINA, 2015).

Neste sentido, a afirmação da identidade docente proporcionada pelo processo de formação, permite ao educador do campo, no lugar de aceitação da escola precária, a assumir o compromisso de lutar para mudar essas realidades na perspectiva da contra-hegemonia, como propõe Gramsci (1978), com a formação de intelectuais da classe trabalhadora, sobretudo, no contexto social do Campo, conforme temática a seguir.

4.4. Atuação no Contexto Social do Campo

No eixo temático sobre a atuação dos egressos no contexto social do campo, os eixos centrais revelaram que eles exercem diferentes funções como: funcionário público, integrantes do Movimento social e professores como mostra os trechos das entrevistas:

➤ Você pretende atuar (ou já atua) no contexto social do campo?

[...]Bom eu atuo no contexto social do campo eu sou funcionário público, eu atuo como secretário escolar e pretendo atuar em sala de aula (Paulo, 26 anos, Acará).

*[...] Sim, sim eu como já lhe falei eu venho do Movimento Social [...]
(Pedro, 28 anos, Abaetetuba).*

[...] Já atuo. Desde que nasci, meus pais são agricultores sempre trabalhei com eles na agricultura, no extrativismo, na coleta do açaí é hoje atuo como professora com muito orgulho (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

De acordo com os relatos dos egressos, suas pretensões de atuação, não se restringem à escola, uma vez que possuem o entendimento sobre a importância dessa formação em um contexto específico marcado por inúmeras singularidades. Paulo afirma que atua no contexto social do campo como secretário escolar e pretende atuar em sala de aula como educador.

Ao perguntarmos a Pedro se pretende atuar ou já atua no contexto social do campo, ele afirma que sim, que atua no contexto social do campo e que vêm do Movimento Social. Ao fazermos a mesma pergunta para a Eliane, ela afirma que atua desde que nasceu, assim como

seus pais são agricultores, ela trabalhou como agricultora na coleta do açaí e hoje atua como professora, com muito orgulho da profissão que exerce.

Deste modo, os egressos relacionam vínculos de atuação no contexto social do campo, como afirma Caldart (2012), entre a formação no curso e a produção material de existência por meio do trabalho, dos valores e compromissos assumidos para o enfrentamento dos desafios.

Diante das inferências de que os egressos possuem afinidade com o espaço do campo, o estudo buscou saber se eles se sentem preparados para atuar na escola do Campo com os desafios demarcados pela ausência de infraestrutura adequada e também relacionados aos aspectos geográficos, sobretudo, na região do Baixo Tocantins, como são revelados na temática seguinte.

➤ **Preparação para atuar na escola**

Na temática sobre a preparação para atuar na escola, os eixos centrais sinalizam que entre os sujeitos participantes do estudo, há relatos de um dos entrevistados que não se sente preparado para atuar na escola do campo por sentir dificuldade em articular teoria e prática, entretanto, a maioria sinaliza encontrar-se preparada tanto no contexto social e profissional, por causa da qualificação, por compreender a importância da valorização do conhecimento do aluno pelo professor, conforme os relatos a seguir:

➤ Você se sente preparado para atuar na escola do campo?

[...] Assim é muito relativo, se fosse só pela questão do curso diria que não porque tu encontras várias realidades que tu não vê dentro da graduação né, realidades humana, pessoal do dia a dia, aqui é diferente né tu apenas pegar teoria e quando tu for na prática tu vê que é outra realidade (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

[...] Sim, porque o curso que eu fiz me preparou pra isso, hoje eu me sinto uma pessoa preparada para atuar nas escolas tanto de forma social, quanto de forma profissional. (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri).

Eu me sinto sim preparada para atuar até porque eu já atuo na escola do campo como professora tem uns dez anos e já tenho experiência e com mais agora, o curso de licenciatura em educação do campo me deu mais um suporte (Aneci, 35 anos, Abaetetuba).

Hoje sim, hoje eu consigo perceber a partir da conscientização de alguns professores, dentro da universidade de que nós precisamos antes de qualquer coisa e chegar na escola e procurar entender realidade do nosso

aluno, procurar olhar o contexto social em que aquele aluno está inserido. Hoje eu consigo, antes de fazer qualquer coisa, de olhar e ler a realidade em que os meus alunos estão inserido, eu consigo tentar valorizar... acolher tudo aquilo que o aluno traz de casa pra que ele se sinta inserido nas aulas, é eu quem procuro valorizar este saber e sempre que possível, eu procuro estar inserindo até dentro do conteúdo das próprias aulas (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

Sobre a preparação para atuar nas escolas do Campo os eixos centrais evocados permitem enfatizar que podemos encontrar egressos que não se sentem preparados para atuar na escola do campo, como é o caso de Pedro que vêm do Movimento Social e afirma que isso é muito relativo, se depender somente do curso, ressalta que não está preparado, pois os professores recém-formados poderão encontrar várias realidades que nem sempre são vistas na graduação e expõe sua dificuldade diante dessa situação elencada em articular teoria e prática no contexto do território do Campo.

Cumprе salientar que o campo da educação no território rural é complexo, onde estão presentes muitas realidades e que não são vistos na graduação²⁶ sem mencionar as condições estruturais do ambiente de trabalho, as condições geográficas e outros aspectos envolvidos que se sobrepõem para além dos aspectos que se referem à atuação dos educadores.

Neste sentido, Freire (1996) alerta para a necessidade constante da reflexão crítica sobre a prática docente, uma prática crítica que envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar, pois este processo exige sobretudo a consciência do inacabamento dos indivíduos enquanto sujeitos históricos e culturais e que devem acompanhar cotidianamente nossas ações.

Deste modo, os eixos apontam entre as entrevistadas, Bárbara, Aneci e Eliane, que elas se encontram preparadas para atuar na escola, tanto no contexto social, quanto profissional e se referem à proposta pedagógica do curso que propõe formar educadores para além da docência, conforme destaca Molina (2015), ao enfatizar sobre a importância dessa modalidade de formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Vale ressaltar que a maioria dos participantes do estudo afirmam que se sentem preparados para atuar na escola do campo, como no exemplo da Aneci que afirma que se sente preparada para atuar na escola do campo por conseguir compreender a importância da valorização do conhecimento do aluno pelo professor tanto no contexto social, quanto profissional.

²⁶ Estudos no campo da formação docente em Alarcão (1996), André (2010), Nóvoa (2008) destacam o quanto é complexo o campo da atuação de professores.

Sobre a relação de atuação dos egressos nas escolas do Campo, Ghedin (2012, p. 35) observa que a formação de educadores visa superar, sobretudo “[...] uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis [...]”. O autor afirma que a práxis se trata de um processo que se concretiza pela ação e reflexão e encontra-se caracterizada pela indissociabilidade entre teoria e prática dos educadores.

A conscientização, mencionada por Eliane, proporcionada no interior do curso, possibilita ao educador entender a realidade dos alunos e reflete deste modo, o processo educativo compreendido em todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, uma “educação omnilateral”, como afirma Frigotto (2012, p. 267) que leva em consideração as condições objetivas e subjetivas dos alunos.

Diante dos relatos dos egressos, prosseguimos nossa abordagem no sentido de saber sobre quais os desafios da atuação docente no contexto social do campo que os educadores formados acreditam ter que enfrentar ou conhecem, são o que revelam nossas incursões na temática a seguir.

➤ **Desafios da atuação docente no contexto social do campo**

Finalizamos o estudo com os desafios da atuação docente no contexto social do campo conforme organizado pelos eixos centrais das falas identificados nas diferentes concepções sobre a precarização da educação, relação entre família e escola, desconstrução da ideia da inferiorização dos indivíduos do campo e compreensão sobre a realidade dos alunos, como mostra os trechos a seguir ao indagarmos:

➤ **Quais os desafios da atuação docente no contexto social do campo?**

Eu acredito que os desafios são muitos, vai chegar lá só uma pessoa para mudar uma mentalidade de anos de outros profissionais que estão lá diretores, coordenador pedagógico, colegas docentes, dos alunos, não vai ser um trabalho muito simples, vai ser um trabalho a longo prazo e vai requerer tempo para que consigamos construir [...] (Paulo, 26 anos, Acará).

Hoje os desafios da educação do campo são muito grandes, né, é a questão do fechamento das escolas, é a questão da complexidade é ... do meio amazônico que a gente vive, a questão da distância, é [pensa] questão relacionada ao transporte né [...] (Pedro, 28 anos, Abaetetuba).

[...] São muitos os desafios. Eu acho que o maior desafio da educação no contexto social do campo é adquirir a parceria dos pais a parceria da família com a escola, principalmente no lugar onde eu trabalho, onde eu

moro a gente percebe que muitos pais eles jogam os filhos para a escola: “eu não dou conta de ti mas tu vai lá pra escola que lá o professor vai dar conta. Outro desafio é fazer essa conscientização de mudar essa mentalidade que eles têm de que quem mora no campo é menos capaz de quem mora na cidade (Eliane, 24 anos, Igarapé-Miri).

[...] São muitos os desafios, ser professor não é fácil, pela experiência que eu tive muitas vezes eu cheguei em casa e fiquei pensando na realidade dos meus alunos, dos conflitos que eles tinham em casa, questão econômica, tanto outras questões[...] (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri).

Para Paulo, um dos desafios da atuação docente no contexto social do campo são as diferentes concepções de educação em que os educadores vão se deparar com outros profissionais que não compartilham dessa temática ou desconhecem as discussões sobre Educação do Campo.

Vale ressaltar que esses desafios como o relatado anteriormente, implicam diretamente na relação com professores e responsáveis de escolas, visto como um trabalho de mudança de mentalidade e a longo prazo, fazer a Educação do Campo se materializar no contexto das escolas e também nas comunidades. Trata-se de uma ação contra-hegemônica no processo de mudança de mentalidade sobre o questionamento da educação ofertada para as populações do campo, rupturas com práticas, representações e negação de direitos.

Para Pedro os desafios da atuação docente no contexto social do campo são, segundo ele, a questão do fechamento de escolas e o meio amazônico no que se refere à distância entre a casa dos alunos, a escola e o problema de transporte.

Esses desafios mencionados por Pedro, quanto ao fechamento de escolas do Campo segundo Molina e Antunes-Rocha (2014) reforçam ainda mais a necessidade de fortalecimento das lutas dos Movimentos Sociais, no entendimento de que a escola pode ser uma aliada dos sujeitos sociais na compreensão de que é preciso garantir a produção material de existência a partir da relação com o trabalho na terra e ressalta para a importância dessa ação educativa dos educadores em favor da classe dos trabalhadores e, sobretudo, pelas escolas do Campo.

No Estado do Pará, o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), tem articulado campanhas contra o fechamento de escolas e criou recentemente em 2016, um disk denúncias com o apoio do Ministério Público Estadual.

Segundo informações do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), da Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir de

levantamentos junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2000 a 2015, somente no Pará foram fechadas 4.411 escolas do campo.

Neste sentido, outros desafios são mencionados como as distâncias percorridas pelas crianças, questão de transporte e do próprio espaço geográfico amazônico impõe certos limites, a falta de estrutura das escolas, comprometem também a atuação do educador nesses territórios, pois eles entendem que condições materiais também são necessárias para que o ensino e aprendizagem sejam de qualidade e com continuidade.

Outro aspecto mencionado como desafio foi relatado pela Eliane, ao inferir que um dos maiores desafios da atuação no contexto social do campo é o de conseguir a parceria dos pais, das famílias com a escola, pois no lugar onde a egressa trabalha, muitas famílias apenas deixam sob a responsabilidade da escola as crianças e esquecem o compromisso que estes possuem também na educação dos filhos, como assegura o artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 129 inciso V, que assegura aos pais além do dever de matricularem seus filhos na escola, também o de acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar de seus filhos.

Diante do exposto, essas instigações somente poderão ser superadas se a escola e os educadores buscarem por meio do diálogo a parceria das famílias na construção de Projetos Políticos Pedagógicos articulados com as realidades locais, com os olhares atentos, tanto para as problemáticas, quanto para a busca de soluções no contexto das famílias e da instituição de ensino e, por isso, se faz necessário uma atuação para além da docência nesses territórios.

