



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A  
CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA VIA EPISTEMOLOGIA DA  
PRÁXIS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA LEDOC-UFPA-CAMETÁ**

Belém-Pará  
2017

**HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A  
CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA VIA EPISTEMOLOGIA DA  
PRÁXIS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA LEDOC-UFPA-CAMETÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora na linha Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

Belém-Pará  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo

Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis : Análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá / Hellen do Socorro de Araújo SILVA. — 2017  
306 f. : il. color

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

1. Política de Formação de professores. 2. Educação do Campo. 3. Educação na Amazônia Tocantina. 4. Epistemologia da Práxis. 5. Licenciatura em Educação do Campo. I. Hage, Salomão Antônio Mufarrej, *orient.* II. Título

---

**HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A  
CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA VIA EPISTEMOLOGIA DA  
PRÁXIS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA LEDOC-UFPA-CAMETÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito obrigatório para obtenção do título de doutora na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

**Data:** 19/12/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage-Orientador  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha- Examinadora Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro-Examinadora Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará

---

Profa. Dra. Arlete Maria Monte Camargo-Examinadora Interna  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Cely Nunes-Examinadora Interna  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Pará

À duas mulheres muito especial,  
Minha avó Lindalva Alves e  
Minha mãe Maria do Socorro Alves de Araújo,  
por me apoiarem nos momentos mais singulares de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por permitir a conclusão deste trabalho de tese.

À minha mãe por me apoiar em todos os momentos de minha vida, às minhas irmãs: Adriane, Jackeline e Eluana e aos meus sobrinhos do coração Kauanny, Kauã e João Pedro, obrigada! por compartilharem comigo muitos momentos felizes. À minha Avó Lindalva por me transmitir força espiritual e coragem para continuar caminhando.

Ao meu Orientador Salomão Hage, por oportunizar meu ingresso no doutorado e apostar em nosso potencial como professora-pesquisadora. Obrigada!

À Professora Georgina Kalife Negrão por dialogar conosco sobre nossa pesquisa no Observatório da Educação Superior do Campo e por sempre nos apoiar nos momentos difíceis.

Ao Programa de Pós-Graduação em nome das professoras coordenadoras Sônia Araújo e Vera Jacob, por conduzirem com muita competência este processo de pesquisa e de produção de conhecimento.

Ao Observatório da Educação Superior do Campo e a CAPES por me conceder bolsa de doutorado, o que contribuiu para a realização desta pesquisa.

À professora doutora Mônica Molina, por contribuir na banca de qualificação e na condução das pesquisas pelo Observatório e pela Rede de Estudos Universitas-Br.

À professora doutora Albêne Lis, por se fazer presente em nossa formação desde o mestrado na UEPA, com quem tive a oportunidade de ingressar neste universo sedutor da pesquisa, a quem agradeço também por suas valiosas contribuições na qualificação deste estudo de tese.

Às professoras doutoras Arlete Camargo e Cely Nunes, que tive a oportunidade de conhecê-las no doutorado e que desde o momento da qualificação trouxeram reflexões valiosas para o repensar deste estudo, obrigada professoras! por compartilharem comigo este momento.

À professora doutora Maria Isabel Antunes-Rocha, por ter aceitado o convite para fazer parte de nossa defesa e poder contribuir com o estudo desenvolvido.

Às minhas amigas conquistadas durante o doutorado e no GEPERUAZ que vão ficar guardadas em nossos corações: Edinilza, Conceição Santos, Darinêz, Zanete, Cláudia, Dayana, Marquinho, Joana, Natalina, Eliane, Edilson e todos os colegas por favor sintam-se contemplados.

À minha amiga Ana Cláudia Pereira e sua família (Feliciano, Carol, Antônio, Jane e Jéssica) pessoas incríveis que tive a oportunidade de conhecer. Ana Cláudia, você é mais que especial, obrigada por nunca ter me abandonado, por sempre me ouvir, e por estar do meu lado naqueles momentos muito difíceis.

À minha parceira de todas as horas Divanete, por estarmos juntas desde a graduação, sempre compartilhando momentos de alegria e tristeza, eu vendo o Junior e Ayla crescerem, passarem no vestibular e nós juntas na luta e persistência pela realização de nossos sonhos.

Ao meu companheiro Dário Azevedo, por ser parceiro de todas as horas, apostando na realização deste sonho.

Aos meus colegas de trabalho da Faculdade de Educação do Campo da UFPA-Cametá que sempre estiveram me apoiando e dando força, Edfranklin, Kelli Garboza, Socorro Dias, Silvaneide Corte Brilho, Madalena Corbin, Idalina, Tiago Saboia, Edilena e Waldima.

Ao colega de trabalho Oscar Barros, por nos acolher em 2014 em Cametá, momento em que iniciamos nossa pesquisa de campo, e que naquele momento ao coordenar a faculdade nos possibilitou o início deste estudo.

Aos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que nunca negaram esforços e sempre estiveram disponíveis para contribuir com a concretização deste estudo.

À minha colega Maura, por compartilhar comigo muitos momentos de debates e reflexões, além de me acolher nos momentos que precisei ir à Brasília.

À minha colega Marissol, que nunca me abandonou na correção de nossos textos, uma pessoa muito especial que tive a oportunidade de conhecer desde o mestrado.

Aos amigos Edir e Wellington da UFPA de Cametá, pelo fornecimento de materiais e pela produção do Mapa colocado neste texto.

As minhas colegas Lucélia e Mayra, por estarmos juntos em contato mesmo que a distância desde a SEDUC.

Aos colegas Wagner, Fernanda e Socorro da Escola Cruzeiro do Sul, que ao ingressarmos neste doutorado estavam do meu lado, me apoiando.

Obrigada! mais uma vez, vocês foram fundamentais para que esta tese se concretizasse e que este sonho fosse realizado.

## Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos,  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista  
da janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptador por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os  
homens presentes, a vida presente.  
(Carlos Drumond de Andrade)



## RESUMO

Este estudo versa sobre a política de formação dos educadores do campo, a partir da experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins em Cametá-PA. Nosso objetivo foi analisar como a política de formação dos educadores do campo assegura os princípios da educação do campo através de referenciais contra-hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus do Tocantins em Cametá. A metodologia fundamentou-se no materialismo histórico e dialético para que pudéssemos compreender a formação dos sujeitos coletivos do campo e seus atos de resistência por uma formação diferenciada que atenda suas realidades e heterogeneidade como povos do campo, das águas e das florestas. Nos procedimentos metodológicos utilizamos análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Como técnica de coleta dos dados, usamos entrevistas semiestruturadas, aplicamos questionário para caracterizar os estudantes do Curso e realizamos observação participante. Os resultados revelaram que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como uma política de formação de educadores em processo de consolidação, em meio às tensões e contradições pela aprovação do Projeto Pedagógico, encontra-se vinculado aos princípios originários da Educação do Campo, entre aos quais destacamos: a prática interdisciplinar, formação por área de conhecimento, resistência/afirmação da identidade docente, ingresso dos estudantes, alternância pedagógica e a transformação da escola do campo; os quais em sua essência sinalizam uma formação contra-hegemônica na educação superior referenciada pela epistemologia da práxis.

**Palavras-chave:** Política de Formação de professores. Educação do Campo. Educação na Amazônia Tocantina. Epistemologia da Práxis. Licenciatura em Educação do Campo.

## ABSTRACT

This study deals with the training policy of the rural educators, based on the training experience of the Licentiate Course in Field Education (LEDOC) of the Federal University of Pará, Tocantins Campus in Cametá-PA. Our objective was to analyze how the training policy for field educators ensures the principles of the field of education through reference counter-hegemonic in the Course of Degree in Education of the Field in the UFPA, Campus of the Tocantins in Cametá. The methodology was based on the historical and dialectical materialism so that we could understand the formation of collective field subjects and their acts of resistance by a differentiated training that meets their realities and diversity as people of the field, water and forests. In the methodological procedures used literature review, documentary and field research. As data collection technique, we used semi-structured interviews, questionnaire applied to characterize the students of the Course and conducted participant observation. The results showed that the Degree in Field Education, as a policy for the training of educators in the process of consolidation, amid tensions and contradictions for the approval of the Pedagogical Project, is linked to the principles of Field Education, among to which we highlight: interdisciplinary practice, training by area of knowledge, resistance / affirmation of the teaching identity, students' entrance, pedagogic alternation and the transformation of the country school; which in its essence signal a counter-hegemonic training in higher education referenced by the epistemology of practice.

**Keywords:** Teacher Training Policy. Field Education. Education in the Tocantinian Amazon. Epistemology of Praxis. Degree in Field Education.

## RÉSUMÉ

Cette étude aborde la politique des éducateurs en milieu rural, à partir de l'expérience formative du Cours de Licence de l'Éducation en milieu rural (LEDOC) de l'Université Fédérale du Para, le Campus du Tocantins à Cameta, État du Para. Notre objectif était d'analyser comment la politique de formation des éducateurs en milieu rural assure les principes de l'éducation en milieu rural au travers de référentiels contre-hégémoniques dans le Cours de Licence en Éducation en milieu rural à l'UFPA, Campus du Tocantins à Cameta. La méthodologie s'est basée sur le matérialisme historique et dialectique afin que nous puissions comprendre la formation des sujets collectifs en milieu rural et leurs actions de résistance pour une formation différenciée qui réponde aux besoins de leurs réalités et l'hétérogénéité en tant que communauté rurale, des eaux et des forêts. Dans les démarches méthodologiques, nous avons utilisé l'analyse bibliographique, documentaire et l'enquête de terrain. Comme technique de collecte de données, nous avons utilisé des entretiens semi-directifs, nous avons appliqué un questionnaire pour définir les profils des étudiants de la Licence et nous avons réalisé l'observation participante. Les résultats ont révélé que le Cours de Licence de l'éducation en milieu rural, comme une politique de formation d'éducateurs en processus de consolidation, en raison des tensions et des contradictions générées par l'approbation du Projet Pédagogique, est rattaché aux principes originaires de l'Éducation en milieu rural, parmi lesquels nous distinguons : la pratique interdisciplinaire, la formation selon le domaine de connaissance, la résistance/affirmation de l'identité de l'enseignant, l'admission des étudiants, l'alternance pédagogique et la transformation de l'école en milieu rural ; ces principes, en leur essence, signalent une formation contre-hégémonique dans l'éducation supérieure référencée par l'épistémologie de la praxis.