Vale ressaltar que a escola do campo e seus educadores, precisam refletir sobre o currículo oferecido aos alunos, bem como do vínculo que são estabelecidos entre educação e as manifestações que ocorrem no entorno da escola, as práticas culturais, os saberes, os ritos, mitos e crenças podem ser um dos caminhos dessa aproximação.

Outra provocação apontada por Eliane refere-se sobre a necessidade de conscientização de mudar a mentalidade dos alunos em relação ao pensamento de que quem mora no campo é menos capaz de que quem mora na cidade.

A situação apresentada trata-se de uma construção histórica de subalternação pela lógica entre moderno e atrasado, mediados pela falta de políticas públicas e acesso ao conhecimento, apresentados nos estudos de Arroyo (2011), Molina (2006) e Caldart (2011).

Certamente, a formação específica nesse curso visa superar essa visão de subalternidade por outra, que possa potencializar o protagonismo dos povos do campo como apontam Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 07) ao se referirem sobre a formação de Educadores do Campo, afirmam que “[...] para esse propósito, torna-se necessário um

educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjam o meio e a escola rural [...]”.

Neste sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilitou novas construções no que se refere à atuação docente e a trajetória de luta do Movimento social e sua relação com a apropriação do conhecimento científico articulado com as múltiplas realidades amazônicas notadamente marcadas pela diversidade.

Vale salientar que o curso é percebido como uma resposta a sociedade, na perspectiva da Educação do Campo dialogada com os fóruns Nacionais, Regionais e Locais sobre as peculiaridades da educação escolar, marcada pela presença de escolas com turmas multisseriadas, sobretudo na Região do Baixo Tocantins que apresenta uma dimensão territorial e peculiaridades próprias da Amazônia brasileira em suas múltiplas diversidades de acordo com estudos sobre a região (HAGE e CRUZ, 2015); (POJO e ELIAS, 2014).

Neste contexto, é válido afirmar que o território do Baixo Tocantins é o lugar onde se entrelaçam os sentidos e significados da educação, por meio da formação docente no interior do curso de Licenciatura em Educação do Campo e colabora para novas práticas educativas e reflexões sobre o território e a diversidade dos povos do campo.

Diante do exposto, o estudo buscou traçar as objetivações e ancoragens constitutivas da teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici no que se refere à formação docente no curso demarcada por aproximações identificadas nos discursos dos egressos quanto a formação no interior da licenciatura, como destacados, a seguir a partir de uma breve contextualização da teoria com o estudo proposto.

4.5. Objetivações e ancoragens sobre a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Identificar as objetivações e ancoragens constitutivas das RS não é tarefa fácil, uma vez que Guareschi, (2000, p. 35), com toda sua experiência e contribuição teórica no campo das Representações Sociais, afirma que “são poucos os que se arriscam a conceituar Representações Sociais, apesar de muitos falarem sobre o assunto [...]”, o que também não é tarefa fácil para iniciantes sobre o estudo, articular nesse emaranhado interpretativo, as subjetivações e ancoragens a partir do que estabelece a teoria.

Vale ressaltar que a formação docente de educadores do campo é carregada de sentidos e significados alicerçados pela vitalidade dos Movimentos sociais com o lugar

enquanto espaço físico e simbólico numa dinâmica consensual sobre o que esse grupo compartilha o grupo de egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo.

Neste contexto, Gohn (2011) afirma que o Movimento Social contribui para a quebra de barreiras e potencializa por meio de suas ações, representações simbólicas afirmativas de modo que os grupos se organizem na luta por direitos e essa é uma das ações deliberadas pelos Movimentos Sociais do Campo que buscam transformar os sujeitos em educadores comprometidos com a causa em questão.

Deste modo, eles se tornam multiplicadores de reflexões sobre os direitos historicamente negados e usurpados como infere Arroyo (2011), contribuem para a construção de novos projetos de educação do Campo e para a defesa de uma educação que contemple as especificidades dessas populações.

Vale ressaltar que o curso possibilitou aos egressos conhecer a própria conjuntura dos Movimentos Sociais, pois a partir do contato com o curso, sentidos e significados ganharam novas ancoragens na perspectiva de Moscovici (1978), objetivadas pela relação estabelecida nas discussões sobre a presença desses Movimentos Sociais pelo direito à terra e pelo acesso à educação e que resultaram na criação de novos conceitos sobre o Movimento Social do Campo e sobre suas relações de pertencimento com a docência.

Esses novos conceitos, na perspectiva de Molina (2015), podem ser sintetizados a partir da compreensão de que o Movimento Social é protagonista e participativo nas ações por políticas públicas para o campo contribuindo diretamente para a construções de sentidos simbólicos que demarcam a ruptura com práticas, conceitos e visões sobre os povos do campo e o território.

No que se refere às Representações Sociais, Moscovici (2007), afirma que elas constroem-se mais frequentemente na esfera consensual onde ocorre maior oportunidade de consciência coletiva.

Neste contexto, vale destacar dois importantes processos propostos por Moscovici (1978) que são a objetivação e a ancoragem como processos em que os indivíduos utilizam para lidar com a memória e são construídos a partir do universo consensual e partilhados entre o grupo ao qual os indivíduos fazem parte.

Assim, no processo de objetivação as ideias abstratas se transformam em imagens concretas, por meio de agrupamentos de novas informações que são resultados das constantes interações entre o plano individual e o plano coletivo.

A ancoragem se caracteriza pelo processo de assimilação de imagens criadas pela objetivação e desse modo, são recriadas a partir de novos conceitos que, segundo Moscovici

(2003, p. 71), ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa”, trata-se também de uma construção simbólica diretamente influenciada pelo convívio social.

Neste sentido, a ancoragem e objetivação são elementos constitutivos das Representações Sociais dos indivíduos e neste estudo, refere-se às Representações Sociais de egressos sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e encontram-se associadas às imagens e sentidos atribuídos aos processos que os sujeitos participantes da pesquisa vivenciaram e compartilharam sobre o curso.

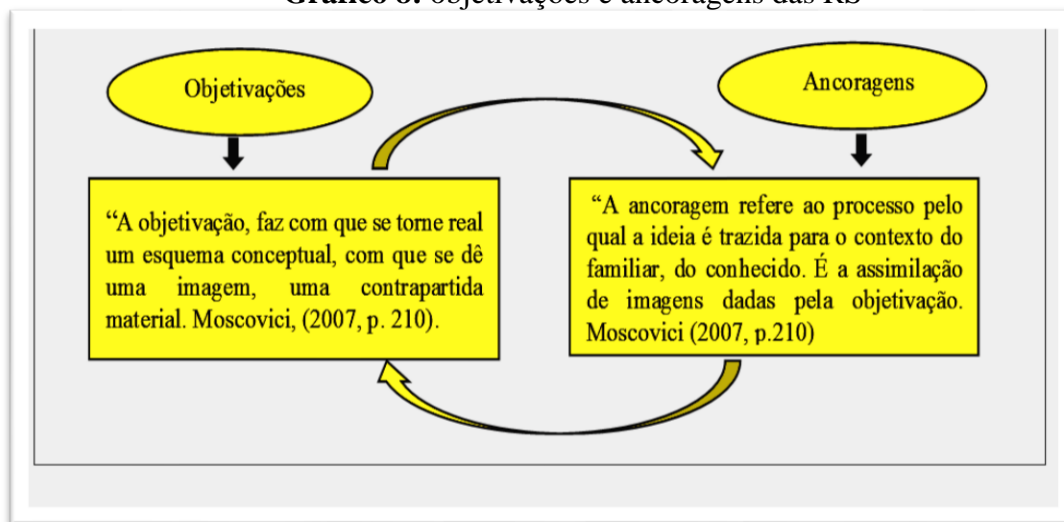
Vale ressaltar, no que se refere às Representações Sociais, elas são caracterizadas, segundo Jodelet (1996, p.478) e analisadas por Nascimento (2013), por cinco características, a saber: a primeira aponta que ela é sempre a representação de um objeto e neste estudo trata-se sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Educação Campo.

A segunda característica se apresenta como uma imagem ressignificada a partir da interpretação que os sujeitos constroem numa relação entre a percepção e o conceito, onde encontram-se presentes, a terceira característica no plano simbólico e significante delineados pela quarta característica demarcada pela possibilidade de construção e reconstrução, pois Moscovici (1978) afirma que as representações não são estáticas e, por isso, também configuram na quinta característica como autônoma e criativa.

Para Chamon (2014, p. 305), o estudo a partir das Representações Sociais permite segundo a autora, perceber como as relações se manifestam nas práticas sociais dos indivíduos, caracterizados pela “multiplicidade e complexidade”, por meio do qual os indivíduos criam e trocam conhecimentos. Esclarece que as Representações Sociais nos auxiliam na compreensão de como um determinado grupo se apropria de um objeto social e assim recriam na coletividade seu significado, gerando desse modo, orientações para suas práticas e justificativas para suas ações.

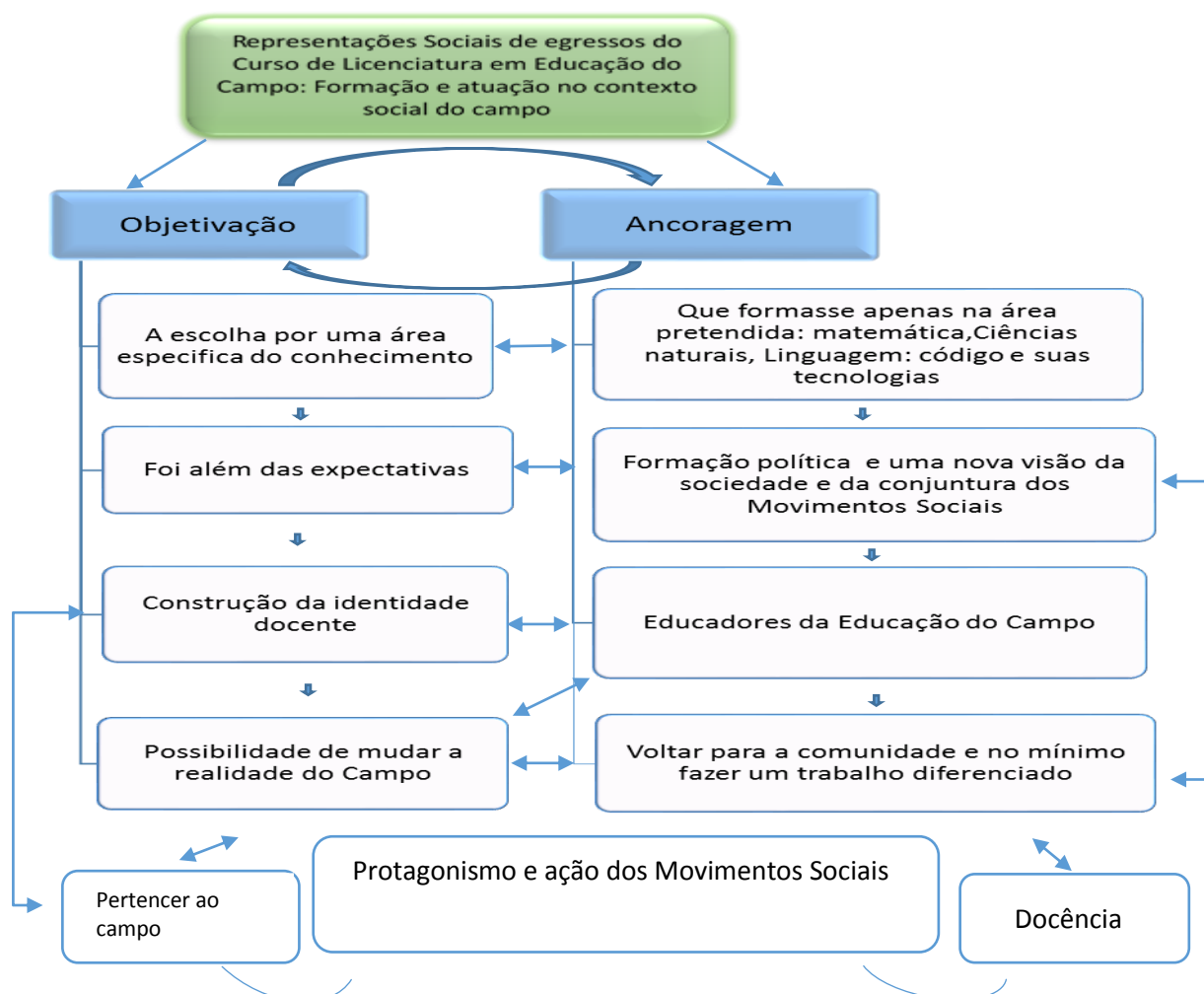
Diante do exposto, identificamos alguns sentidos e significados atribuídos pelos egressos no que se refere à formação docente no interior do curso e como estes se articulam na vida prática dos educadores da Educação do Campo sobre as Representações Sociais conforme descritos no gráfico 8 que nos auxiliam na compreensão do gráfico 9 a seguir.

Gráfico 8: objetivções e ancoragens das RS



Fonte: autor do estudo com base em Moscovici, (1978).

Gráfico 9: Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente



Fonte: autor do estudo com base nos estudos de Moscovici (1978).

As Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente no interior do curso revelam sentidos e significados em seus múltiplos aspectos conforme destacado no gráfico organograma 9, em que estão organizadas as objetivações e as ancoragens no que se refere ao pensamento inicial de que o curso os formaria apenas na área pretendida.

Cumpra salientar que, segundo Moscovici (1978), as Representações sociais se apresentam como uma rede de ideias e que tem como intenção converter algo desconhecido em conhecido por meio da ancoragem e da objetivação como anteriormente apresentado.

Essas Representações iniciais sobre o curso foram se resignificando por meio da formação política articuladas com a proposta de uma nova visão da sociedade e da conjuntura dos Movimentos Sociais, construídas de forma ativa e por meio da reflexão e que colaborou diretamente para a objetivação da construção da identidade docente no interior do curso demarcado pela relação de pertencimento, pelo protagonismo dos Movimentos Sociais e pelas propostas formativas para além da docência.

Segundo Bolívar (2011), a identidade é um elemento importante na maneira como os educadores constroem suas relações com o espaço de trabalho destacando três aspectos dessa relação que são: motivações, satisfações e competências. No que se referem às motivações, as mesmas encontra-se marcadas pela presença dos Movimentos Sociais que historicamente organizam-se por meio da mobilização das populações do campo para fazerem parte das lutas contra processos de exclusão e dessa maneira fortalecem a docência vinculados com o compromisso social e a realidade do campo.

Para os egressos, a formação está associada com suas relações de pertença, pois eles pensam em contribuir com uma nova educação nos seus lugares de origem e pretendem colaborar diretamente para no mínimo fazerem um trabalho diferenciado.

Nesta perspectiva, os egressos têm a possibilidade de contribuir para o que Arroyo (2011, p. 12) chama de “quebra de imagens”, vinculadas à escola rural e aos seus coletivos por outras imagens afirmativas em que o protagonismo dos povos do campo possam se afirmar na conquista de políticas públicas por melhores escolas, creche no campo, acesso à educação com qualidade e o prosseguimento dos estudos ao nível superior, pois o que se almeja é que a universidade deixe de ser a realização de um sonho para alguns e se torne uma realidade concreta para milhões de jovens moradores das ilhas, estradas e ramais de diversas regiões do país.

O acesso à formação docente possibilitou aos egressos conhecer por meio da articulação entre teoria e prática novas propostas educativas no curso, uma formação docente contextualizada com as problemáticas da região e por isso é considerada como estratégia

permanente de emancipação, de garantia do território amplamente disputado e ancorado no protagonismo dos Movimentos Sociais do campo (MOLINA, 2015).

Vale dizer que o curso possibilitou novas objetivações na medida em que a possibilidade de atuação profissional é pensada a partir da realidade dos egressos e, portanto, suas objetivações e ancoragens encontram-se ramificadas com a proposta de retorno para a comunidade numa concepção compromissada, política e ética com a transformação social.

Cumprе salientar que os sentidos atribuídos a formação no curso são constituídos por uma série de elementos, tais como: a participação das famílias, da comunidade e do Movimento Social nas suas caminhadas e, por isso, articulam-se com o pensamento de Jodelet (2001) sobre as representações sociais ao afirmar que elas são fenômenos complexos mas ativos, agindo diretamente na vida social e que compreende elementos cognitivos, ideológicos, normas, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens e outros elementos constitutivos das relações sociais entre os indivíduos.

Assim, os compromissos assumidos com a Educação do Campo possuem sentidos e significados que se entrelaçam com a memória individual e coletiva, com os laços de pertença ao qual se encontram envolvidos diferentes atores sociais nas discussões e propostas no interior do curso. Neste sentido os Movimentos sociais por meio de suas trajetórias contribuem para fortalecer o universo consensual partilhado e assim colabora diretamente para a construção de um novo docente, conhecedor dos problemas da escola e da educação oferecida para o campo, numa relação em que são objetivados um novo arcabouço social, político e cultural a partir docência como possibilidade de transformação social. (ARROYO, et al. 2011).

Cumprе salientar que os egressos a partir das suas vivências nos espaços do campo, tinham representações compartilhadas com pessoas do território rural, que foram ampliadas após a formação no curso. O contexto de suas partilhas foi construído a partir de uns novos lócus, o Campus Universitário de Abaetetuba, por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Vale dizer que novos sentidos e significados foram construídos pelos egressos que os movem a pensar nas suas inserções como educadores para mudar a realidade das escolas do campo, pois o consenso entre eles sinaliza que o curso possibilitou a estes uma formação docente contextualizada com suas realidades e a organização metodológica por alternância, favoreceu a ancoragem e objetivação em termos de imagens e conceitos sobre a formação docente e a Educação do Campo.

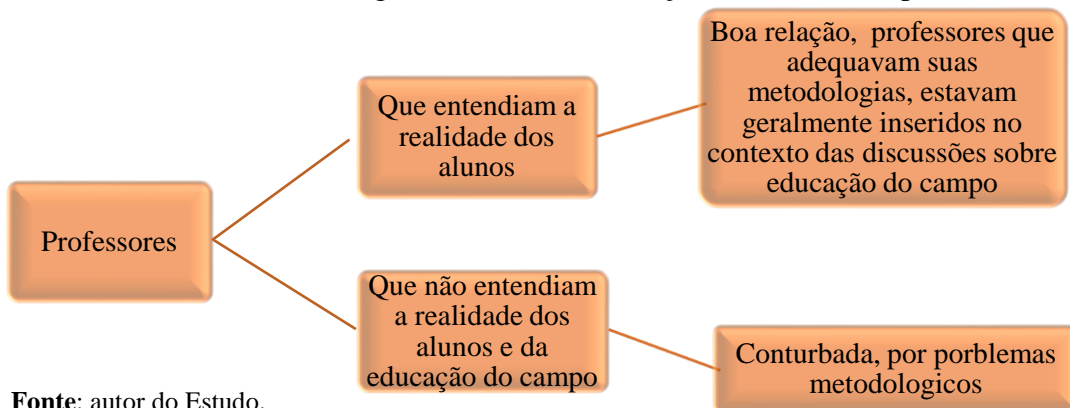
Neste sentido, Jodelet (2001, p.05) reconhece as Representações Sociais como sistemas de interpretação e que estas “[...] intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais”. No gráfico 10, organizamos os significados do curso para os egressos, em que são apontados que o curso significou uma grande família, a realização de um sonho, a possibilidade de transformação social, e a construção da identidade docente.

Gráfico 10: Significados do Curso para os egressos



Fonte: autor do Estudo.

Gráfico 11: Significados sobre a relação entre alunos e professores



Fonte: autor do Estudo.

Conforme mostra o gráfico 11, os significados sinalizam para alguns dos desafios que se colocam para as Universidades no que se refere à formação de um quadro docente, como sugere Molina e Antunes-Rocha (2014), envolvidos em diferentes processos formativos sobre a apropriação dos processos em disputas e com o trabalho interdisciplinar.

Cumprе salientar que estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará abordam sobre esses desafios, como os encontrados por Silva (2013), ao constatar nas suas abordagens, sugestões de alunos para que o curso tivesse mais participação de professores que atuassem na militância ou dentro da Educação do Campo.

Neste contexto, podemos inferir que os sentidos e significados atribuídos a essas relações demonstram pontos de bifurcação marcados por tensões no interior do curso no que se refere a proposta formativa orientada pela interdisciplinaridade e diálogo com a diversidade dos povos do campo e outra, ainda que em minoria, aponta para o distanciamento da própria discussão sobre o tema e apresenta conflitos de ordem metodológico pela falta de maior inserção no debate interdisciplinar.

➤ **Relação da atuação docente no Contexto Social do Campo**

A formação dos egressos no curso de Licenciatura em Educação do Campo e sua relação com a atuação docente no contexto social do campo encontram-se forjadas na dinâmica em que a identidade docente é assumida intercambiada pela proposta de atuação na comunidade. Desse modo, a identificação com a formação no curso e o compromisso de contribuir com suas localidades são significados evocados conforme relatos a seguir:

*[...] hoje em dia eu já me identifico como professor já atuei em algumas escolas então vejo que é isso que eu quero a área da educação que eu possa tá ajudando a minha comunidade, pois sabemos que é difícil, não é fácil não, quando se fala em educação e vemos que os professores hoje em dia tem dificuldades é um a luta muito grande e os professores se desgastam muito mas é assim, é algo que é bom porque você tá formando cidadãos então a responsabilidade é grande e na licenciatura [...] pensa, não vejo outra área pra mim, e é assim to me preparando cada vez mais na oportunidade que tiver concurso público vou querer alcançar meu objetivo que é dar aula e formar verdadeiros cidadãos (Mário, 25 anos, Abaetetuba).
[...] eu desejo atuar como docente já tive a experiência e já trabalhei, já atuei com alunos da sétima e oitava série e se era uma coisa que eu já queria para minha vida eu confirmei ainda mais e eu digo assim, eu gosto da docência (Bárbara, 25 anos, Igarapé-Miri).*

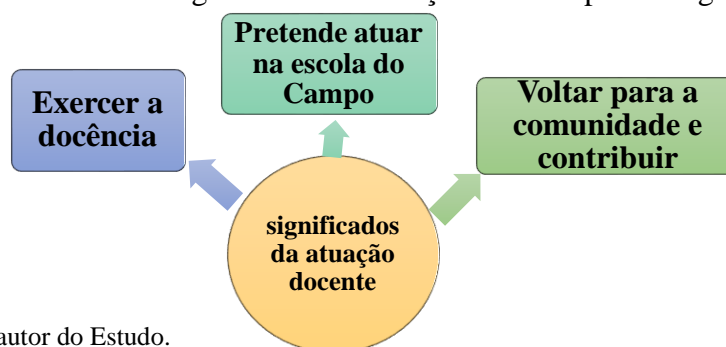
[...] estamos saindo agora formados na educação do Campo e vamos ter a possibilidade e sabemos que vai ser muito difícil chegar lá e colocar em prática o que nós aprendemos na universidade mas nós teremos essa possibilidade de construir algo diferente e algo que nós não recebemos da nossa escola, nossos professores, mas nós teremos a possibilidade de tentar proporcionar para nossos alunos (Paulo, 26 anos, Acará).

Neste sentido, a relação da atuação docente no contexto social do campo encontra-se relacionada a três importantes sentidos e significados construídos no interior do curso que são descritos conforme o gráfico/organograma nº 12, a seguir: exercer a docência, atuar na escola do campo, voltar para a comunidade e contribuir para uma nova educação pautada pelas discussões sobre Educação do Campo.

É interessante perceber que os sentidos atribuídos sobre a formação no curso revelam que os egressos se identificam como professores/educadores, como menciona Mário ao inferir sobre sua preocupação em ajudar sua comunidade. Bárbara já teve experiência na docência e afirma que deseja atuar na docência e o curso somente veio para fortalecer seus laços de identidade com a profissão docente.

Vale ressaltar também, que os egressos reconhecem que é desafiador colocar em prática esses conhecimentos aprendidos no curso, como menciona Paulo, mas que eles terão a possibilidade de construir algo diferente, que eles como alunos não tiveram oportunidades de vivenciar na escola do campo, pois essa relação de precarização marcada também pela pouca oferta de professores qualificados assume uma importância social, política e cultural com a formação dos Educadores do Campo.

Gráfico 12: significados da atuação docente para os egressos



Fonte: autor do Estudo.