**Mots-clés:** Politique de formation des éducateurs. Éducation en Milieu rural. Éducation dans l'Amazonie du Tocantins. Épistémologie de la Praxis. Licence en Éducatrices en Milieu Rural.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABMES</b>	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
<b>AMA</b>	Associação das Mulheres do Ajo
<b>ANDES</b>	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>ANEC</b>	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAMUC</b>	Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá
<b>APPAC</b>	Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes
<b>ARCAFAR</b>	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CART</b>	Cooperativa Agrícola Resistência de Cametá
<b>CDFR</b>	Casa das Famílias Rurais
<b>CDFR</b>	Centro de Desenvolvimento do Jovens Rurais
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CEFFAS</b>	Centro Familiares de Formação por Alternância
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
<b>CFR</b>	Casa Familiar Rural
<b>CIM</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNA</b>	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEC</b>	Conferência Nacional de Educação do Campo
<b>CNT</b>	Confederação dos Trabalhadores em Educação
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSEPE</b>	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na agricultura
<b>CONTEE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
<b>COOPMUC</b>	Cooperativa Agroindustrial e Extrativista das Mulheres do Município de Cametá
<b>CPC</b>	Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CUNTINS</b>	Campus Universitário do Tocantins
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>EA</b>	Escolas de Assentamento

<b>ECOR</b>	Escolas Comunitárias Rurais
<b>EFA</b>	Escolas Famílias Agrícolas
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENELEDOC</b>	Encontro Nacional dos Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária
<b>ERLEC</b>	Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo da Amazônia Tocantina
<b>ERNELEC</b>	Encontro da Região Norte dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo-
<b>ETE</b>	Escolas Técnicas Estaduais
<b>FASUBRA</b>	Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras
<b>FECAF</b>	Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Baixo Tocantins
<b>FECAMPO</b>	Faculdade de Educação do Campo
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIS</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNE</b>	Fórum Nacional de Educação
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>FORECAT</b>	Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina
<b>FORMEC</b>	Fórum Mocajubense de Educação do Campo
<b>FORUMDIR</b>	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
<b>FREC</b>	Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará
<b>FPEC</b>	Fórum Paraense de Educação do Campo
<b>GEPERUAZ</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humana
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Educação Superior
<b>IFPA</b>	
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>JAC</b>	Juventude Católica
<b>JEC</b>	Juventude Estudantil Católica
<b>JIC</b>	Juventude Independente Católica
<b>JOC</b>	Juventude Operária Católica
<b>JUC</b>	Juventude Universitária Católica
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases
<b>LEDOC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MAB</b>	Movimentos dos Atingidos por Barragens
<b>MARE</b>	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
<b>MCP</b>	Movimentos de Educação Popular
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

<b>MEPES</b>	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
<b>MFR</b>	Maison Familiale Rurale
<b>MMTR</b>	Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais
<b>MPA</b>	Movimentos dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra
<b>NDE</b>	Núcleo Docente Estruturante
<b>OBEDUC</b>	Observatório da Educação do Campo
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores
<b>PCCR</b>	Plano de Cargo, Carreira e Remuneração
<b>PCI</b>	Partido Comunista Italiano
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDRAE</b>	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda Constitucional
<b>PGC</b>	Projeto Grande Carajás
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIBID</b>	Iniciação a Docência por meio do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
<b>PJR</b>	Pastoral da Juventude Rural
<b>PLOA</b>	Projeto de Lei Orçamentária Anual
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PROEG</b>	Pró-Reitoria de Graduação
<b>PROEXT</b>	Programa de apoio a Extensão Universitária
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>PROIFES</b>	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Informação na Educação
<b>PROJOVEM</b>	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
<b>PROLIND</b>	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PSE</b>	Processo Seletivo Especial
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>REUNI</b>	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação

<b>SEGE</b>	Secretaria Geral dos Conselhos Superiores
<b>SEI</b>	Sistema Educacional Interativo
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
<b>SINTEPP</b>	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
<b>SIGAA</b>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>SOME</b>	Sistema de Organização Modular de Ensino
<b>STTR</b>	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
<b>TC</b>	Tempo Comunidade
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TU</b>	Tempo Universidade
<b>UEA</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFMG</b>	Universidade de Minas Gerais
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UHT</b>	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
<b>ULTAB</b>	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEFAB</b>	União Nacional das Escolas Famílias do Brasil
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIFESSPA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
<b>URE</b>	Unidade Regional de Ensino

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Documentos reguladores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	<b>54</b>
<b>Quadro 02:</b> Estudantes participantes da pesquisa	<b>60</b>
<b>Quadro 03:</b> Docentes participantes da pesquisa	<b>61</b>
<b>Quadro 04:</b> Representantes dos movimentos sociais participantes da pesquisa	<b>62</b>
<b>Quadro 05:</b> Produção de dissertações e teses distribuídas nas regiões brasileiras	<b>69</b>
<b>Quadro 06:</b> Produção de dissertações e teses distribuídas por ano	<b>70</b>
<b>Quadro 07:</b> Síntese das dissertações e tese	<b>71</b>
<b>Quadro 08:</b> Marcos regulatórios da política de formação e da Educação Superior no contexto do PDE nos governos Lula e Dilma	<b>87</b>
<b>Quadro 09:</b> Docentes com Dedicção exclusiva da FECAMPO	<b>203</b>
<b>Quadro 10:</b> Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Território da Amazônia Tocantina	<b>220</b>
<b>Quadro 11:</b> Dados gerais dos estudantes da LEDOC	<b>221</b>
<b>Quadro 12:</b> Territorialidades dos estudantes	<b>222</b>
<b>Quadro 13:</b> Movimentos, Entidades e Organizações sociais que os estudantes participam	<b>223</b>
<b>Quadro 14:</b> Formação e vínculo dos estudantes com as escolas de educação básica	<b>225</b>
<b>Quadro 15:</b> Projetos de pesquisa dos docentes da FECAMPO de 2016 a 2018	<b>232</b>



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Dissertações e teses defendidas nas IES públicas no período de 2009-2017	<b>68</b>
<b>Gráfico 02:</b> Total de estudantes ingressantes, Cancelados, Concluídos e Ativos à UFPA de 1987 a 2017	<b>159</b>
<b>Gráfico 03:</b> Formas de conclusão do Ensino Médio dos estudantes da LEDOC	<b>165</b>
<b>Gráfico 04:</b> Faixa etária dos estudantes da LEDOC	<b>224</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Instituições participantes do PROCAMPO-2008/2009	<b>130</b>
<b>Figura 02:</b> Mapa dos municípios de abrangência das ações da Faculdade de Educação do Campo	<b>148</b>
<b>Figura 03:</b> Alternância Pedagógica da LEDOC da UFPA, Campus do Tocantins-Cametá	<b>243</b>

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 01 e 02:</b> Seminário Integrador-Mesa de abertura e comunicação oral dos estudantes da LEDOC	<b>256</b>
---	------------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Série histórica das matrículas (1995-2015) nas IES públicas e privadas	<b>96</b>
<b>Tabela 02:</b> População dos municípios que integram o território da Amazônia Tocantina	<b>150</b>
<b>Tabela 03:</b> Dados principais dos município que compõe o território da Amazônia Tocantina	<b>152</b>
<b>Tabela 04:</b> Formação de professores com formação superior e sem formação superior em todo território da Amazônia Tocantina	<b>161</b>
<b>Tabela 05:</b> Matrícula dos anos finais do ensino fundamental e a população na faixa etária de 11 a 14 anos	<b>163</b>
<b>Tabela 06:</b> Matrícula no Ensino Médio Regular e SOME e a população na faixa etária de 15 a 17 anos	<b>164</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO</b>	<b>31</b>
2.1	O Método da Pesquisa e as Categorias do Objeto	31
2.2	A práxis como referencial contra-hegemônico nos pilares da formação dos educadores do campo	46
2.3	A Amazônia Tocantina como <i>locus</i> de investigação e os procedimentos de coleta dos dados	51
2.4	Os sujeitos da pesquisa	59
2.5	Análise dos dados	62
<b>3</b>	<b>A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>67</b>
3.1	Revisão da literatura sobre a política de formação a partir da experiência da Licenciatura em Educação do Campo no Banco de Dissertações e Teses da CAPES	67
3.2	Da racionalidade técnica à epistemologia da prática na política de formação dos educadores por entre governos brasileiros	76
3.3	As contradições educacionais que fizeram emergir a Licenciatura em Educação do Campo	104
3.4	Os movimentos sociais do campo e a parceria público-público como resistência por uma formação dos educadores do campo diferenciada	111
3.5	A política de formação dos educadores no contexto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: A nova graduação e o direito a educação superior pública	118
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA TOCANTINA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>142</b>
4.1	O território da Amazônia Tocantina	142
4.2	Realidade educacional do campo na Amazônia Tocantina e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo	154
4.3	O Projeto Pedagógico: Desafios da aprovação, regulação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	168
4.4	Prática interdisciplinar e formação por área de conhecimento: do PPC à materialidade dos princípios originários da LEDOC	181
<b>5</b>	<b>A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA PELA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS</b>	<b>202</b>
5.1	Resistência e afirmação da identidade docente na LEDOC	202
5.2	Ingresso dos estudantes na LEDOC por Processo Seletivo Especial	212

5.3	Os territórios formativos da Alternância Pedagógica: a produção do conhecimento, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos	226
5.4	A formação da LEDOC e suas contribuições para a transformação da escola do campo	246
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>262</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>269</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>289-299</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>301-306</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O envolvimento com a Educação do Campo tem início com nossa trajetória acadêmica na Graduação, momento em que atuamos como bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e após a conclusão do curso de Pedagogia nos tornamos professora formadora de turmas de alfabetização de Adultos em assentamentos de reforma agrária da região Nordeste da Amazônia paraense. Essas experiências se ampliaram com a nossa atuação como professora da Educação Básica e Superior, o que nos conduziu a trilhar pelos estudos e práticas educativas da educação do campo e da política de formação dos educadores do campo.

Em meio a essas experiências atuamos como Técnica em Educação na Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no período de 2008 a 2012 e acompanhamos a implementação do Programa Escola Ativa e do Programa Saberes da Terra no Estado do Pará. A significância em termos profissionais adquirida por meio dessas experiências nos estimulou a ingressar no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) onde investigamos o processo de formação continuada dos professores que atuavam em escolas multisseriadas e recebiam a formação oferecida pelo Programa Escola Ativa.

O ingresso no doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) representou mais uma oportunidade para aprofundarmos nossos estudos na área da Educação do Campo e na Formação de Educadores. Nessa oportunidade estabelecemos como objeto de estudo a Educação Superior do Campo, a partir da experiência do Curso de Licenciaturas em Educação do Campo no Campus do Tocantins em Cametá na UFPA.

A escolha deste objeto de estudo se vincula às experiências que temos desenvolvido como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) ofertado pelo Campus do Tocantins em Cametá na UFPA, vivenciando uma realidade específica, em que apesar da política de expansão da educação superior no Brasil, a universidade ainda se apresenta “ausente” dos lugares mais longínquos em que os sujeitos<sup>1</sup> do campo residem, sejam nas pequenas, médias e grandes cidades. Por isso, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como política de formação inicial, visam

---

<sup>1</sup> Nesta tese usamos a palavra sujeitos, por entendermos segundo Thompson (1981, p. 182) “como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura [...]”.

oportunizar o acesso à educação superior às populações que historicamente estiveram excluídas da educação básica e da educação superior.

A inserção no doutorado nos oportunizou a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo sobre a Educação do Campo. Entre as pesquisas que possuem aproximações teóricas com nosso objeto de investigação, destacamos:

Pesquisa realizada pelo Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) - “Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”; envolvendo a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Este observatório tem como objetivo produzir pesquisas no nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado abordando a temática da formação de profissionais da educação e de ciências agrárias no contexto das políticas de expansão da educação superior na área da educação do campo; contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo como referência teórica, política e metodológica para as políticas públicas, para a pesquisa, para as práticas nas escolas e no mundo do trabalho (OBEDUC, 2012).

Pesquisa realizada no âmbito da Rede Universitas-Br, por meio do subprojeto 7, o qual investiga a educação superior do campo e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira. Este subprojeto conecta-se às políticas da expansão da educação superior no Brasil, a partir de 1995, considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da Reforma do Estado brasileiro (OBEDUC<sup>2</sup>, 2012).

Reiteramos que nossa relação com objeto desta tese doutoral, está ligada intrinsecamente com nossa história de vida, por termos nascido, estudado e construído nossas condições de existência no campo. Nossa constituição como professora e pesquisadora da Licenciatura em Educação do Campo nos move, por acreditarmos que a

---

<sup>2</sup> O sub 7 tem desenvolvido a pesquisa supracitada em articulação com nove universidades, a saber: Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Cametá), Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal de Tocantinópolis. Os pesquisadores vinculados a estas universidades tem desenvolvido pesquisa-ação sobre os riscos e as potencialidades no processo de expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

educação, por muito tempo tem sido a porta de entrada necessária para efetivação de mudanças inadiáveis.

Neste sentido, nossa temática de investigação consiste em analisar a política de formação dos educadores do campo, a partir da experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

A intenção deste Curso de Licenciatura é debater e pautar a escola do campo que se encontra presente nas comunidades rurais, daí concordarmos com Kolling; Molina; Néry (1999, p. 29) ao expressar que “não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo”. Por isso, nossa pesquisa visa, sobretudo, refletir acerca da resistência por uma formação de educadores inclusiva e com seu pilar na diversidade e nas políticas afirmativas, que precisou ser intensificada pelas lutas dos movimentos sociais do campo e de parcelas sociais que defendem uma política de inclusão social e educacional.

A política de formação dos educadores do campo no Brasil vem construindo outra perspectiva de formação com fundamento na educação popular, cujo objetivo é questionar a política educacional estabelecida nos anos de 1990 a partir da Reforma do Aparelho do Estado, que teve sua implementação no contexto da administração pública a partir de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em meio a correlação de forças impostas pelos modos de produção do sistema capitalista.

O conceito de reforma implementada pelo governo de FHC se efetivou com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), ao nomear Luís Carlos Bresser Pereira para ministro, que no ato iniciou a elaboração e aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>3</sup> (PDRAE). Esta reforma constituiu-se numa estratégia do Estado para tentar superar a crise ocasionada pelo novo regime de acumulação e a crise do Estado de Bem Estar Social, nos anos 1970 e 1980 (SGUISSARDI & SILVA Jr., 2001) e foi capaz de liberar a economia para uma nova

---

<sup>3</sup> O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista de substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente através do processo de publicização transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se em sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (PLANO DIRETOR, 1995, p. 13).

etapa do crescimento econômico (CARINHATO, 2008), em detrimento da globalização da economia e da chamada modernização ou aumento da eficiência da administração pública (SGUISSARDI & SILVA JR., 2001) deslocando a responsabilidade pública da produção para o setor privado, o que provoca uma alteração no papel do Estado, quanto aos direitos sociais estabelecidos na Constituição da República Federativa de 1988.

Neste cenário de reforma, a política de formação dos educadores passou a ser delineada pelos organismos multilaterais<sup>4</sup> que impõem diretrizes às políticas de formação, apresentando seus reflexos em contextos posteriores, ao se reproduzir nos materiais didático-pedagógico, nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas e, sobretudo de forma direta na concepção de escola e de prática educativa.

É em contraposição às políticas de formação de educadores centradas em uma racionalidade técnica e prática, cujo objetivo seria atender o mercado de trabalho (VEIGA, 2002), que se intensificou, a partir dos anos de 1990, pela sociedade civil<sup>5</sup> organizada por meio dos movimentos sociais e sindicais a defesa de processos formativos que se construa em consonância com a realidade dos sujeitos e descomprometida das exigências imediatas deste mercado profissional movido pelo modo de produção capitalista.

Estes movimentos populares e sindicais de resistência foram de extrema importância na reconfiguração da luta política no Brasil. Portanto, podemos afirmar que estas resistências produziram marcas na história de mobilização dos povos do campo, e sobre isso, faremos a contextualização de alguns desses movimentos, a partir de tais acontecimentos históricos.

Primeiro, citamos o processo de organização das Ligas Camponesas (1954) e da educação popular enunciada por Paulo Freire a partir de 1960. Estes movimentos foram interrompidos pela ditadura militar desde 1964 até 1985. O segundo acontecimento se refere à luta pela redemocratização do Brasil em 1985, que com o fim do regime militar, tem início no país o período de abertura política, a criação do Partido dos Trabalhadores

---

<sup>4</sup> Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para Reconstrução do Desenvolvimento (BIRD).

<sup>5</sup> É composta por uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas etc.). É uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 43).



(PT) em 1980 e a criação das centrais sindicais, entre as quais destacamos a Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e a tomada às ruas pela sociedade civil na luta pelo processo democrático com as “Diretas Já”, culminando na conquista pela aprovação da Constituição da República Federativa de 1988. O terceiro acontecimento histórico que fazemos referência trata da organização do Movimento da Educação do Campo iniciada em 1997 por meio do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e em 1998 com a realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. A realização desses encontros evidenciou que a luta pela educação do campo, básica e superior, pública e de qualidade, estava em movimento e não podia ser desarticulada das outras lutas sociais.

Nesse contexto de tensão e contradições, situamos que as políticas de formação de Educadores sempre são vinculadas e determinadas pela macro política, posto que são formuladas no contexto de influência nacional e internacional. Portanto, a formação inicial e continuada de educadores no Brasil tem seguido a lógica de organização disciplinar, ainda ancorada na pedagogia das competências e na racionalidade técnica, cuja finalidade tem sido de formar profissionais neste século XXI para ingressar no competitivo e escasso mercado de trabalho.

Estes modelos centristas de segregação educacional marcam a aprovação de leis, parâmetros e diretrizes que afirmam um Estado Regulador o qual limita a qualidade da formação e do ensino na política de competências e resultados. Como reflexo deste Estado regulador temos no campo e na cidade um número significativo de crianças, jovens e adultos fora dos sistemas públicos de ensino. Além desta defasagem no atendimento educacional, temos um número extremamente alto de educadores que atuam sem formação superior.

A perspectiva de superação dessas defasagens educacionais e a garantia da educação como direito de todos teve seu reconhecimento na Constituição Federal (1988) e, posteriormente, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a qual destaca na letra da lei a universalização da educação básica, o reconhecimento dos tempos socioculturais em um currículo que precisa se constituir diferenciado no contexto da formação dos educadores e de estudantes. Para Arroyo (2007, p. 161) “as ênfases dadas à educação como direito universal de todo

cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”.

Para o reconhecimento destas diferenças é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de educadores busquem romper com a perspectiva de formação de cunho generalista que veem os sujeitos do campo como universais, únicos e homogêneos, posto que ocasionam a perda da memória coletiva produzida pela identidade e simbologias destes sujeitos protagonistas do campo.

É nesta arena política que os educadores do campo começam a disputar outros territórios de formação, que estejam sintonizadas com as diversidades socioculturais e as identidades dos sujeitos sociais que almejam cursar uma universidade pública, com direito de acesso e permanência, sendo estes reconhecidos nos seus saberes, suas práticas e suas condições materiais de existência e resistência nos diversos territórios de produção da vida.

Outro aspecto a mencionar como parte significativa desta tese consiste no processo formativo que considere a epistemologia da práxis (será aprofundada na próxima seção e ao longo destes escritos) como um referencial contra-hegemônico na implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao se constituir como um dos princípios da educação do campo. Portanto, pretendemos afirmá-lo como um elemento estruturante que norteia a política de formação inicial dos educadores do campo construída em sintonia com as lutas dos movimentos sociais do campo.

Estas políticas educacionais como uma fração das políticas públicas constroem-se em defesa de outro projeto de educação, afirmando-se como indissociável da questão agrária e da concentração fundiária no Brasil. Sobre isso ressaltamos que a educação do campo, não nasce na academia, nem da teoria, ela nasce da realidade, da materialidade concreta das lutas dos sujeitos camponeses pelo direito a terra (MOLINA, 2014).

Reafirmamos que a década de 1990 é marcada por modelos desenvolvimentistas, os quais segregaram o trabalhador do campo devido à intensa expansão degradante do agronegócio, objetivando desterritorializar os camponeses para beneficiar as grandes empresas e ampliar a produção da monocultura que é exportada em *commodities* (FERNANDES, 2005). Em contraposição a esse modelo de desenvolvimento que explora o trabalhador e o expulsa do campo é que o Movimento da Educação do Campo se mobiliza, se fortalece e apresenta outro modelo de desenvolvimento que reconhece a

cultura e o trabalho como matrizes primordiais para o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa (CALDART, 2004).

Considerando as marcas do Movimento da Educação do Campo, seus desafios, dificuldades e conquistas, destacamos nesta tese o interesse em pesquisar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo como política de formação de educadores, na perspectiva de dialogar com as temáticas vinculadas à compreensão de: Formação de Educadores do Campo, Educação do Campo e Território, Hegemonia e Contra-hegemonia e Epistemologia da práxis. Esses referenciais emergem no processo de institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que vem se constituindo pela implementação desta licenciatura como uma política estruturante no contexto das IES públicas e neste estudo em específico na UFPA.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como um desafio no contexto das universidades, pelo fato dos sujeitos sociais apresentarem um posicionamento crítico diante do paradigma científico que permeia a produção do conhecimento nos espaços acadêmicos, por isso a luta dos sujeitos sociais do campo é por uma educação que reconheça os direitos de acesso à educação na perspectiva crítico-emancipadora.

Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo é colocada como prioridade na pauta de uma nova alternativa na formação dos educadores do campo, pois aponta para uma “formação e atuação profissional de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, [...] e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (DECRETO, 7.352/2010).