Neste contexto, o significado da atuação docente construído no interior do curso encontra-se marcado pela inserção da maioria dos egressos nos Movimentos Sociais, pelas suas experiências com as escolas do Campo e pelo protagonismo dos Movimentos Sociais que

contribuem diretamente para a construção de ações afirmativas e que direcionam para novas Representações sobre a atuação dos educadores (GOHN, 2011).

Vale dizer que novos sentidos e significados foram construídos como possibilidade de transformação da realidade do campo, por meio de uma formação docente contextualizada à realidade. Neste sentido, Jodelet (2001, p. 05) aponta que as Representações Sociais como sistemas de interpretação e que estas “[...] intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais”.

A identidade docente assumida pelos egressos encontra-se indissociável da relação construída pela participação dos Movimentos Sociais do Estado do Pará, Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e Fórum Regional de Educação do Campo da região Tocantina (FORECAT), articulado com a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em formar educadores comprometidos com um projeto de educação que atenda as especificidades da região, seguidos por outra lógica que não seja a do mercado e sim a lógica dos direitos.

Encontram-se imersas nessa construção, a significação social dessa profissão no âmbito da representação, os sentidos e significados marcados pela experiência e pela militância do Movimento Social na luta contra a exclusão e pela garantia dos direitos na conformação de sujeitos que se assumam nessa caminhada. Para Pimenta (1999, p. 19), ao se referir sobre a identidade docente, afirma que a identidade é construída a partir da significação social da profissão, mas também da revisão das tradições e da afirmação de práticas consagradas culturalmente.

Cumprir notar que a identidade docente construída pelos Educadores do Campo encontra-se influenciada a partir da significação social que os Movimentos Sociais engendram nas suas lutas pelo acesso ao direito e a educação. Segundo Arroyo (2007, p. 163), essas trajetórias dos Movimentos Sociais “[...] afirmam vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade [...]”. Esses vínculos mencionados são caracterizados pelo compromisso de mudança de uma epistemologia da prática para uma epistemologia das práxis marcadas pela resistência dos oprimidos contra os processos de subalternização e negação de direitos que desafia os educadores formados na licenciatura em Educação do Campo a refletirem criticamente a partir do contexto de suas ações com os propósitos do curso. (GHEDIN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo a partir das Representações Sociais de egressos, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, sobre a formação docente no interior do curso e a relação de atuação docente no contexto social do campo, sinalizam na perspectiva de Serge Moscovici (1978) objetivações e ancoragens marcadas pela presença dos Movimentos Sociais da região, nas suas relações de pertencimento e compreensão sobre o território do Baixo Tocantins que apresenta singularidades, onde se encontram diferentes paisagens de rios, furos, igarapés, estradas, ramais e vicinais.

São consensualidades entre os egressos, participantes do estudo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, sobre a importância da formação crítica sobre a realidade e também sobre a trajetória dos Movimentos Sociais que muitos passaram a conhecer de forma mais ampliada no interior do debate acadêmico.

Deste modo, a proposta formativa do curso contribuiu diretamente para que os egressos compreendessem sobre a importância do protagonismo do Movimento social para uma nova educação, a educação do campo e do debate no contexto da escola, da comunidade e nos seus territórios sobre os projetos em disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar e, por isso, sentem-se compromissados em voltar para as suas comunidades e fazer um trabalho diferenciado.

Vale ressaltar que essa formação docente e os compromissos assumidos na perspectiva de Gramsci (1978) enquanto intelectuais da classe trabalhadora são potencializadas pelo olhar crítico e pelas consensualidades de pertencimento ao se reconhecerem como: pescadores, extrativistas, integrantes do Movimento Social e educadores.

Cumprido salientar que problemas de infraestrutura das escolas e salários dos professores são situações desmotivadoras e que afetam diretamente crianças, jovens e adultos moradores do campo pela falta de profissionais qualificados, situação complexa no território rural onde se encontram os maiores índices de analfabetismo, evasão escolar e a conclusão do ensino médio de uma pequena parcela de jovens residentes no campo. Na Amazônia paraense essas realidades são identificadas por estudos que apontam para a precarização das escolas do campo (HAGE, 2005).

Neste contexto a formação de educadores do campo é incentivada pela afirmação da docência na perspectiva de transformação por meio de novas práxis educativas e

contextualizadas com a realidade dos educandos entrelaçados com suas relações de pertencimento e envolvimento com o território.

Essa transformação é potencializada pelas discussões por meio de práticas contra-hegemônicas, na perspectiva de Gramsci (1978), na afirmação da escola do campo, da agricultura familiar, nos saberes alicerçados na experiência que se apresentam no sentido de construir um novo arcabouço cultural, social e político em favor das classes historicamente marginalizadas. (ARROYO et al 2011).

Assim, o acesso à universidade, por meio da Licenciatura em Educação do Campo contribui para a construção de sentidos e significados compartilhados, novos conceitos, objetivações e ancoragens na abordagem moscoviciana desse grupo sobre suas representações²⁷.

O estudo constatou que apesar das dificuldades enfrentadas pelos egressos no processo de formação, quanto a distância de suas moradias em relação à universidade, problemas financeiros e outros na questão da infraestrutura e na relação com alguns professores, o curso alcançou para além das expectativas compreendido inicialmente que o mesmo seria como um curso disciplinar e com a formação apenas voltada para a área pretendida.

Essas expectativas para além do esperado são consensuais entre os sujeitos do estudo de que o curso ocorreu para além do esperado por meio da formação política que lhes possibilitou um olhar crítico sobre a realidade, uma nova visão da conjuntura da sociedade e dos Movimentos Sociais do Campo, além da alternância pedagógica que lhes possibilitou articular teoria e prática no contexto social do Campo.

Neste sentido, os significados atribuídos pelos egressos ao curso de Licenciatura em Educação do Campo denotam que o curso representou uma grande família, representou a realização de um sonho e ao mesmo tempo a oportunidade de acesso à Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus de Abaetetuba. Representou uma conquista que é ao mesmo tempo individual, mas também coletiva, direitos e valorização dos povos do campo.

A formação no interior do curso possibilitou perceber nos eixos das falas que o interesse pela atuação docente se encontra alicerçada na perspectiva de contribuir para uma nova realidade do campo, ainda que para isso, eles tenham que enfrentar as dificuldades protagonizadas pelo meio geográfico amazônico.

Entre os desafios mencionados encontram-se as condições estruturais das escolas, o contato com outros profissionais que não conhecem a Educação do Campo ou não

²⁷ Vale destacar que Moscovici (1978) afirma que as representações não são estáticas e encontram-se em profundas transformações.

compartilham dessa temática, nesses termos, dinamizar práticas inovadoras, para envolver a escola, as famílias e as crianças, são desafios que passam também pela construção de um novo olhar sobre a educação oferecida aos diferentes territórios da Amazônia Paraense.

Assim, a construção da identidade docente foi demarcada pelo protagonismo dos Movimentos Sociais, de referenciais teóricos no interior do curso sobre a inter-relação entre a ação dos movimentos sociais e a criação da licenciatura para o fortalecimento do debate sobre a Educação do Campo na região Tocantina, no Pará e no Brasil.

Deste modo, o compromisso ético e os laços de pertencimento com o lugar são outra característica marcante da formação e provocada, mais uma vez, pela presença dos movimentos sociais do campo que tem assumido o papel de agentes dessa transformação por meio da mobilização social, uma mobilização que avança na conquista de lugares e espaços, onde se encontram a hegemonia e a circulação de ideias e valores dos grupos dominantes.

Vale ressaltar que a formação na Licenciatura em Educação do Campo possibilitou aos egressos uma formação pautada pelo interesse na atuação docente e no compromisso de contribuir com a educação dos povos do campo, no que se refere ao retorno para as suas comunidades, pois a precariedade das escolas e os desafios do território, sinalizam para ações afirmativas na luta para mudar essas realidades por outra lógica de educação.

Diante do exposto é certo afirmar que a formação proposto pelo curso, busca romper com determinadas ideias hegemônicas que contemporaneamente desterritorializam os povos do campo, fecham escolas e articulam a formação docente na perspectiva da praticidade, no lugar do pensamento crítico sobre a realidade, assim, a transgressão proposta a partir do pensamento gramsciano, por meio da contra-hegemonia, representa rupturas com ideias, valores e mecanismos que no cotidiano das pessoas servem para a manutenção de uma sociedade a serviço do capital em detrimento do bem da coletividade.

Neste sentido, a formação de Educadores do Campo no Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA), corrobora para afirmação dos direitos dos povos do campo, da identidade, dos saberes, das práticas e para a construção de um projeto de Educação alicerçado na inclusão e por isso, são desafiadores e provocativos aos novos educadores, articular teoria e prática, reflexão e ação nas suas caminhadas por uma nova escola do campo no contexto social da região do Baixo Tocantins e da Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. OLIVEIRA, D.C (org) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2º Edição. Goiânia: AB, p. 27-37, 2000.

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. In **Estudos Avançados** v.24, nº.68, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100020> Acesso em 10 de set. 2016.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos In. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, Nº. 3, p. 174-181, set/dez.2010 Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. Universidade Federal do Pará (UFPA). **O entre lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança**. 2014. 351 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2014.

ANTUNES LAUREANO, Marisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): **Professoras urbanas no campo, professora rural na cidade: limites e possibilidades na constituição de uma leitura de mundo para uma educação do povo**. 2014 144 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós – Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

ANTUNES-ROCHA, M.I. Licenciatura em educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AQUINO, Lucimar Vieira. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): **Representações sociais de educandos e educandas do curso de Licenciatura em educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos**.2013 82 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação conhecimento, inclusão social e Educação, Minas Gerais, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional do ensino? In. **Tempo e espaços de formação**. Maria dos Anjos Lopes Viella (org). Chapecó: Argos, 2003.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas: UNICAMP, vol.27, n.72, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 20 jun. 2015.

_____. et. al. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. ANDE, nº 12 p. 16-21, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-nlinks&ref=000115&pid=S1413-247820070003>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ATLAS BRASIL, 2013. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/abaetetuba_pa#caracterizacao>. Acesso em: 26 out. 2016.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. Universidade de Brasília. A organização do trabalho pedagógico na licenciatura em educação do campo/UNB do projeto às emergências e tramas do caminhar. 2012, f 351 Teses (Doutorado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Flávio Bezerra. Sociabilidade, Cultura e Biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará. In **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, p. 152-161, maio/agosto, 2009. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/4895/2150 pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BENTES, Elane do Socorro da Silva. Universidade Federal do Pará (UFPA). **Os desafios da Licenciatura em educação do Campo no IFPA Campus de Abaetetuba**. 2014, 127 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém PA, 2014.

BOGDAN, Robert C, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Portugal, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL **Escola Ativa**, Projeto base / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2016

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Relatório 2014. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/6808/publicacoes-do-cdes.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 20 Jun. 2016.

_____. Presidência da República **DECRETO Nº 752, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Brasília, 04 de novembro de 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI). Edital Nº 9, de 29 de Abril de 2009. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015 às 20 h.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2002. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/diretrizes-operacionais-para-a-educacao-basica-nas-escolas-do-campo/view>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. Universidade Federal do Pará (UFPA) **O acesso à educação do superior pelas populações do campo na Universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR na UFPA 2013**, f.131. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In **Dicionário da Educação do Campo** (org.) Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora: Expressão Popular, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: **Caminhos para a transformação da escola; reflexões desde práticas das Licenciaturas em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Documento PDF. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços: Banco de teses e dissertações**. 2009-2014 . Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em: mar. 2015.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos Movimentos Sociais**. 2011, 168 f Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador BA, 2011.

CASTRO, Cesar Augusto. **Cultura Material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**, São Luís EDUFMA: Café & Lápis, 2º edição 2013.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **A educação do Campo: contribuições da teoria das representações Sociais**. In Textos e Debates em Representação Social. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

_____. **Representação Social e práticas educacionais** (org) Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações Sociais da formação docente em estudantes e professores da educação Básica. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional**, v.18, nº. 2, maio/agosto, p.303-312, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0303.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Andréa.et.al. **Patrimônio do nosso meio**: Programa de arqueologia preventiva da companhia de Alumina do Pará. Barcarena, Abaetetuba, Pará, Brasil,2012.

CONFERÊNCIA Nacional: por uma Educação do Campo. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

CORREA, Michele Viviane Godinho. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) **Memória na prática discente**: um estudo na sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 2012 f.112 Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de educação, Minas Gerais, 2012.

COSTA, Eliane Miranda. Universidade Estadual do Pará (UEPA) **Formação do Educador do Campo**: um estudo a partir do PROCAMPO. 2012, 208f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém PA, 2012.

COSTA, Eliane Miranda; MONTEIRO, Albene Lis. **A pedagogia da Alternância**: Prática no curso de Licenciatura em Educação do Campo em Portel/ Pará. In II Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Disponível em: <<http://www.educampopb.com.br/IIPEPCPB2013/GT%20-%206/7.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.

COUBE, Renata Jardim. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **A formação humana na contemporaneidade**: a dimensão estética do processo político na Licenciatura em Educação do Campo. 2012 277f Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, Caio Bacellar. et al. Perfil epidemiológico de vítimas de escarpelamento tratados na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. In **Revista Brasileira de Cirurgia Plástica** v 27, p. 3-8 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcp/v27n1/03.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

DETRAN. Departamento de Transito do Estado do Pará. Disponível em: <<http://www.detran.pa.gov.br>>. Acesso em 22 mar. 2016.

EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DO ESTADO DO PARÁ (EMATER) – In apresentação **V curso de extensão universitária** “ as potencialidades do Mercado institucional de alimentos para o desenvolvimento do Território do Baixo Tocantins, Abaetetuba Pará. 2013.

FERNANDES, B, M e MOLINA, M, C. **O Campo da Educação do Campo**. In: Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.

Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5), 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et. al. **Por uma educação do campo**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO Disponível em: <http://www.educampoparaense.org>. Acesso em: 22 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In **Dicionário da Educação do Campo** (org.) Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora: Expressão Popular, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, n 24, p, 14-23, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. HYPOLITO, Álvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 31, p. 45 - 56, jan e abr. 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 22 mar.2015.

GATTI, Bernadete A. et al. A atratividade da Carreira docente no Brasil. In **Estudos e Pesquisas educacionais**. Fundação Victor Civita, nº 1 São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. 1 edição, editora Cortez, São Paulo, 2012.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. In **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, nº. 47 maio-agosto, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

GONDIM, S., & FISCHER, T. O pensamento Coletivo como soma qualitativa. In Caderno Gestão Social, v. 2, n. 1 p 9-26 Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2009 Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/qualisaude/soma%20qualitativa%209%20de%20fevereiro%20de%202004.htm>.>. Acesso em: 06 out 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1978.

GRUPPI, Luciano **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro Edição Graal, 1978.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações Sociais e ideologia. In **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição especial Temática, p. 33-46, 2000 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

HAGE, Antônio Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, Antônio Salomão Mufarrej; MOLINA, Mônica Castagna. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da Educação superior. In **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan/abr. 2011.

_____. Movimentos Sociais do Campo e Educação: referenciais para análise de políticas públicas de Educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8. nº.1, p.133-150 Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Por entre as águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior dos assentamentos rurais da Amazônia Paraense. In **GT 03 da 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

HAGE, Antônio Salomão Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. 37ª Reunião Nacional da ANPED- 04 A 08 de out 2015.UFSC- Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-3952.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Coord.). **Les représentations sociales**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D (org) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro Editora UERJ, 2001.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v.24, n.3, p.679-712, set/dez.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2016.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais**: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia e Sociedade*, v 10 n 1, p. 54-68, 1998.

JUNIOR, Moisés; ALVES, Raimundo Nonato Brabo. Aspectos socioeconômicos da produção de mandioca no Baixo Tocantins-PA. **Jornal dia de campo on-line** 2016 Disponível em: <<http://www.diadecampo.com.br>>. Acesso em: 02 out. 2016.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da escola normal no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.79, nº 193,1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1018>>. Acesso em: 10 de mar .2015.

LANE, S. T. M. Uso e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LE GOFF, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em <<http://memorial.trt11.jus.br/wcontent/uploads/Hist%C3%B3riamem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: **Urbanização e políticas educacionais**. 2ª edição, São Paulo, Cortez, 2002.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In **O ofício do professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Maurice Tardif, Claude Lessard. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Marcos H. M. **O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador**.2007. Disponível em:<http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754>.Acesso em: 20 out.2015.

LIMA, Paulo Gomes (Org.) Formação docente: uma reflexão necessária. **EDUCERE - Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p 91-101, jul. /Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-docente-uma-reflexao-necessaria>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Pães. **Poesia canto angustiado aos plantadores de cana verde**. In: blog Abaetetuba, 2014. Disponível em: <<http://abaetetubapara.blogspot.com.br/2007/06/canto-angustiado-aos-plantadores-de.html>>. Acesso em: 14 mar .2015.

MAGALHAES, Leila de Lima. Educação do Campo na Amazônia Paraense: afirmando a [in] visibilidade da população negra. In: **XI Congresso Luso Afro brasileira de Ciências Sociais Diversidade e (Des) igualdade**. UFBA,2011.

MANDELLI, Mariana. Metade dos professores que lecionam na zona rural não tem formação adequada. **Todos pela Educação**. On-line 12 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/22215/metade-dos-professores-que-lecionam-na-zona-rural-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios In: **Revista Formação Docente** (Revista Brasileira de Pesquisas sobre formação de professores), v 01, nº .01, ago. /dez. 2009. ISSN 2176-4360. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 05 set. 2015.

MARTINS, Marcos Francisco. VARANI, Adriana. Professor e Pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. In **Revista Dialogo e Educação**, Curitiba, v. 12, nº 37 p. 647-680, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ideiaspedagogicas.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MAUÉS, Olgaíses. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. In **Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão**. GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira, LIMA, Rosângela Novaes et ali Belém: CEJUP, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, nº. 1, p 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MEDEIROS, Maria Osanete Universidade de Brasília. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. 2012, 251 f. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, faculdade de educação, Brasília, 2012.

MENEZES, Luciane de Souza Diniz. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construída por educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo** 2013, Dissertação de mestrado Belo Horizonte 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (12ª edição), São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica C. FREITAS, Helena C.A Avanços e desafios na construção da educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **A expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. In Educar em revista, Curitiba, PR, n.55, p. 145-166, jan/mar, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MOLINA, Mônica C. ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas públicas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v 22, nº 2 p. 220-253, jul/dez, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar** Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23). Disponível em:

<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf>. Acesso em 20 de mar 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo verbete Dicionário da Educação do Campo. In **Seminário nacional da licenciatura em Educação do Campo**. Belém PA, 2014.

MORAES, Denis Comunicação, Hegemonia e contra hegemonia: A contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 04, n. 01, p. 54-77, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zaar, 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Tradução de P.A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Articulações sobre o Campo da Representações Sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). **Representações Sociais e Educação: Letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013.

_____. O campo das Representações sociais: articulações possíveis. In **AGÁLIA Revista de estudos na cultura**, nº107, 1º semestre de 2013.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos Professores**. Livro da Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação Social: um conceito estiloso-escapa e reencontra. In: **Representações Sociais e Educação: Letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013.

PAVIANI, Aldo. Migrações com desemprego: injustiça social na configuração sócio espacial urbana. In **Caderno Metrópole**, n 17, p.13-33 1º sem 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/8761/6487>>. Acesso em: 25 mar.2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In **Revista Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 16 ago. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir da experiência com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº. 3, p 521-539, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

PINHEIRO, Delisa, Pinheiro; RIBEIRO, Joyce. Tecendo Relações entre tradição, educação e identidade cultural por meio do Brinquedo do Miriti. In II **Seminário de Pesquisa e Extensão do Baixo Tocantins** (II SPEBT). Campus Universitário de Abaetetuba- PA, 2013.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito social**. (Coleção educação em direitos humanos; v.4) São Paulo: Cortez, 2012.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Glauca Dantas. A construção da cartografia de Saberes nas Ilhas de Abaetetuba: questões introdutórias. In **Margens** – Revista interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/ Campus Universitário de Abaetetuba, 6 nº 10, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) – Projeto Fortalecimento de Capacidades para o Desenvolvimento Humano Local Abaetetuba PA Disponível em: <http://cdhl.cnm.org.br/001/00101001.asp?ttCD_CHAVE=9642&btOperacao>. Acesso em: 05 jun. 2016.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação. In **Revista Brasileira de Educação** v 14, Nº 42 sets/dez, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a03.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

ROCHA, Ademir. **Histórias de Abaetetuba** [blog]. Disponível em: <<http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br>>. Acesso em 25 mar. 2016.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais. **A Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo** / - UFMG/FaE, 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2012.

RODRIGUES, João Freire. O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. *Análise Social*, 211, XLIX (2º), 2014 ISSN *on line* 21822999. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/as211d04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ROLDÃO, Maira do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In **Revista Brasileira de Educação** v. 12, nº. 34 jan/abr 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em 22 jan. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 6, n. 19. 2006. Disponível em

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb_pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

ROSENO, Sônia Maria. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **O curso de licenciatura em Educação do Campo:** pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. 2010, 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social em educação, Belo Horizonte MG, 2010.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo:** Questões de lutas e pesquisa 1ª edição, Curitiba, PR, 2014.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais** Rio de Janeiro, Eduerj, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador:** [recurso eletrônico] uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo / Cláudio Eduardo Felix dos Santos. – 2011. 268f. Tese de Doutorado Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Salvador Bahia, 2011.

SANTOS, Silvanete Pereira. Universidade de Brasília (UnB). **A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília** 2012 163f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº. 40, p. 143-155, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª edição, Campinas São Paulo: Autores Associados, 2010.

SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. In Caderno do **IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo.** Belém PA, 2014.

SILVA, Andressa Hening; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplos de aplicação para análise de dados qualitativos. In: **IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade.** Brasília, 3 a 5 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf> Acesso em: 12 fev.2016.

SILVA, Benedita das Graças Sardinha; FORMIGOSA, Marcos Marques. Do Campo para o Campus: trajetórias da educação do campo no Baixo Tocantins. In **Revista Margens-** Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/ Campus de Abaetetuba v. 6, n. 10, UFPA, 2014.

SILVA, Dedival Brandão da. **Migalhas do Carnaval:** escolas de samba, educação e patrimônio etnográfico em Abaetetuba. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2015.

SILVA, Hileia Lúcia Gama da. et al. Memória de Ofício: o batalho em Abaetetuba. In **Margens**: revista interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa do Campus Universitário de Abaetetuba, v .1, p. 5- 127 jan. 2004.

SILVA, Maria Divanete Sousa. Universidade Federal do Pará (UFPA) **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Pólo de Castanhal**. 2013, 131f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Serviço social. Belém PA, 2013.

SILVA, Vicente de P. Borges Virgolino. **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas**: um estudo de caso de educandos da licenciatura em educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna GO.2012, f 273, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012

SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira. Universidade Federal da Bahia (UFBA) **Parâmetros teórico metodológicos da formação de professores**: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em educação do Campo. 2012, 107f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, Salvador BA, 2012.

SOUZA, Dayana Viviany Silva. PRONERA ribeirinho: refletindo sobre a experiências de formação de professores do curso de pedagogia das águas em Abaetetuba Pará In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/2580d.pdf. Acesso em: 12 mar.2016.

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

SOUZA, Maria Antônia; FONTANA, Maria Iolanda. **Formação de professores no contexto da educação do Campo: problematizando práticas de pesquisas**. Revista Tuiuti Ciência e Cultura, Curitiba, n. 46, p. 13-27, 2013. Disponível em: http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Edição mai/jul/ago/ 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf> Acesso em: 22 fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Trabalhos acadêmicos: roteiro para apresentação de acordo com a ABNT, Biblioteca Central Prof. Dr.Clodoaldo Beckmann. Belém, 2013. Disponível em: http://bc.ufpa.br/site/images/DocumentosPDF/manual_normalizacao_2013.pdf >. Acesso em out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Abaetetuba: UFPA/ Campus Universitário de Abaetetuba, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura plena em Educação do Campo**. Amargosa BA, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lucia Gaspar. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)** Cesar Augusto Castro (Org.) São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2º ed. 2013.