A constituição dessa licenciatura visa fortalecer a parceria público-público, pelo fato de retratar as experiências de luta dos movimentos sociais do campo, o que nos fez antever que a Educação do Campo no Brasil se constituiu articulada por uma aliança dialógica, tensa e conflituosa entre Estado, Universidades públicas e Movimentos Sociais, no que se refere ao acesso à universidade pública pelos “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 (DECRETO, 7.352/2010) e todos que vivem do trabalho no campo e integram a diversidade sociocultural brasileira e da Amazônia.

Nossa investigação acerca do fortalecimento da esfera pública se estabelece no sentido de compreender as configurações e intencionalidades da educação ser tratada como uma “mercadoria e como negócio”. Como posição contrária a esta lógica hegemônica de pautar a educação, os movimentos sociais do campo resistem às determinações capitalistas que buscam a cada tempo histórico segregar e excluir os sujeitos sociais do campo e da cidade, por isso, têm insistido nas lutas pelas políticas educacionais que de fato garantam aos povos do campo o direito de estudar.

Nosso interesse em pesquisar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo dá-se pelo fato de compreendermos que este representa outro projeto de formação dos educadores, sendo um passo necessário para a construção de um trabalho interdisciplinar na universidade e nas escolas, bem como a possibilidade de problematizar e construir a escola do campo, como perspectiva de garantia do ingresso e permanência às crianças, jovens e adultos do campo, além de ser um marco no acesso à educação superior pública aos povos do campo que tiveram historicamente esse direito negado.

Nesse sentido, apresentamos nossa questão de investigação: a política de formação dos educadores do campo tem assegurado os princípios da Educação do Campo através de referenciais contra-hegemônicos, na experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, ofertado pelo Campus do Tocantins em Cametá?

Como questões norteadoras detalhamos:

- ✚ A política de formação dos educadores do campo tem afirmado a epistemologia da práxis como um referencial contra-hegemônico no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- ✚ O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem garantido as especificidades dos princípios originários da Educação do Campo em seu Projeto Pedagógico referenciados pela epistemologia da práxis?
- ✚ O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem construído referenciais contra-hegemônicos ancorados na epistemologia da práxis?

Nosso objetivo geral consiste em analisar como a política de formação dos educadores do campo vem assegurando os princípios da educação do campo através de referenciais contra-hegemônicos na experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, ofertado pelo Campus do Tocantins em Cametá.

Para atingir esse objetivo detalhamos os objetivos específicos, a saber:

- ✚ Investigar se a política de formação dos educadores do campo vem afirmando a epistemologia da práxis como um referencial contra-hegemônico no Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- ✚ Identificar se o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem garantindo os princípios originários da educação do campo referenciados pela epistemologia da práxis em seu Projeto Pedagógico;
- ✚ Analisar como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem construído referenciais contra-hegemônicos ancorados na epistemologia da práxis.

No decorrer deste estudo, defendemos a Tese de que a política de formação de educadores do campo, na experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em execução na UFPA, Campus Universitário do Tocantins em Cametá se apresenta como uma ação contra-hegemônica ao assegurar os princípios da educação do campo vem contribuindo para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos e afirmando a epistemologia da práxis como referencial centrado nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais como caminho para a transformação e emancipação humana.

Nesse contexto, enfatizamos os desafios colocados às universidades que se propuseram a dialogar com os movimentos sociais do campo, a partir de uma proposta formativa, cujo princípio é fortalecer a parceria público-público, constituem-se no sentido de ampliar os direitos socioculturais dos sujeitos do campo, com o intuito de ampliar e universalizar o acesso desses mesmos sujeitos ao processo de escolarização básica e superior.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo propõe a construção de um currículo que esteja centrado nas identidades, diversidades e próximo da vida dos sujeitos, estas são provocações que se apresentam nesta relação entre os movimentos sociais e a universidade para implantar um curso que valorize os sujeitos do campo na perspectiva contra-hegemônica, significando “necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (MONASTA, 2010, p. 81).

Este texto está estruturado, em cinco seções, sendo que a introdução constitui-se como a **primeira** seção e nela apresentamos nosso objeto de estudo de forma

contextualizada considerando suas justificativas, o problema de pesquisa, suas questões norteadoras, assim como o objetivo geral e específicos definidos nesta tese.

Na **segunda** seção tratamos do referencial teórico-metodológico em estudo, com ênfase para a definição do método e as categorias do objeto, com destaque para a práxis como referencial teórico, fazemos ainda a contextualização do *lócus* da pesquisa, trazemos a coleta dos dados, os elementos da realidade investigada, a definição dos sujeitos e o processo de análise dos dados da pesquisa.

Na **terceira** seção, apresentamos a revisão da literatura sobre a temática em questão, procuramos refletir sobre a epistemologia da prática e a afirmação da epistemologia da práxis como um referencial contra-hegemônico no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Refletimos acerca das contradições educacionais que fizeram emergir esta licenciatura em estudo, apresentando as contribuições da luta dos movimentos sociais do campo, na perspectiva de afirmar a parceria público-público neste processo de formação, e pontuamos sobre o processo histórico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como uma nova graduação no Brasil.

Na **quarta** seção abordamos o território da Amazônia Tocantina onde se materializa a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFPA no Campus do Tocantins em Cametá, destacando a realidade da Educação do Campo, o Projeto Pedagógico do Curso e os desafios de sua aprovação, regulação e da consolidação. Tratamos ainda das práticas interdisciplinares e áreas de conhecimento como epistemologia que fundamenta a LEDOC.

Na **quinta** seção tratamos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e seus referenciais contra-hegemônicos ancorados na epistemologia da práxis, dando destaque para a resistência e afirmação dos docentes, ingresso dos estudantes, por Processo Seletivo Especial, Alternância Pedagógica e a relação da formação ofertada pelo Curso com a transformação da escola do campo.

Nas **considerações finais** procuramos retomar a questão de investigação desta tese, pontuando os referenciais contra-hegemônicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ancorados pela epistemologia da práxis, momento em que ressaltamos os avanços e o que ainda é possível avançar neste momento de consolidação da LEDOC como política permanente na UFPA, Campus do Tocantins/Cametá.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO**

Esta seção apresenta o referencial teórico-metodológico de nosso estudo, acentuando nestas reflexões o método de pesquisa e as categorias de análises definidas para fundamentá-lo. Trazemos informações quanto à coleta dos dados, situamos a realidade investigada, caracterizamos os participantes da pesquisa e refletimos acerca do processo de análise definida nesta investigação.

### **2.1 O Método da Pesquisa e as Categorias do Objeto**

As reflexões elencadas nesta tese têm a intenção de anunciar os caminhos teóricos e metodológicos que fundamentam o estudo em questão, e para tanto, concentramos nossas abordagens de pesquisa na área da Educação em diálogo com as Ciências Humanas.

Este estudo traz sua fundamentação ancorada pelo Materialismo Histórico e Dialético, assumindo, portanto, por meio das categorias: Totalidade, Mediação e Contradição, o fio condutor em movimento para pensarmos os aspectos universais, particulares e singulares que venham ser apontados neste estudo. Ressaltando que estas categorias não se apresentam de forma isoladas ou apriorística, ao contrário, elas são produzidas pela realidade e na historicidade do ser social.

Neste contexto, consideramos que por meio de um referencial teórico crítico podemos interpretar as contradições presentes na hegemonia estabelecida pelos “modelos e lógicas de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil” (CALDART, 2015). Estas colocações são imprescindíveis para que possamos entender o sentido de existência e o enraizamento deste estudo.

Temos como perspectiva posicionar nossos estudos “no movimento da realidade que estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio do qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo” (MARX, 2008, p. 24) conforme assegura o materialismo histórico dialético,

é preciso lembrar que essa passagem do abstrato ao concreto (ou de um sistema menos concreto para outro mais concreto) não é um movimento apenas nem primeiramente gnosiológico, relativo a um aprofundamento do conhecimento; trata-se, antes, de um movimento histórico-ontológico, na medida em que é a própria realidade, em sua explicitação, que realiza o movimento daquela passagem (COUTINHO, 1989, p. 51).

A afirmativa do autor nos provoca pensar que precisamos fortalecer o sentido que fundamenta a realidade do ser social como ser histórico, constituído em permanente renovação, visando descobrir as múltiplas determinações. No movimento de nossa pesquisa, partimos do princípio de que o objeto se mostra de forma concreta e determinada, sendo que ao longo das incursões teóricas vamos interpretando e transformando o olhar inicial de compreender o objeto definido, com isso o desfecho de nossas abstrações acerca do concreto se entrelaça por meio do referencial teórico, o que nos faz chegar ao concreto pensado (KOSIK, 2002) e as múltiplas ou diversas determinações reveladas no contexto da pesquisa.

Dialogamos nesta tese com os estudos de Antônio Gramsci por entender que este teórico, nos apresenta uma teoria social capaz de reconhecer os indivíduos reais, através de ações concretas e historicamente realizadas em que promovem como ser social suas legítimas condições de existência material, visando a transformação da natureza em bens necessários para a produção da vida.

Para esta compreensão analítica temos como ponto de partida, a fundamentação teórico-metodológica em autores que apresentam em seus escritos uma visão crítica acerca das relações sociais, culturais, educacionais e políticas que estão inter-relacionadas na vida do ser social que se encontram na situação de subalternidade, de oprimido e de excluído desta realidade social.

Entre os autores que contribuem para pensarmos de forma crítica nosso objeto de pesquisa, fazemos a interlocução com: Paulo Freire (2011, 2016), Roseli Caldart (2004, 2014, 2015), Miguel Arroyo (1999, 2007, 2014, 2015), Mônica Molina (1999, 2014, 2015), Salomão Hage (2015, 2016), Maria Isabel Antunes-Rocha (2009), Waldemar Sguissardi (2001, 2014), João dos Reis Silva Junior (2011), Lúcia Wanderlei Neves (2013), Helena Costa Lopes de Freitas (1999), entre outros. Consideramos que por meio deste referencial teórico, seja possível encontrar respostas para as problemáticas anunciadas nesta tese ajudando-nos na definição das categorias analíticas centrais do objeto investigado, a saber: Formação de Educadores do Campo, Educação do Campo e



Território, Hegemonia e Contra-hegemonia e Epistemologia da Práxis. Estas categorias serão detalhadas, a seguir:

**A Formação de educadores do campo** situa-se no campo investigativo da formação de professores, posto que esta apresenta-se atreladas às políticas de Estado, cujo direcionamento tem sido de vincular a formação com a qualidade do ensino, em que a elevação da aprendizagem e os processos de escolarização, constituem-se aligeirados e sintonizados com a formação em serviço, com prioridade de licenciatura de curta duração para atender ao mercado profissional.

A concepção de formação em meio às reformas implementadas tem se traduzido como um serviço na relação entre Estado e à lógica de mercado, onde é atribuído um valor que se paga para ter acesso. Esta relação que envolve o público e o privado<sup>6</sup> orienta-se através de uma perspectiva neoliberal, que envolve organismos multilaterais que recolocam a política e a economia brasileira a um alinhamento com as lógicas de desenvolvimento e crescimento econômicos, sob as diretrizes do chamado Consenso de Washington<sup>7</sup>.