XAVIER, Fábio. Curso de Educação do Campus de Abaetetuba obtém conceito 4 na avaliação do MEC. In **Portal da UFPA (MULTICAMPI/UFPA)** publicado em 05 de maio de 2016. Disponível em: http://multicampi.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1232:2016-05-05-14-44-30. Acesso em: 22 jun. 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica. Por uma educação básica do campo. Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 1. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 1999, 98 p.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO**

Eu _____

RG _____ CPF: _____ Autorizo, para uso da pesquisa acadêmica por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao autor do trabalho Antenor Carlos Pantoja Trindade a utilizar as entrevistas para compor a dissertação de mestrado e a outros trabalhos relacionados com a temática por compreender sobre a importância e relevância do presente estudo, ciente dos objetivos e dos procedimentos metodológicos.

Autorizo também o uso da imagem para o referido estudo intitulado Autorizo também o uso da imagem para o referido estudo intitulado “representações sociais de egressos do curso de licenciatura em educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo.

Abaetetuba ____ de _____ de _____

Participante da Pesquisa

APÊNDICE 02 QUESTIONÁRIO SOCIO-CULTURAL**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a),

A presente pesquisa trata sobre as Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba, sobre a formação nesse Curso e sua relação com atuação docente no contexto social do campo.

Desde já agradeço o apoio

Atenciosamente

Antenor Carlos P. Trindade

QUESTIONÁRIO

CONTE SOBRE VOCÊ:

1. Nome (opcional): _____

2. Faixa etária

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 34 anos
- De 35 a 39 anos
- 40 anos ou mais

3. Sexo:

- Feminino
- Masculino

4. Estado civil

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Viúvo
- Separado/ Divorciado/ Desquitado

5. Como você se considera?

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Indígena
- Não sei

6. Você se identifica como?

- Quilombola
- Extrativista
- Pescador (a)
- Outros _____

7. Você tem filhos?

- Não
- Sim. Quantos? _____

8. Qual o Estado e Município em que você nasceu?
_____**9. Em que você trabalha atualmente?**

(Marque apenas uma resposta)

- Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- Na construção civil.
- No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricitista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- No lar (sem remuneração).
- Outro. Qual? _____
- Não trabalho.

10. Qual a sua renda mensal, aproximadamente?

(Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).

11. Você costuma:

- Frequentar bibliotecas
- Ir ao cinema
- Ver televisão
- Ir a Igreja

- () Ver apresentações musicais ou dança
 () Outros. Quais? _____

12. Você participa de:

- () Associação comunitária
 () Colônia dos Pescadores
 () Colônia dos agricultores
 () Partido político
 () Sindicato
 () Movimento social
 () Projeto(s)
 () Outros. Quais? _____

13. Que meio(s) de transporte(s) você utiliza com mais frequência?

- () Carro
 () Moto
 () Bicicleta
 () Barco
 () Rabeta
 () Outro(s). Qual(s)? _____

**CONTE SOBRE O LUGAR QUE VOCÊ
MORA:**

14. Município: _____

15. Localidade: _____

16. O lugar onde você mora pertence a:

- () Zona Urbana
 () Zona Rural

17. Há quanto tempo você mora nesse lugar?(Município/localidade):

18. A casa onde você mora é:

- (Marque apenas uma resposta)
 (A) Própria
 (B) Alugada
 (C) Cedida

CONTE SOBRE SUA FAMÍLIA:

19. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos).

- (Marque apenas uma resposta)
 (A) Moro sozinho
 (B) Uma a três pessoas
 (C) Quatro a sete pessoas
 (D) Oito a dez pessoas
 (E) Mais de dez pessoas

20. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Pós-Graduação
- (F) Não estudou

21. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Pós-Graduação
- (F) Não estudou

22. Qual o nível de escolaridade da pessoa que cuidou de você desde criança? (COM EXCEÇÃO DE SEUS PAIS)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Pós-Graduação
- (F) Não estudou

23. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a RENDA FAMILIAR mensal? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,00 até R\$ 2.364,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,00 até R\$ 4.728,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.092,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,00 até R\$ 9.456,00).
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,00 até R\$ 11.820,00).
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,00).

24. Na sua casa você utiliza:

- Computadores
- Internet
- Fitas de vídeo ou DVD
- Jornais e revistas informativas
- Livros didáticos
- Livros diversos
- Rádio
- Celular com internet
- Celular sem internet
- Outros. Quais? _____

**CONTE SOBRE O CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO - ABAETETUBA**

25. Você escolheu o Curso de Licenciatura de Educação do Campo principalmente por:

(Marque apenas uma resposta)

- Escolha própria
- Afinidade e interesse pela área
- Incentivo da comunidade
- Incentivo da família
- Incentivo de amigos
- Maiores possibilidades de emprego
- Outro. Qual? _____

26. De que forma você teve conhecimento sobre a oferta do curso?

27. Quais conhecimentos adquiridos ao longo desse Curso que você pretende levar para a sala de aula? (CITE TRES MAIS IMPORTANTES)

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(1) Quais conhecimentos adquiridos ao longo desse Curso que você pretende levar para a comunidade? (CITE TRES MAIS IMPORTANTES)

(2) _____

(3) _____

APÊNDICE 03 ROTEIRO DE ENTREVISTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

✓ PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO

1. Porque você escolheu participar do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
2. Você teve dificuldades durante a formação nesse Curso? Quais?
3. Como foi a relação dos alunos com os professores durante o curso?
4. O que você pensa sobre a metodologia utilizada pelos professores no processo de formação?
5. Como você avalia a “Pedagogia da Alternância” (Tempo Universidade e Tempo comunidade) nesse Curso?
6. O que você esperava desse Curso?
7. O Curso alcançou o que você esperava? Por quê?
8. Quais os aspectos devem melhorar nesse Curso?
9. De forma geral, o que significa para você o Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

✓ PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO SOCIAL DO CAMPO

10. Você pretende atuar (ou já atua) no contexto social do campo?
11. Você se sente preparado para atuar na escola?
12. Quais os desafios da atuação docente no contexto social do campo?

ANEXOS

ANEXO 1 Projeto Político pedagógico do curso. p, 01-12 .



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA/ BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
Rua Manoel de Abreu, s/n°, Bairro: Mutirão, CEP: 68.440 – 000
FONE/FAX (91) 3751-1131/1107**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ABAETETUBA-PA
JULHO DE 2009**

I. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

II. TÍTULO DA PROPOSTA: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

UNIDADE EXECUTORA

Universidade Federal do Pará – UFPA

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação- PROEG-UFPA;

Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA;

Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia;

Faculdade de Educação e Ciências Sociais;

III- INSTITUIÇÕES, ÓRGÃOS E MOVIMENTOS SOCIAIS PARTICIPANTES – COLABORADORES

Campus Universitário de Abaetetuba;

Fórum Estadual de Educação do Campo – FEEC-PA;

Fórum Regional de Educação do Campus- FORECAT-II;

SECAD/MEC;

INSTITUIÇÕES, ÓRGÃOS E PROGRAMAS A SEREM ARTICULADOS

Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA;

Secretarias Municipais de Educação;

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará;

Secretaria Estadual da Agricultura;

Secretaria Estadual do Meio-Ambiente;

Secretaria Estadual da Cultura;

Escola Agrotécnica Federal de Castanhal;

Programa Educação Cidadã – PRONERA;

Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

IV- RESPONSÁVEIS PELA PROPOSTA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

• **COORDENAÇÃO GERAL PEDAGÓGICA:** AFONSO WELLINTON DE SOUSA NASCIMENTO – COORDENADOR ACADÊMICO;

• **COORDENAÇÃO DO PROJETO/CURSO:** SEBASTIÃO MARTINS SIQUEIRA CORDEIRO;

• **DIRETOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA - FACET:** AUBEDIR SEIXAS COSTA

V- COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LPEC)

DOCENTES

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja
 Prof^º. M.Sc. Sebastião Martins Siqueira Cordeiro
 Prof^º.M.Sc. Afonso Welliton de Sousa Nascimento
 Prof^º.M.Sc. Augusto Sarmiento-Pantoja
 Prof^º.M.Sc. Jadson Fernando Garcia Gonçalves
 Prof^º.M.Sc. Samuel Maciel Correa
 Prof^º Dr^ª Mara Rita Duarte de Oliveira

DOCENTES CONVIDADOS:

Prof^º.M.Sc. Diselma Marinho Brito

1. Apresentação do projeto

Em consonância com o Edital nº 9, de 29 de abril de 2009 CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA O PROCAMPO, a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) do Campus Universitário de Abaetetuba (CUA/UFPA), apresenta o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O curso destina-se a formação inicial de 60 (sessenta) professores e ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos sociocultural diversificado do Baixo Tocantins.

Aqui, encontramos desenhados o contexto, os problemas, as consequências, as justificativas e diretrizes curriculares organizativas juntamente para o desenvolvimento do Curso, em atendimento às demandas e execução das políticas públicas de Educação do Campo no Estado do Pará a ser desenvolvido em no Campus de Abaetetuba: Pólo de Abaetetuba que compreende os municípios de Acará, Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju.

O Campus de Abaetetuba, instituição com seus vinte e um anos acumulados de contribuição na formação de professores que atuam nas licenciaturas de Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol), Pedagogia e Matemática e um curso de Engenharia Industrial e com uma experiência na pedagogia da alternância com o curso de Pedagogia das Águas experiência esta desenvolvida com os ribeirinhos do município de Abaetetuba, curso este conveniado com o INCRA/PRONERA, além de desenvolver programas de extensão universitária e projetos de pesquisa, vem responder ao desafio de:

- ✓ Implementar na Regional do Baixo Tocantins o Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
 - ✓ Destacar a importância e a real necessidade de formação de professores para atuarem na Educação do Campo, tal formação deve articular os saberes da experiência com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento científico, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem nas comunidades do Campo existentes nos municípios que compõem a região do Baixo Tocantins.
 - ✓ Subsidiar o projeto com infra-estrutura adequada para o seu desenvolvimento;
 - ✓ Prover recursos materiais e humanos que garantam a exequibilidade e sustentabilidade da proposta;
 - ✓ Prover o acompanhamento, avaliação do desenvolvimento e resultados do projeto proposto;
-
- ✓ Aprovar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPA (CONSEPE), para garantir sua certificação;

Desta forma, tratando-se de uma experiência singular no Estado do Pará, o Campus de Abaetetuba, procurará articulação com os Movimentos Sociais, Fórum Estadual de Educação do Campo e Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins, bem como manter em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, um diálogo com a Universidade Federal do Pará, e com Programas como o Projovem Campo – Saberes da Terra, PRONERA, Educamazônia, dentre outros a fim de fortalecer ações para a continuidade de programas dessa natureza com a participação dos beneficiários.

2. Identificação do Curso

Historicamente a formação do educador tem sido norteada pelo modelo de racionalidade técnica, cujo pressuposto básico é o de que a teoria precede à ação, onde o conhecimento é visto na dinâmica teoria-prática. Tal concepção apresenta uma visão dicotomizada dessa relação, sendo um modelo bastante questionado atualmente, a partir da emergência de novos paradigmas de construção do conhecimento, que valorizam as experiências práticas como elementos fundamentais para o processo de constituição dos saberes docentes, onde a formação do educador passa a ser vista dentro da dinâmica ação-reflexão-ação, tendo a prática como ponto de partida e de chegada do processo formativo dos educadores.

Nessa perspectiva, às Instituições de Formação de educadores coloca-se o desafio de estruturar seus cursos de modo a atender aos novos paradigmas de conhecimento, uma vez

que a dinâmica da sociedade contemporânea exige um perfil profissional cada vez mais arrojado, com uma ampla visão da educação e suas problemáticas, capaz de refletir criticamente sobre os problemas concretos da prática profissional, buscando soluções inovadoras e significativas para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Isto implica em formar educadores com amplo domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, desenvolvimento da racionalidade prático-reflexiva, com capacidade criativa e transformadora, com compromisso ético e político com uma sociedade mais justa e fraterna, assim como, com sensibilidade humana para promover a aprendizagem emocional de seus alunos.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior e Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, a formação do educador deverá estabelecer uma estreita vinculação entre teoria e prática, não podendo esta —ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, 6 desarticulado do restante do curso (Art. 12 § 1º), devendo —estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (§ 2º - Art.12).

Para isso, faz-se necessário uma estrutura curricular que possibilite ao futuro professor uma diversidade de experiências pedagógicas onde o mesmo possa vivenciar a relação teoria e prática numa perspectiva concreta, buscando na realidade os elementos significativos para a organização do trabalho pedagógico.

Com base nesses pressupostos, o Campus Universitário de Abaetetuba, através de um grupo de docente em parceria com a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia elaboraram o projeto pedagógico para o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, onde sua estrutura curricular busca contextualizar os conhecimentos a serem desenvolvidos em torno de oito etapas formativas, que também caminham em direção ao mundo de trabalho na perspectiva de lidar tanto com conhecimentos práticos quanto para compreender a conjuntura política, cultural, social e econômica da região, e dessa forma atender as exigências das Diretrizes Curriculares da escola do Campo, desenvolvendo suas atividades centradas na formação integral do ser humano, na qualificação profissional e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, herança cultural e o resgate da cidadania.

A realidade do ensino no Brasil nos mostra um quadro bastante diferenciado quando se avalia o mesmo com base nos dados estatísticos das regiões que compõem a Federação. Para exemplificar, um estudo de 2007 do INEP, nos mostra que a região Norte possuía um número de matrículas na educação básica total de 5.351.934, no mesmo ano, a região Sudeste apresentava um total de matrículas na educação básica de 21.709.637, totalizando dependências administrativas a

nível federal, estadual, municipal e privada. Outros estudos destacam aspectos da zona rural, elencando aspectos como: tamanho da rede, matrícula, níveis de ensino ofertados, infra-estrutura, recursos humanos, fluxo dos alunos e desempenho escolar, na perspectiva de reforçar a idéia de que as políticas voltadas para a educação do campo devem considerar as especificidades da realidade rural, com vistas a alcançar um desenvolvimento sustentável (INEP/MEC, 2007).

Daí as iniciativas institucionais terem sido criadas nesse âmbito, com uma agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada.

Em 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da Educação do Campo, criando, assim, um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e atores das três esferas de governo.

Em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação, em 2004, criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Esta iniciativa representou a incorporação definitiva do tema na agenda educacional nacional. O mesmo despertar para a problemática da educação do campo vem ocorrendo no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino (INEP/MEC,2007).

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. É fundamental que seja levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas. Programas são criados para atender essas especificidades, como o Programa Saberes da Terra, uma iniciativa do MEC. A própria concepção de educação rural tem sido colocada em xeque, emergindo um conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação. A expressão —do campol é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como —parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (Idem).

Nessa ótica, e também quanto à disponibilidade de diagnosticar a realidade educacional dos municípios onde serão ofertadas as Licenciaturas Procampo pode ser considerada uma tarefa bastante complexa. As proporções do Estado do Pará (1.247.689,515 km² pouco maior

que Angola), somados as dificuldades de acesso, transporte e comunicação, tornam a coleta de informações algo difícil de ser concretizado.

Neste contexto, procurando embasar, mesmo que de forma simples, a realidade educacional dos municípios paraenses do Acará, Abaetetuba, Baião, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju, apresentar-se-á um breve levantamento estatístico respaldado em fontes oficiais do IBGE e IDEB – Pará (2008) sobre o perfil da realidade educacional dos municípios supracitados, como subsidio para ressaltar a importância de implementação deste *Projeto Pedagógico Licenciatura Educação do Campo*. A mensuração utilizada teve como recorte principal o **Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio**, nas escolas públicas e privadas, assim como o **Número de Professores** nas esferas de ensino particular e pública (estadual e municipal), nos mostrando a seguinte realidade em 05 municípios paraenses:

Dados de **Abaetetuba** de 2008 nos mostram um total de 6.549 alunos inscritos no ensino médio em escolas públicas (estadual e municipal) para 131 inscritos em escolas particulares e, 333 professores da rede pública e 31 de escolas privadas (Tabela 01). No município de 8

Barcarena, o perfil do ensino nos mostra realidade similar a de Abaetetuba, com 5.553 alunos matriculados em escolas públicas, para 477 em escolas particulares da rede de ensino médio e, 145 professores da rede pública para 52 de escolas privadas (Tabela 02). Outro município verificado foi o de **Igarapé – Miri**, com 2.602 alunos inscritos em escolas públicas, no ensino médio, (Tabela 03). E no município de **Moju**, apresenta números menos significativos, com 1.319 alunos matriculados em escolas públicas, para 95 professores atuando no ensino público, (Tabela 04). No município de **Acará** encontramos 1.433 alunos matriculados no ensino Médio da rede pública, para 75 professores atuando naquele município (Tabela 05).

Como se verifica, esse recorte requer reflexão e compreensão dos dados quantitativos a respeito do ensino nestas localidades. Partindo de tal pressuposto, existe a necessidade de se ampliar o número de vagas para o ensino médio, com o interesse de ofertar maior possibilidade àqueles que de fato estão fora da rede de ensino. Com isso, a qualificação profissional dos educadores torna-se uma meta fundamental a ser alcançada no projeto de Desenvolvimento Social pretendido pelos programas e projetos do Governo Federal.

Nesse sentido, o Programa Licenciaturas PROCAMPO vem ao encontro da realidade destes municípios, principalmente no que tange às necessidades educacionais do Campo. As dificuldades e problemas urbanos são conhecidos pela sociedade brasileira através dos meios

de comunicação, mas as dificuldades da realidade no Campo, quase sempre são pouco evidenciadas, no entanto, existentes.

Tabela 1. Abaetetuba

	Perfil do ensino	Nº de Professores	
Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Públicas (Ensino Médio)	Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Privadas (Ensino Médio)	Nº de Professores	
		Escolas Públicas (Estadual e Municipal)	Escolas Privadas
6.549	131	333	31

IBGE. 2007

Tabela 2. Acará

	Perfil do ensino	Nº de Professores	
Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Públicas (Ensino Médio)	Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Privadas (Ensino Médio)	Nº de Professores	
		Escolas Públicas (Estadual e Municipal)	Escolas Privadas
1.433	0	75	0

IBGE.2007

Tabela 3. Barcarena

	Perfil do ensino	Nº de Professores	
Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Públicas (Ensino Médio)	Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Privadas (Ensino Médio)	Nº de Professores	
		Escolas Públicas (Estadual e Municipal)	Escolas Privadas
5.553	477	225	31

IBGE.2007

Tabela 4. Igarapé-Miri

		Perfil do ensino		Nº de Professores	
Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Públicas (Ensino Médio)	Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Privadas (Ensino Médio)	Escolas Públicas (Estadual e Municipal)		Escolas Privadas	
		2.602	0	95	0

IBGE.2007

Tabela 5. Moju

		Perfil do ensino		Nº de Professores	
Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Públicas (Ensino Médio)	Nº de Alunos Inscritos nas Escolas Privadas (Ensino Médio)	Escolas Públicas (Estadual e Municipal)		Escolas Privadas	
		1.934	0	95	0

IBGE.2007

Justifica-se assim, a criação do Curso de Graduação – Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA com a implementação de um modelo de escola pautada na especificidade do campo, com um novo trato no conhecimento e na organização do trabalho pedagógico, que conte com profissionais qualificados, capazes tanto de entender as demandas apresentadas pela população, quanto de lhes proporcionar os meios necessários à implementação de processos de ensino de qualidade, embasadas nos princípios e diretrizes da política de Educação do Campo do Ministério da Educação.

2.2. Contexto histórico do curso

A perspectiva de criação do curso Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), surge a partir de um conjunto de reflexões realizadas no Forum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II – FORECAT – um espaço democrático composto pelas entidades dos Movimentos Sociais do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTEPP -, Instituições de Ensino e Pesquisa, órgãos de Governo Estadual, as SEMEDs (Secretarias Municipais de Educação) e as Secretarias de Agricultura dos municípios envolvidos. – que tem

como objetivo principal pensar e construir políticas Públicas de educação e formação permanente do homem do campo, estruturadas a partir da dinâmica da Agricultura Familiar e de seus empreendimentos solidários.

Assim, após um conjunto de reflexão envolvendo as entidades do movimento social e as instâncias do Estado, tem-se buscado caminhos alternativos de políticas sociais que sejam capazes de responder os desafios colocados para as populações que resistem e sobrevivem no campo.

Na verdade vivemos um tempo complexo de avanços, limites e possibilidades para o homem do campo. De certo modo, o crescimento das organizações sociais, o acesso às tecnologias de informação, tem potencializado formas de resistências e conquistas efetivas nas ações e aplicabilidades de políticas e programas no meio rural. O campo nos dias atuais não é apenas fonte de produção de alimento e fonte alternativa de geração de emprego, ele se constitui no século XXI, fonte de geração de riqueza e fonte alternativa de produção de energia. A elaboração do biocombustível e o avanço do etanol põem no limite, mesmo com agricultura familiar, formas tradicionais de existência. Pois o avanço cada vez acelerado da indústria de alimento, do crescimento do agronegócio e da sustentabilidade do planeta, nos coloca, no dilema efetivo das possibilidades de crescimento econômico de um lado, mas de outro, no fim das formas tradicionais de produção e existência de culturas milenares.

Neste contexto o Campus Universitário de Abaetetuba tem desenvolvido uma série de atividades que vem de encontro às demandas propostas pelo movimento social e as necessidades de formação apresentadas pelos órgãos públicos, principalmente àquelas apresentadas pelas secretarias municipais de educação. Entre essas atividades destacamos a Licenciatura Plena em Pedagogia —PEDAGOGIA DAS ÁGUAS^{II} que tem por objetivo formar cinquenta educadores das ilhas de Abaetetuba através do Programa Nacional de reforma Agrária (PRONERA). Além disso, através dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvido pelos professores do Campus a criação do programa de apoio a agricultura familiar e aos empreendimentos solidários (PEAAFES) que têm como objetivo fazer a formação permanente dos agricultores e professores que atuam e residem no campo dos municípios envolvidos.

2.3. Características Gerais do Curso

O curso será abrigado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias do Campus de Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins, com as suas atividades sendo desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba e no Centro Educacional de Ensino Básico Otto Gomes

de Lima, na cidade de Moju, onde serão realizadas todas as atividades obrigatórias do mesmo. Os benefícios decorrentes de sua alocação na unidade estão no tratamento em que o Campus tem dado à questão da Educação do Campo. A oferta do curso amplia os impactos sociais ao atender a comunidades até então excluídas do acesso ao ensino superior, mas que o Campus vem dando total atenção através da sua participação representativa no Fórum de Educação do Campo.

Processo Seletivo

Para atender a realização do processo seletivo apontamos os seguintes critérios:

- a) O processo seletivo será organizado por uma Comissão criada pela FACET com acompanhamento e supervisão do Centro de Processos Seletivos (CEPS)
- b) O Processo Seletivo será regido por edital e pelos dispositivos legais e executado pelo Centro de Processos Seletivos da Universidade Federal do Pará (CEPS/UFPA), onde consistirá de uma prova contendo uma redação e questões de múltipla escolha;
- c) As provas serão aplicadas no município de Abaetetuba - Campus Universitário de Abaetetuba.

Início do Curso: Agosto de 2010

Vagas: Serão admitidos 60 (sessenta) alunos.

Turno de Funcionamento: Diurno

O curso funcionará no primeiro e no terceiro períodos letivos, nos tempos e espaços educativos diferenciados de acordo com a dinâmica das atividades pedagógicas propostas. No Tempo Universidade as atividades pedagógicas curriculares e extra-curriculares serão desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba. Serão aproximadamente 30 dias com 8 horas diárias de atividades pedagógicas no período intensivo. No Tempo Comunidade as atividades serão desenvolvidas no espaço de moradia e/ou de trabalho dos estudantes bem como nas Escolas Públicas.

Modalidade de Oferta: curso presencial

Habilitação: O formando de Licenciatura em Educação do Campo será habilitado para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das 3 áreas do conhecimento, a saber: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática.

Título conferido: Licenciado em Educação do Campo com Habilitação para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e Ensino Médio em uma das 3 áreas, a saber: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática.

Duração: 4 anos, distribuídos em 8 semestres letivos

Carga horária: 3.400 horas

Período Letivo: intensivo, em períodos compreendidos nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano letivo.

Regime Acadêmico: O Regime acadêmico seriado que se caracteriza pela matrícula, em cada período letivo, em um conjunto de atividades curriculares definido no projeto pedagógico de curso.

Formas de oferta de atividades: Seguirá em conformidade com o artigo 9º do Regulamento da graduação, da seguinte forma: **Modular** – as atividades serão desenvolvidas de forma sequenciada, com a carga horária concentrada, ofertadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, que correspondem ao 1º e 3º períodos letivos.