A reforma estabelecida no Estado Brasileiro ao propor alterar a estrutura administrativa e a lógica de gestão dos serviços públicos, significou “uma estratégia de inserção passiva e a qualquer custo na dinâmica internacional, representa uma escolha político-econômica, não um caminho natural diante dos imperativos econômicos (BEHRING, 2008, p.198).

Isso nos fez antever que a sociedade civil organizada em especial por atores dos movimentos sociais, resistem a uma reforma que se entrelaça aos modos de produção flexível, ao estilo da classe dominante internacionalizada, exercitando o controle hegemônico do saber/poder/fazer que estava estabelecido nas lógicas de produção do sistema capitalista nesta economia globalizada, e não por acaso, começaram a exigir políticas e ações públicas que viessem atender os direitos mais básicos desses povos, entre

---

<sup>6</sup>Fundamenta-se pela Lei n. 11.079/2004, seu funcionamento consiste no governo de buscar recursos financeiros adicionais e possibilitar que investidores possam construir e manter obras, e em troca ter direito de exploração comercial dos serviços (OLIVEIRA et al, 2005).

<sup>7</sup> É a liberalização econômica, que se traduzia pela diminuição do papel do Estado e por uma maior participação do mercado no processo de decisão, nas rápidas e eficientes questões econômicas. Estas deliberações tinham como base; o “ajuste fiscal, privatização, liberalização/ajustes dos preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001, p.27).

esses direitos destacamos a educação, saúde, previdência, reforma agrária, trabalho ou seja condições dignas para continuar a existir como sujeitos do campo.

Nesse sentido, as formas de organização do ensino superior refletem diretamente na formação dos educadores, ou seja, por serem instituições com múltiplas concepções e de forma bastante ampla, interagem “com a sociedade, com Estado ou com o mercado, ora para acentuar a reprodução no campo social, ora para formular ou vincular-se a projetos de transformação social” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p.21).

Nossa tese apresenta-se contrária à formação centrada no mercado, vai ao encontro da compreensão social e educacional defendida por entidades organizadas, tais como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) e Movimento da Educação do Campo, entidades que primam pela valorização da escola pública e reivindicam formação inicial e continuada indissociada da valorização profissional, a fim de atender a realidade dos educadores, seja da cidade ou do campo ancorados na qualidade social (SILVA, 2011).

Temos clareza que este campo de investigação tem como categoria de estudo o contexto da formação de professores, no entanto, tratamos em nossos escritos de formação de educadores, pelo fato de dialogarmos com o território da educação do campo, partindo do princípio de que formar professores para atuar em práticas educativas e pedagógicas que considere a diversidade sociocultural dos sujeitos sociais é requerer uma epistemologia que seja representativa dos saberes, das experiências e dos modos de vida de homens e mulheres que constroem seu pertencimento social e educacional no campo, nas águas e nas florestas.

A formação dos educadores do campo, a partir das experiências formativas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ancora-se numa teoria do conhecimento em que a práxis, concretiza-se como educativa e formativa. Esta proposta de conhecimento visa romper com a fragmentação estabelecida entre teoria e prática referendada pelo ceticismo, dogmatismo, realismo acríptico e criticismo não realista em que separa os saberes constitutivos da vida (NORONHA, 2010). Consideramos que a

práxis enquanto categoria e como ação, constitui-se como um dos caminhos essenciais para romper com a lógica da racionalidade técnica, da epistemologia da prática e da unilateralidade no campo da formação dos educadores, assim sendo, afirmamos que a práxis, apresenta-se como uma das possibilidades para encontrar as vias da transformação e da emancipação.

**Educação do campo e território**, nesta tese, se referencia na epistemologia da Pedagogia do Movimento, pois o terreno histórico, científico e material da pesquisa nos faz dizer que esta se constrói segundo dois sentidos articulados:

Primeiro [sic] a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana. O segundo sentido [sic] afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana (CALDART et al, 2012, p. 548).

Estes princípios epistemológicos nos levam a compreender que as bases históricas da reivindicação, por educação, território, terra, trabalho e políticas públicas aos povos do campo têm suas marcas na historiografia brasileira desde o período colonial (1.500), em que a invasão territorial dos portugueses recoloca as identidades dos povos existentes sob a lógica dominante e colonizadora europeia.

Nesse contexto, definimos que as categorias educação do campo e território estão inter-relacionadas a partir das concretas relações de poder e estratégias, em cuja situações históricas as contradições e os conflitos existentes nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas parecem infindáveis ao longo de suas trajetórias principalmente quando pensado a partir das malhas do modo de produção capitalista.

Tomando como referência os estudos de Fernandes (2008, p. 200) sobre as tipologias de territórios, este cita que as disputas territoriais são, portanto, de “significação, das relações sociais e de controle dos diferentes tipos de território pelas classes sociais”. Por isso, referido autor fala que há duas compreensões distintas sobre o entendimento de território:

O território compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados. O território compreendido pela diferencialidade pode ser utilizado para a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais (2008, p. 200).

Em nossa compreensão, pensar o território no sentido desta bipolaridade, não significa ocultar a importância de que ambas interpretações estão interligadas mesmo que haja diferenças se atribuirmos, portanto, a maneira e o lugar de onde foi concebido.

Por conseguinte, a nosso ver, o território é compreendido como espaço político e de vida material e imaterial, produz identidades diferenciadas e se vincula a realização de toda existência humana. Para Fernandes (2006, p. 33), “o território é espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder”.

Essa compreensão de território enquanto relações de poder e de conflito é entendida no sentido multidimensional, e nos interessa ancorá-lo em nosso estudo, visto que não se limita a apreender somente o espaço geográfico, mas sobretudo, problematizar e entender o espaço como político e social, já que é neste que se reproduz as formas de pensamento, as posições de classe e as ideologias como parte da realidade sociocultural.

Esta compreensão de territórios em disputa de poder e permeados por atuações concretas representam no cotidiano da política, os quais nos referimos acima, espaços em constante disputas, em movimentos e conflitos, demandados por concepções diametralmente divergentes em suas concepções e praticidades.

Essas contestações colocam a Educação do Campo, como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana, isto se contrasta com o entendimento de campo a serviço do agronegócio, que vincula o campo como espaço de produção de mercadorias, de fragmentação e de setorização do entendimento do território (FERNANDES, 2006). É importante destacar que a economia, assim como a educação, a cultura e o trabalho não existem fora do território, elas estão concomitantemente em interação e movimento.

O outro paradigma territorial sobre o qual sustentamos o debate, que nos ancoramos nesta investigação, é o que chamamos de contra-hegemônico, por traduzir o território antes de tudo como,

um espaço vivido, densificado pelas múltiplas relações sociais e culturais que fazem do vínculo sociedade-terra um laço muito mais denso, em que os homens não são vistos apenas como sujeitos a sujeitar seu meio, mas como inter-agentes que compõem esse próprio meio e cujo “bem viver” depende dessa interação (HAESBAERT, 2014, p. 53-54).

O território contra-hegemônico em nosso entendimento retrata a valorização e o reconhecimento da identidade dos sujeitos, sobretudo expressa a afirmação da territorialidade vivida no cotidiano sob as influências dos aspectos culturais, políticos, econômicos e ambientais [...] (CANDIOTTO; SANTOS, 2008). Assim, este território na perspectiva contra-hegemônica tem sua expressão na forma como o campo é organizado para a produção da vida.

O território do agronegócio produz uma paisagem homogênea, uniforme e geométrica da monocultura, enquanto o território do camponês, do agricultor familiar, dos extrativistas, dos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros, produzem uma paisagem heterogênea, em que sua diversidade é marcada pela presença dos sujeitos coletivos e sociais que constroem sua existência e resistência na luta pelas políticas públicas, a exemplo da educação do campo, por pautar uma “política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiária e ou usuária” (FERNANDES, 2006, p. 30) dos direitos sociais.

São sobre estas marcas na relação entre territórios e educação do campo que em nossa tese, situamos o território da Amazônia e da Amazônia Tocantina, pelo fato deste ser marcado historicamente pelas disputas entre os projetos hegemônicos da classe dominante e os projetos socioculturais e diferenciados que estão ligados aos movimentos sociais populares.

Ao tratarmos das categorias **Hegemonia** e **Contra-hegemonia**, partimos de nossa compreensão acerca do conceito de hegemonia, que nessa tese remonta as experiências teórico-prático de Gramsci (1891-1937) onde para ele a conquista da hegemonia será possível mediante o assumir de uma postura ético-política e de uma consciência de classe. É importante destacarmos ainda que suas reflexões acerca das formulações sobre conceito de hegemonia ganham destaque no ensaio pré-carcerário “alguns temas da questão meridional” (1926), porém são nos Cadernos do Cárcere (1975) que esta categoria aparece como central.

Mediante a isso, o conceito de hegemonia está vinculado com a supremacia que um grupo assume em relação a outro, e pode ocorrer como domínio e direção; no primeiro um grupo adversário exerce um poder coercitivo sobre seus opositores e no segundo o grupo apresenta uma direção intelectual e moral junto a seus aliados.

Coutinho (2011) referenciado pelos estudos de Gramsci ressalta que um grupo social é dirigente mesmo antes de conquistar o poder governamental. Entendemos ser por meio destas formulações que Gruppi (1978, p. 2) conceitua hegemonia do proletariado como sendo “a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural”.

O conceito de hegemonia do proletariado se apresenta para além da restrição econômica e, situa-se, sobretudo no âmbito da cultura, pois visa transformar os modos de pensar e de agir dos sujeitos sociais. Reiterando Gruppi (1978, p. 5) enfatiza que:

A hegemonia é a capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. A hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado (é a forma política na qual se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia) é a forma estatal assumida pela hegemonia.

A hegemonia em debate relaciona-se com a posição de direção política, moral e cultural assumida pela sociedade civil organizada, que visa conquistar o poder de Estado, sem deixar de tornar-se dirigente. A hegemonia ocorre sob duas tramas de poder e mantém uma relação dialética, pelo fato de ambas terem como finalidade máxima a tomada do Estado, para isso ambas constroem suas táticas e estratégias, seja empoderando-se de uma posição de classe assumida pelas grandes massas, que apresentam discordâncias do poder central e buscam formar um bloco histórico<sup>8</sup> com posições contrárias as normatizações do Estado ou enquanto classes dominantes se utilizam de métodos formalizados e institucionalizados atravessados pelo poder coercitivo do Estado, mantendo o controle ideológico, a força militar e sendo conduzido para as manifestações de uma guerra de movimento.

---

<sup>8</sup>No livro *Concepção Dialética da História*, Gramsci (1978, p. 52) conceitua Bloco Histórico como um conjunto complexo contraditório e discordante das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.