ANEXO 2 DESENHO CURRICULAR DO CURSO

DESENHO CURRICULAR DO CURSO PARA HABILITAÇÃO EM LINGUAGEM: CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	História da Educação do Campo	68
		Filosofia da Educação	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Sociologia do Desenvolvimento do Campo	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		Língua Estrangeira	68
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		Didática e Formação Docente	68
		LIBRAS	68
		Introdução à Informática	68
		Política e Legislação da Educação do Campo	68
		Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		Metodologia do Trabalho Científico	68
		TOTAL DO NÚCLEO	884

		ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR ESPECÍFICO LINGUAGENS: CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUAGEM E TECNOLOGIA	Fundamentos da Linguagem	68
		Panorama da Literatura Ocidental	68
		Fundamentos da Teoria Literária	68
		Fonética e Fonologia do Português	68
		Teoria do Texto Poético e do Texto Narrativo	68
		Alfabetização e Letramento	68
		Literatura Portuguesa Clássica	68
		Morfologia do Português	68
		Literatura Brasileira Moderna	68
		Sintaxe	68
		Literatura Portuguesa Medieval	68
		Formação da Literatura Brasileira	68
		Morfologia	68
		Sintaxe do Português	68
		Semântica e Pragmática	68
		Literatura Brasileira Contemporânea I	68
		Literatura Brasileira Contemporânea II	68
		Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea	68
		Literatura Infanto-Juvenil	68
		Ofic. de Compreensão e Prod. Escrita e Oral em Português	68
		TOTAL DO NÚCLEO	1360

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	
NÚCLEO INTEGRADOR	Pesquisa e Prática Pedagógica	Estágio Docente I	68
		Estágio Docente II	85
		Estágio Docente III	85
		Estágio Docente IV	85
		Estágio Docente V	85
		Prática Pedagógica I	51
		Prática Pedagógica II	51
		Prática Pedagógica III	51
		Prática Pedagógica IV	51
		Prática Pedagógica V	51
		Prática Pedagógica VI	51
		Prática Pedagógica VII	51
		Prática Pedagógica VIII	51
		Trabalho de Conclusão de Curso	68
TOTAL DO NÚCLEO			884
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			272
TOTAL GERAL DO CURSO			3400

DISCIPLINAS OPTATIVAS (Ofertadas para atender as atividades complementares)	CH
Movimentos sociais e educação do campo	68
Metodologia do ensino da Educação de Jovens e Adultos	68
Economia Solidária e Cooperativismo	68
Direito Agrário	68
TOTAL	272

DESENHO CURRICULAR DO CURSO PARA HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	História da Educação do Campo	68
		Filosofia da Educação	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Sociologia do Desenvolvimento do Campo	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		Língua Estrangeira	68
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		Didática e Formação Docente	68
		LIBRAS	68
		Introdução à Informática	68
		Política e Legislação da Educação do Campo	68
		Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		Metodologia do Trabalho Científico	68
		TOTAL DO NÚCLEO	884

NÚCLEO FORMADOR MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	Matemática Básica I	68
		Matemática Básica II	68
		Álgebra I	68
		Álgebra Linear Elementar	68
		Análise Real Elementar	68
		Introdução à Probabilidade	68
		Cálculo I	68
		Cálculo II	68
		Cálculo III	68
		Cálculo IV	68
		Cálculo Numérico	68
		Construções Geométricas	68
		Evolução da Matemática	68
		Geometria Analítica	68
		Geometria Plana e Espaço Agrário	68
		Lógica Aplicada à Matemática	68
		Teoria dos Números	68
		Informática no ensino da matemática	68
		Física Fundamental I	68
		Física Fundamental III	68
		TOTAL DO NÚCLEO	1360

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO INTEGRADOR	Pesquisa e Prática Pedagógica	Estágio Docente I	68
		Estágio Docente II	85
		Estágio Docente III	85
		Estágio Docente IV	85
		Estágio Docente V	85
		Prática Pedagógica I	51
		Prática Pedagógica II	51
		Prática Pedagógica III	51
		Prática Pedagógica IV	51
		Prática Pedagógica V	51
		Prática Pedagógica VI	51
		Prática Pedagógica VII	51
		Prática Pedagógica VIII	51
		Trabalho de Conclusão de Curso	68
TOTAL DO NÚCLEO			884
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			272
TOTAL GERAL DO CURSO			3400

DISCIPLINAS OPTATIVAS (Ofertadas para atender as atividades complementares)	CH
Movimentos Sociais e Educação do Campo	68
Metodologia do ensino da Educação de Jovens e Adultos	68
Economia Solidária e Cooperativismo	68
Direito Agrário	68
TOTAL	272

DESENHO CURRICULAR DO CURSO PARA HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS

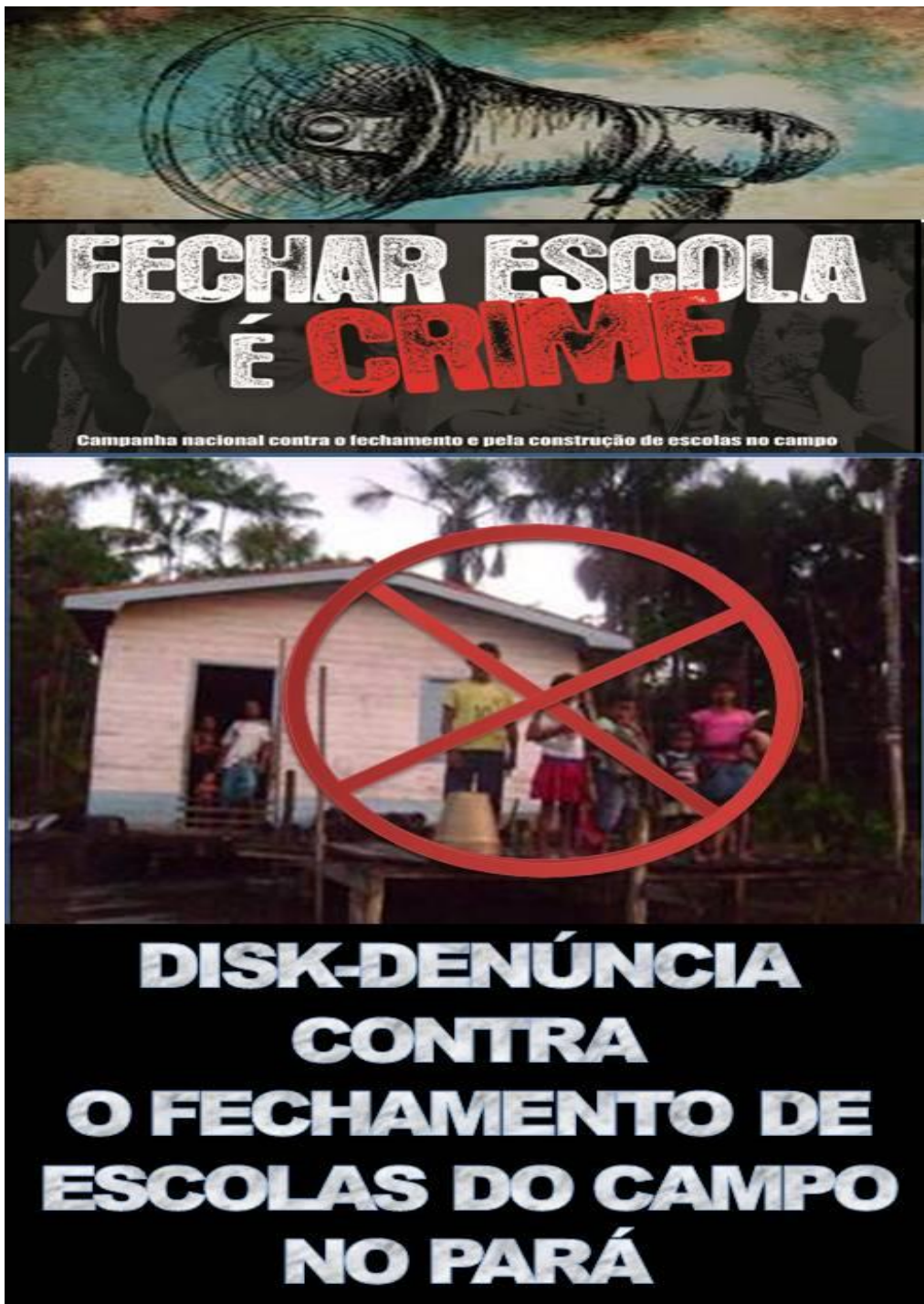
NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO FORMADOR	TEORIA PEDAGÓGICA	História da Educação do Campo	68
		Filosofia da Educação	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Sociologia do Desenvolvimento do Campo	68
		Linguagem e Comunicação do Campo	68
		Língua Estrangeira	68
		Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	68
		Didática e Formação Docente	68
		LIBRAS	68
		Introdução à Informática	68
		Política e Legislação da Educação do Campo	68
		Organização e Gestão da Produção no Campo	68
		Metodologia do Trabalho Científico	68

			CH
NÚCLEO FORMADOR ESPECÍFICO CIÊNCIAS NATURAIS	CIÊNCIAS NATURAIS	Biodiversidade	68
		Educação em Ciências e Tecnologia	68
		Física Básica I	68
		Biologia Básica I	68
		Química Básica I	68
		Geociências Básica	68
		Física da Terra e do Universo	68
		Ciclos Biológicos, Solo e Ambiente, Biomas e Origem da Vida na Terra	68
		Química do Solo e da Água	68
		Química e Atmosfera	68
		Física da Vida e Ambiente	68
		Química Orgânica e o Ser Humano	68
		Funções e Doenças Funcionais e Parasitárias do Organismo Humano	68
		Hereditariedade Humana e Doenças de Natureza Genética	68
		Física e Doenças Funcionais e Parasitárias do Organismo Humano	68
		Energia, Química e Sociedade	68
		Física, Tecnologia e Sociedade	68
		Biotecnologia e o Homem: saúde, alimentação e reprodução	68
		Os Seres Vivos e o Ambiente	68
		Matemática Para o Ensino de Ciências	68

NÚCLEOS	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	
NÚCLEO INTEGRADOR	Pesquisa e Prática Pedagógica	Estágio Docente I	68
		Estágio Docente II	85
		Estágio Docente III	85
		Estágio Docente IV	85
		Estágio Docente V	85
		Prática Pedagógica I	51
		Prática Pedagógica II	51
		Prática Pedagógica III	51
		Prática Pedagógica IV	51
		Prática Pedagógica V	51
		Prática Pedagógica VI	51
		Prática Pedagógica VII	51
		Prática Pedagógica VIII	51
		Trabalho de Conclusão de Curso	68
		TOTAL DO NÚCLEO	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		272	
TOTAL GERAL DO CURSO		3.400	

DISCIPLINAS OPTATIVAS (Ofertadas para atender as atividades complementares)	CH
Movimentos sociais e educação do campo	68
Metodologia do ensino da Educação de Jovens e Adultos	68
Economia Solidária e Cooperativismo	68
Direito Agrário	68
TOTAL	272

ANEXO 3 DISK DENÚNCIA CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO.



LEI Nº 12.960 DE 27 MARÇO DE 2014

Estabelece normas para fechamento de Escolas do Campo

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

O Estatuto da Criança e Adolescente - ECA no Art. 53 determina que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (V).

"Escola do Campo, Direito Nosso, dever do Estado"

Ligue para: 99191 - 7282

Universidade Federal do Para
Campus Universitário de Castanhal
Faculdade de Pedagogia
FIBIO - Pedagogia / Castanhal
FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

APOIO



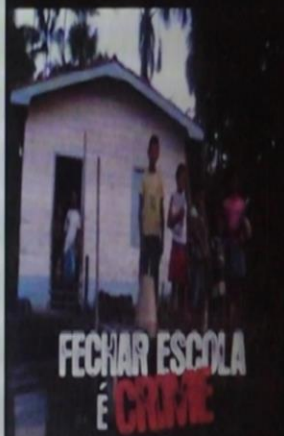
Fórum Paraense de Educação do Campo



Campanha Nacional contra o Fechamento de Escolas do Campo



FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



DISK-DENÚNCIA CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Ligue para: 99191 - 7282