Gramsci (1978) ao destacar que “os novos modos de produção de conhecimento crítico e coerente visa suplantam o senso comum para que os sujeitos em condições de subalternidade possam construir uma contra-hegemonia”, mediante a isso Simionatto (1995, p.44) referenciada pelos estudos de Gramsci (1989) nos leva a entender que a contra-hegemonia configura-se como:

A passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas, é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em partido, entram em confrontação e lutam, até que uma delas ou pelo menos uma combinação delas tenda a prevalecer, a se impor, a se erradicar por todas as áreas sociais, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano universal criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos sociais fundamentais e grupos subordinados.

Estas colocações gramscianas possibilitam compreender que a contra-hegemonia é sobretudo, uma revolução cultural, sendo possível em meio aos confrontos e conflitos em que os sujeitos sociais buscam afirmar sua posição de classe. Assim, a conquista da contra-hegemonia se efetiva na medida em que a classe subalterna se liberta da situação de alienação provocada pelas formas de pensar homogêneas pelo pensamento liberal (GRAMSCI, 2000). Neste sentido, vinculamos nosso estudo na luta e organização dos sujeitos do campo e sua perspectiva na construção de um novo bloco histórico que considere a organização social, política e cultural protagonizada no cotidiano do campo brasileiro, em especial do Amazônico.

Nos estudos gramscianos falar de hegemonia significa o “predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil” (CARNOY, 1990, p.93), e em nosso entender para superar a hegemonia capitalista, Gramsci nos apresenta algumas estratégias dispostas a contribuir com a transformação radical da sociedade, são elas: o conceito de crise de hegemonia, o conceito de guerra de posição e o papel dos intelectuais (CARNOY, 1990).

A crise de hegemonia remete ao enfraquecimento do poder coercitivo do Estado, por se caracterizar pelo enfraquecimento da direção política da classe que se encontra no poder, o que ocasiona a perda de suas ideologias tradicionais e do consenso, provocando assim a crise de hegemonia da classe dominante. Com isso a velha tradição vai desaparecendo, e o novo é impedido de nascer. Reiterando estas colocações, Carnoy

(1990, p. 106) destaca que “a crise poderia apenas levar à ação se estivesse presente a consciência das massas, prontas para entrarem em ação-conseqüentemente, seria o desenvolvimento dessa consciência que produziria a transformação revolucionária, e não a taxa decrescente do lucro”.

A guerra de posição é a estratégia alternativa de se colocar contrária a guerra de movimento (experiência vivenciada na Rússia que toma o Estado por meio de um ataque frontal), pois Gramsci acreditava no confronto ideológico e cultural entre a hegemonia burguesa e a construção da contra-hegemonia da classe subalterna. A formulação da guerra de posição pressupõe quatro elementos imprescindíveis na visão gramsciana, segundo, Carnoy (1990, p. 111-112):

Em primeiro lugar, cada país particular exigiria um reconhecimento acurado. Tratava-se de um argumento contra a posição internacionalista [...] Gramsci acreditava que os partidos comunistas de cada país tinham de desenvolver seu próprio plano de como criar o socialismo dentro do seu contexto político específico. Em segundo lugar, significa sitiar o aparelho do Estado com uma contra-hegemonia, criada pela organização de massa da classe trabalhadora e pelo desenvolvimento das instituições e da cultura da classe operária. O terceiro elemento refere-se a ênfase de Gramsci na consciência como ingredientes chave no processo de transformação. É a luta pela consciência da classe operária e a relação das forças políticas numa sociedade depende dos vários momentos ou níveis de consciência política e coletiva. O quarto elemento traduz na tipologia do desenvolvimento ideológico em ação. Gramsci como Lenin, via o partido político como instrumento de elevação de consciência e de educação junto à classe trabalhadora e de desenvolvimento das instituições de hegemonia proletária. Mas, ao contrário de Lenin, ele não via o partido revolucionário como uma vanguarda.

Referidas colocações, nos levam a afirmar que a guerra de posição que tanto insistiu Gramsci estava associada à práxis e à produção cultural, a fim de romper com uma visão generalista e universalista de impor certas ideologias, daí nos provoca a pensar as especificidades políticas de onde os sujeitos sociais encontram-se engajados e organizados como classe trabalhadora que buscam encontrar caminhos para conquistar a contra-hegemonia e o assumir de uma postura ético-política, visando à emancipação e à transformação sociocultural.



Ao se referir ao papel dos intelectuais, Gramsci (1989) vem se posicionar contrário à produção de intelectuais considerando o partido de vanguarda<sup>9</sup>, e criticou com veemência o estabelecimento de relações por dentro do movimento socialista, como liderados e os líderes, fazendo a distinção daqueles que exerciam atividades intelectuais e os trabalhadores de massa não intelectuais.

Gramsci (2000) diz que cada classe produz seu tipo de intelectual, que se movimenta para atuar e defender a classe à qual está vinculado, para que possam construir e afirmar sua hegemonia. Todavia, nas formulações de seus propósitos políticos e ideológicos acredita que o intelectual precisa exercer uma função orgânica, ética e coerente, visto que tem a função de dirigir as ideias coletivas e protagonizar certas pretensões em favor da classe que pertence.

Trazer Gramsci neste momento é oportuno por entendermos que é pela conquista da contra-hegemonia, do assumir uma posição de classe e por despertar nos sujeitos a necessidade de exercerem a função de intelectuais orgânicos engajados e organizados no Movimento Nacional e movimentos regionais de Educação do Campo, que procuram pautar em suas agendas de reivindicações o direito a universidade pública, com a perspectiva de afirmar as políticas públicas de formação de educadores do campo como um direito de todos.

A **Epistemologia da práxis** em nossas reflexões é entendida como uma filosofia que está na inter-relação com a realidade concreta e viva, “é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a efetividade e o poder, a terrenalidade do seu pensamento” (KONDER, 1992, p.116). Portanto, “a práxis é atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é atividade que precisa da teoria”, reitera Vázquez (2011, p. 119) de que “a práxis é a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. Daí afirmamos da radical necessidade da inter-relação entre o plano teórico e o plano prático, para afirmar a práxis como um dos caminhos para a revolução.

---

<sup>9</sup> O partido de vanguarda, que levaria a consciência da massa de trabalhadores, seria composto de antigos operários e antigos intelectuais burgueses, fundidos numa unidade coesa. Contudo, o partido de Lenin ainda colocava este novo grupo de líderes, intelectuais e operários acima da massa de trabalhadores, que Lenin via como incapazes de gerar teorias e lideranças política consciente (CARNOY, 1990, p. 114).

Em nossas formulações entendemos que falar em epistemologia da práxis considerando os princípios originários da Licenciatura em Educação do Campo é ter como horizonte principal a emancipação humana. Portanto, nesta tese pontuamos que a categoria emancipação humana, está de forma ontológica, ligada as contribuições de Marx (2007) ao fazer alusão de que emancipação humana está atrelada a concepção de revolução e de transformação por meio da práxis, a qual deve ser indissociável da filosofia materialista e histórica que visa libertar o trabalhador, ou no dizer de Marx o proletariado, das formas de exploração vivenciadas nos modos de produção capitalista.

A epistemologia da práxis como categoria em nossa tese, é utilizada no sentido de exercer uma relação direta com a emancipação humana, cuja finalidade são as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas nas realidades dos sujeitos sociais e seus coletivos, seja das circunstâncias e necessariamente de sua autotransformação, no sentido de que estas mudanças precisam estar inter-relacionadas com uma filosofia que considere a prática, ou seja, uma filosofia da práxis, vinculada a compreensão, interpretação e sobretudo, a transformação de forma consciente da sociedade.

Desta forma, é de fundamental relevância que os educadores do campo, adquiram a posição de intelectuais orgânicos para que possam compreender que o papel da educação nesta perspectiva crítica é no sentido de exercer uma mediação política, a fim de garantir a emancipação humana do ser social.

As reflexões sobre emancipação humana, ancoram-se também na teoria freireana pelo fato de em seus escritos, Freire (1968) apresentar um olhar crítico sobre a realidade dos opressores e oprimidos, portanto destacamos que para compreendermos os sentidos e significados da emancipação humana nestas contradições estabelecidas na concretude humana e social devemos considerar que a libertação de homens e mulheres, torna-se real a partir da “inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesmo” (FREIRE, 2016, p. 78).

Falar de emancipação humana é sobretudo, apostar que a libertação se constitui como um caminho fundamental para a afirmação da práxis dos sujeitos sociais. Assim, para que isso se materialize os oprimidos precisam aderir a luta contra as diversas formas de injustiças, de desumanização, de violência, das vidas negadas e continuar na “luta pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2016, p. 62).

Nesse sentido, a pedagogia do oprimido preconizada por Freire (2016, 79-80) é uma pedagogia humanista e libertadora e se constitui em dois momentos:

Primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Reitera Freire (2016, p. 70) que “a libertação por isto é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. Essa libertação é possível quando os limites impostos pela classe dominante e pelo opressor são ultrapassados, de modo a romper as barreiras impostas pelo sistema capitalista, procurando, além de superar as diversas formas de opressão, contribuir para a construção de uma sociedade que seja representativa da justiça social, que inclua os excluídos e que de fato apresente outra visão de mundo.

Os caminhos da emancipação humana na teoria freireana estão relacionados a algumas categorias que proporcionam a reflexão crítica como “ação política que junto aos oprimidos tem de ser, no fundo ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 2016, p. 97), referidas categorias são as práticas para a libertação, humanização, dialogicidade e conscientização dos sujeitos “como caráter eminentemente pedagógico e revolucionário” (IBID, p. 99).

Neste sentido, ao definirmos as categorias do objeto, procuramos fazer as devidas mediações neste processo investigativo, para identificarmos as intercessões teóricas em consonância com o campo temático deste estudo, que se constroem no decorrer de nossas incursões teórico-metodológica, pois “não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

O movimento dialético ora enfatizado reconhece que a produção do conhecimento crítico, indica um caráter sincrônico e diacrônico dos fatos reais articulados de forma direta com as práticas sociais. Este deve ter o intuito de revelar as contradições econômicas, políticas e ideológicas na realidade em movimento, cujo “ponto de partida do conhecimento é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos” (FRIGOTTO, 2010, p. 90-91).

Isto mostra que as contradições existentes tanto no plano da produção das ideias como dos bens necessários à existência levarão as classes sociais a entrarem em conflitos diretos pelo domínio das formas de poder existentes historicamente em modos de organização da produção e reprodução dos diversos modelos societários.

Em consonância com estas colocações, Neto (2011, p. 23) enfatiza que “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto”. Nesta inter-relação o objeto que é real e determinado é apreendido como um processo, sendo percebido pelas contradições existentes no momento do desvelamento do fenômeno.

No sentido de situar nossas reflexões sobre esta tese procuramos nos ancorar em uma produção científica que descentre a maneira fragmentada de pensar a ciência, em que o racionalismo e a experimentação seriam os caminhos para se chegar a verdade absoluta. É sobre essa lógica centrada em métodos quantitativos das ciências naturais e da matemática como sustentáculo do conhecimento científico a partir do século XVII, que Gramsci (1978, p. 163) faz severas críticas “ao conceito de ciência inteiramente preso às ciências naturais, como se estas fossem a única ciência, ou a ciência por excelência, tal como prescrevia o positivismo”.

Essas formas de pensamento se reproduziram ao longo da modernidade sob as bases de um dogmatismo fundamentado em princípios da metafísica, do empirismo seguidos de experimentos rígidos e comprovados para se chegar ao conhecimento válido. É em contraposição a isso que este estudo se ancora na produção de conhecimento mediado pela filosofia da práxis, por entendê-la que nesta forma de produção de saber “o ser não pode estar separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz essa separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1978, p. 70).

Gramsci (1978) ao preconizar a filosofia da práxis questiona a produção de conhecimento sob as bases de uma filosofia restrita a uma categoria de intelectuais que preservam a filosofia como campo específico de cientistas que se transformaram em cânones nesta área de saber, o que tem provocado posicionamentos outros, entre os “simplórios” defensores de uma filosofia de senso comum e aqueles que buscam a produção de uma concepção de vida superior.

Em relação a isso Gramsci (1978, p. 21) destaca que “a concepção crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo uma elaboração superior da própria concepção do real”. A filosofia da práxis é compreendida enquanto um devir histórico e político visto que “implica necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica” (GRAMSCI, 1978, p. 21). Ou seja, a filosofia como ciência traduz-se na vida humana, na unidade teoria e prática como indissociáveis na maneira de pensar crítico e coerente.

Gramsci (1978) defende a filosofia como uma concepção crítica de mundo em que “os homens ou filósofos” (definição do autor) constroem uma consciência crítica acerca das contradições e das imposições de uma cultura de massa que tem a intenção de desagregar e desmobilizar a “filosofia popular” (GRAMSCI, 1978).

Compreendemos o objeto em questão em sua totalidade e em sua omnilateralidade a partir do entendimento de que “a filosofia da práxis é uma filosofia que busca, libertar-se de qualquer elemento ideológico unilateral. É a consciência plena das contradições [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 114).

Gramsci ao definir sua concepção de filosofia e de história, menciona que essa lógica limitada pela filosofia dos filósofos não lhes interessa, visto que se torna insuficiente perante as várias concepções de mundo concretas e de sua complexidade cultural que se constitui ao longo da produção da vida dos sujeitos. A filosofia defendida pelo autor não se fragmenta entre a filosofia acadêmica/erudita e a filosofia concreta, mas se entrelaça com uma filosofia e história alicerçada na coletividade, que são indissociáveis e que formam um bloco histórico.

Dito isto, enfatizamos que esta tese doutoral tem como base a realidade em movimento, o qual se propõe analisar como política de formação dos educadores do campo vem assegurando os princípios da educação do campo através de referenciais contra-hegemônicos na experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, ofertado pelo Campus do Tocantins em Cametá.

Delimitamos como marco histórico de nossos escritos a década de 1990 e os anos 2000 em diálogo com os acontecimentos da historiografia brasileira que foram significativos para a constituição de outro paradigma, demarcando as lutas sociais, culturais, política, educacionais e econômicas dos povos do campo.

As lições que pretendemos tirar desta realidade enquanto pesquisadora é, entendê-la na relação dialética e dialógica a partir das práticas contra-hegemônicas construídas na materialidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, posto que, nos passos que seguimos neste estudo, trata-se de construir uma pesquisa engajada e militante referenciada pela experiência formativa deste curso em implementação no território da Amazônia Tocantina, o que tem nos aproximado da concepção de conhecimento ancorado na práxis como ato político e crítico que se inter-relaciona com a história de vida material e concreta dos sujeitos que acessam a universidade pública.

Neste contexto, consideramos que nossa opção pela pesquisa engajada e militante faz jus ao que Freire chama de prática libertadora, pelo fato de afirmar que a realidade é dinâmica e está em movimento, pois “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser como eles como sujeitos também deste conhecimento [...]” (FREIRE, 1986, p. 35).

Diante disto, Freire (2011, p.52) nos ajuda a entender que “a práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Isso nos leva a compreender que a presença de militantes políticos, educadores populares e agricultores, quilombolas, ribeirinhos e indígenas na universidade significa a quebra de um consenso que vem se mantendo como “cristalizado” na produção dos saberes acadêmicos. Em meio a estas contradições apostamos em uma educação que resiste à lógica hegemônica e apresenta práticas educativas que busquem considerar a vida, a história e a diversidade dos sujeitos coletivos ligados aos movimentos sociais e sindicais do campo.

## 2.2 A práxis como referencial contra-hegemônico nos pilares da formação dos educadores do campo

Marx e Engels (2007) ao afirmarem que práxis é, sobretudo, revolução indica que os caminhos para isso é que os trabalhadores adquiram consciência de classe, ou seja, eles precisam ter clareza de sua situação de exploração, expropriação e subalternização, desta forma Konder (1992, p. 115) destaca que “a práxis é atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

Práxis e emancipação humana, sustentam-se por uma fundamentação filosófica o que implica uma concepção de mundo, de homem, de história, uma concepção acerca da problemática do conhecimento, da relação teoria e prática (TONET, 2005, p. 200). Sobre isso, Tonet (2005, p. 127) reitera que a “emancipação humana, para Marx, nada mais é do que um outro nome para o comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo o conjunto de uma nova sociabilidade”. Dito isto, destacamos que a emancipação do ser social, só se tornará concreta à medida que estes assimilam seu compromisso ético, humano e político, ao romper com a condição de classe em si, para produzir uma posição de classe para si. Relacionado a isso, Marx (2010, p. 54) reitera que:

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010, p. 54).

Freire (2016, 96) explicita que:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, da sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõe, quando não pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

Em nossa compreensão para que haja a transformação radical das relações sociais, é de fundamental importância que a unidade entre teoria e prática se constitua de fato como uma práxis revolucionária e como um devir histórico. Para isso, as ações do ser social se dá no sentido da transformação em consonância com os princípios da totalidade e da emancipação, para que referidas mudanças não se estabeleça como separadas das circunstâncias sociais, econômicas e culturais, ou vice versa.

Em consonância com estas reflexões dialogamos com Freire (2011) ao tecer na obra, *Pedagogia do Oprimido*, críticas acerca da estrutura educacional brasileira, por segregar as potencialidades dos sujeitos e impor uma lógica de ensino comparada ao que Freire denomina de educação bancária. Educação esta que “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo” (p.

87). Essa estrutura e relações de poder questionada por Freire tem forte interações com o modelo de desenvolvimento imposto pelo capitalismo, que visa fragmentar os sujeitos de suas ações sociais, e principalmente torná-lo desconectado de uma filosofia crítica de mundo, dificultando que os homens e mulheres do campo e da cidade em situação de opressão consigam sua libertação por meio de uma práxis revolucionária.

Nesse sentido, Freire (2011) ao considerar os sujeitos sociais enquanto seres de práxis, enfatiza a relação intrínseca entre diálogo e práxis. Para ele o diálogo relaciona-se com a práxis a partir do momento em que se coloca como palavras verdadeiras, porquanto, reafirma que se,

os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É Práxis. É transformação do mundo. É, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

A nosso ver, as transformações sociais devem estar articuladas com o que fazer dos sujeitos sociais, homens e mulheres, mediados por uma teoria do conhecimento que lhe aponte os caminhos, para ação e reflexão, traçando assim o diálogo. Desta feita, os que estão na situação de oprimidos percebem-se neste todo contraditório e de fato sejam tocados para as mudanças sociais, fundamentais na vida dos sujeitos.

Gramsci (1978) ao formular suas percepções e concepções de mundo produz sua filosofia da práxis, posicionando-se contra as ideologias modernas que impunha uma forma de pensar e de interpretar a sociedade desfocada da real existência do ser, visto que as forças produtivas do mundo pré-capitalista trazem junto uma cultura com traços medievais que continua por servir e se restringir a cultura de uma aristocracia intelectual. Nesse contexto, para Gramsci (1978, p. 104) a filosofia da práxis abrangia duas tarefas fundamentais:

Combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, a fim e poder constituir o próprio grupo de intelectuais, e educar as massas populares; a nova filosofia nascera precisamente para superar a mais alta manifestação cultural da época, a filosofia clássica alemã, e para criar um grupo de intelectuais próprios do novo grupo social ao qual pertencia a concepção do mundo.

Referida passagem destaca que ao falarmos de práxis na perspectiva gramsciana, buscamos entendê-la como uma filosofia, por se fazer em sintonia com a vida dos sujeitos



sociais, em que o saber, o pensar, o poder constituem-se como elementos essenciais da experiência e da cultura vivida por todos, por isso apostamos que por meio da práxis será possível a superação da fragmentação do conhecimento científico e popular, posto que “o conceito de práxis implica o conceito de sujeito como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim (NORONHA, 2010, p. 12) e que visa constituir um grupo de intelectuais para o novo grupo social e para a nova sociedade que se quer transformar.

A práxis representa a realidade em sua totalidade, visto que além de configurar-se como outra visão de mundo é também a realidade integrada em suas múltiplas dimensões da vida. Considerando que o conhecimento está nos sujeitos sociais, em suas relações históricas, e nas instituições que os constituem. Assim, o conhecimento social, cultural e político não pode ser pensado e elaborado como se estivesse externo ao sujeitos, eles estão imbricados e entrelaçado em sua vida, na sua experiência. Gramsci (1978, p. 109) faz referência a isso ao afirmar que “a filosofia da práxis é uma concepção nova, independente, original, mesmo sendo um momento do desenvolvimento histórico mundial, é a afirmação da independência e originalidade de uma nova cultura em gestação, que se desenvolverá em consonância com as relações sociais”.

Afirmamos nesta tese, que a práxis enquanto campo do conhecimento está vinculada a uma filosofia que se atrela de forma direta a vida dos sujeitos, visto que propõe uma mudança de pensamento e sobretudo, outra forma de vida sintonizada com a realidade concreta e com a emancipação humana.

A práxis como teoria do conhecimento no contexto da educação do campo busca uma integração fundamental e necessária para se pensar o campo da formação de educadores, visto que o saber socialmente e historicamente produzido e acumulado nos provoca pensarmos os educadores como sujeitos históricos, que enquanto dirigente possa exercer a função e a posição de um educador que “possua tanto o domínio teórico-epistemológico quanto o técnico-científico para avançar na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação das relações sociais” (NORONHA, 2010, p. 22).

Neste contexto, partindo do princípio de que a práxis como epistemologia traz imbricada a possibilidade da emancipação humana nas ações concretas e históricas dos sujeitos sociais é que o Movimento Nacional de Educação do Campo em seus 19 anos de

existência tem questionado os modelos de formação instituídos nas universidades e na lógica de escola (mantendo uma cultura hegemônica em que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, pré-científicos, pré-modernos) (ARROYO, 1999), nosso estudo vem apontando que nas escolas das comunidades rurais brasileiras e paraense tem sido lugar comum trazer a fragmentação do currículo escolar deslocado da realidade dos estudantes e tempos educativos que desconsideram os saberes, as práticas e as experiências construídas no cotidiano de homens e mulheres do campo.

Foi na perspectiva de se contrapor a esta segregação educacional que os movimentos sociais do campo e universidades comprometidos com a inclusão social provocaram o Estado brasileiro para aprovação de uma política de formação que possibilitasse a verdadeira plenitude da práxis, isto é,

se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (FREIRE, 2016, p. 204).

Nesse sentido, em nossa tese, a concepção de política de formação visa a transformação do ser social, tendo como elo de possibilidades, a superação das contradições do sistema político-econômico, além de uma revolução cultural e educacional, para isso nossas reflexões se ancoram na análise de uma política de formação que no processo de implementação do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tragam traços específicos e diferenciados visando reconhecer, que os povos do campo são sujeitos de práxis e que visam a construção de uma nova sociabilidade. Portanto, baseada nestas colocações fica evidente que a epistemologia, com alusão a racionalidade técnica e prática, não tem dado conta de representar uma educação e formação que se faz dialógica e libertadora.

Portanto, os caminhos ora apresentados visa afirmar os sentidos e significados da práxis como epistemologia desta política de formação de educadores do campo em investigação nesta tese. Para isso, trazemos como aprofundamento analítico socialmente referenciados pelos princípios da educação do campo, que em sua gênese apontaram a necessidade de uma mudança epistemológica no que diz respeito, ao campo da formação que se propõe atender os educadores do campo.

O interesse em assegurar uma reflexão crítica sobre a formação é no sentido de apontarmos que para a realidade camponesa, quilombola, indígena e extrativista, ou seja, para atender os sujeitos da diversidade no campo, faz-se necessária uma formação que supere as lógicas instituídas das racionalidades técnica e prática, que pressupõem uma formação “aligeirada, precarizada, sem a devida fundamentação teórica, dissociadora da teoria e da prática [...]” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 126). Por isso, defendemos nesta tese, que os referenciais contra-hegemônicos se efetivam pela formação humana, na perspectiva de colocar “os educadores do campo como agentes participativos na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o País, que afirme o lugar do campo nesse projeto” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 133), político de lutas pelos direitos a terra, educação, saúde, profissionalização, previdência e sobretudo, condições dignas para continuar resistindo a “fagocitose” do agronegócio, do fechamento de escolas e do próprio poder público, que em Estado de exceção neste século XXI tem se desresponsabilizado de seu papel com a sociedade.

Na próxima subseção damos destaque para as contradições educacionais, sociais e econômicas e os percursos históricos que fizeram emergir a elaboração do Projeto Política e Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

### 2.3 A Amazônia Tocantina como lócus de investigação e os procedimentos de coleta dos dados

A Amazônia Tocantina, *lócus* deste estudo é marcada pela diversidade e pelos tempos das águas, dos campos e das florestas, tendo seus territórios protagonizados por sujeitos que se reconhecem pescadores, quilombolas, indígenas, extrativistas, ribeirinhos, migrantes, negros, brancos, homens e mulheres que produzem suas condições de existência pelo trabalho, mediado pelo tempo do rio, visto que este rio “inunda a vida dessas gentes de realidades ímpares. O rio as distancia e aproxima, alimenta e é espaço de lazer [...] é vida e as vezes a morte dessa população” (ALMEIDA 2010, p. 291).

O contexto vivido por estas populações é bastante adverso, pois, agrega uma diversidade imensurável na produção das práticas culturais que visa agregar valores presentes na arte, nas formas de embarcação, no fortalecimento da pesca artesanal e nas práticas agroecológicas do manejo da terra, além de produzirem um conjunto de ações coletivas, por meio de feiras, seminários e eventos em perspectivas agroecológicas e

sustentáveis, assumindo desta forma seu poder de resistir às lógicas de desenvolvimento instalado na Amazônia.

Nossa compreensão de Amazônia ancora-se na heterogeneidade e na diversidade de seu território, uma vez que não nos permite classificarmos somente sob a perspectiva institucional ou político-administrativa. Ao contrário, vivenciamos uma Amazônia que transcende a lógica estabelecida pela demarcação geográfica. Este território é marcado pela diversidade social, cultural, econômica e ambiental incomensurável. São 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, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo no campo (HAGE, 2005).

Em nossa tese o *locus* se delimita no território da Amazônia Tocantina e reúne seis (6) municípios: Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Estes estão na área de abrangência do Campus Universitário do Tocantins-Cametá em estudo nesta investigação e ofertam turmas de Licenciatura em Educação do Campo.

Nossa pesquisa tem uma relação direta com a realidade dos sujeitos, que decidimos investigar, pois são “indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente (TONET, 2013, p. 81). Isto nos leva a entender que a realidade “é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmo. Ela é todos esses fatos e todos estes dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida” (FREIRE, 1986, p. 35).

Nossa pesquisa de campo iniciou em julho do ano de 2014, quando começaram as aulas das três primeiras turmas da FECAMPO, momento em que realizamos pesquisa exploratória, para que pudéssemos fazer o contato inicial com estudantes e docentes do Curso.

Esse contato inicial possibilitou o exercício da observação, no entanto olhávamos de fora os meandros do curso, visto que nossa participação estava de alguma forma “limitada” a observação das aulas, análise de documentos e legislações que regem

referido curso, sem estar de alguma forma presente no cotidiano da implementação desta licenciatura.

A partir do ano de 2015 ao ser aprovada no concurso público para a disciplina Educação do Campo, passamos a compor o quadro de docentes da Faculdade de Educação do Campo da UFPA de Cametá. Consideramos que este momento foi um marco para as decisões que precisaríamos tomar enquanto pesquisadora que problematiza o Curso de Licenciatura em Educação do Campo como política de formação de educadores do campo e como este vem assegurando os princípios da educação do campo como elementos de referências para a construção de práticas contra-hegemônicas na Educação Superior.

Por conseguinte, nossa decisão em conhecer as especificidades da realidade pesquisada, ganha um maior significado no momento em que passamos a contribuir de forma ativa e política nas ações pedagógicas, seja atuando no processo de reelaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na elaboração de instruções normativas, participando como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) entre outras atuações como docente. Toda nossa participação se dá no sentido de contribuir com o processo de consolidação do curso como política estruturante na UFPA.

No procedimento de coleta dos dados realizamos levantamento e análise dos documentos, observação participante, aplicamos questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas. O uso de várias técnicas de pesquisa nos possibilitou olharmos os fenômenos sociais de modo a considerar sua historicidade e a concreticidade do objeto em estudo.

Os **documentos** “representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. Estes devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p.234), ou seja, o uso de determinado tipo de documento na análise de pesquisa deve ser entendido como um meio específico de interpretar os contextos de produção e de publicação, bem como a perspectiva mais ampla dos processos sociais, políticos, econômicos e educacionais aos quais foram produzidos.

Nesse sentido, realizamos levantamento e análise dos documentos que têm sido parâmetros para o processo de consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo instituída em âmbito nacional e local no contexto de implantação da política.

Apresentamos os principais documentos produzidos e publicados sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, em específico aqueles que reconhecem o curso

como uma política de formação de educadores do campo. Citamos os documentos produzidos em escala nacional e local, que expressam a correlação de forças entre universidade, movimentos sociais e o Estado na perspectiva de reconhecer a importância deste curso no processo de formação inicial dos povos do campo, das águas e das florestas.

**Quadro 01:** Documentos reguladores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

<b>QTD.</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
1	Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo
2	Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.
3	Decreto 7.352 de 4/10/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
4	Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC Seminário Nacional-BRS 15 a 17 de agosto de 2012	Notas para análise do momento atual da Educação do Campo-
5	Edital nº 02 de 05/09/2012	Chamada pública para seleção de IFES, para criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.
6	Portaria nº 86 de 04/02/2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO e define suas diretrizes.
7	Notas de orientação à implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo participantes do Edital Nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de Agosto de 2012.	Nota Técnica- discutida e elaborada pelo Grupo de Trabalho para acompanhar o PROCAMPO. Este grupo foi constituído por intermédio da Portaria Nº 01, de 02 de Janeiro de 2014 – MEC/SECADI
8	IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campos- dezembro de 2014	Anais do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo
9	Resolução nº 02 de 01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
10	III Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC BRS 26 a 27 de agosto de 2015	Documento final teve como objetivos: analisar o contexto da Educação do Campo na relação com os determinantes sociais fundamentais da conjuntura nacional atual e a política educacional em curso [...].

11	Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC-2016	Nota sobre a Medida Provisória n. 746/2016- MP da Reforma do Ensino Médio
12	V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo - 08 a 11 de dezembro de 2015	Carta do V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo.
13	II Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo-12 a 14 de maio de 2016-Cametá/PA	Carta do II Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo
14	VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo- 13 a 16 de setembro de 2016	Carta do VI Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo.
15	I Encontro Nacional dos Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo-ENELEDOC-Cruz das Almas/BA 21/04 a 01/05/2016	Carta do Encontro Nacional dos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo.
16	I Encontro da Região Norte dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo-ERNELEC-Marabá/PA 30/06 a 03/07/2017	Carta dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo da Região Norte.
17	Projeto Pedagógico de Curso (PPC)- 2017	Este projeto assume a responsabilidade de criar e implementar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado à Faculdade de Educação do Campo da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá-PA, no qual realizará a formação de jovens lideranças, educadores do campo advindos dos municípios de Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Vila do Carmo e Igarapé-Miri, por meio da docência multidisciplinar com ênfase em Ciências Agrárias e Ciências Naturais (Biologia e Química).
18	Resolução 001/2017-UFPA/FECAMPO	Define procedimentos para a realização do Estágio Docente no Curso de Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS) da Universidade Federal do Pará.
19	Editais do Processo Seletivo Especial (2013, 2014 e 2015)	Refere-se ao Processo Seletivo Especial-PSE destinado a seleção diferenciada de candidatos ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
20	Editais de concursos públicos que selecionou os docentes	Concursos público de provas para o provimento de cargo de professor da carreira do magistério superior para o quadro permanente da Universidade Federal do Pará, com lotação no Campus de Cametá.
21	Relatório de Avaliação INEP/MEC/2017	Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Avaliação de regulação.

22	Ofício Nº 01/2017 GT PROLIND/PROCAMPO- ANDIFES- 30 de maio de 2017	O objetivo foi solicitar orçamento para manutenção dos cursos permanentes que funcionam em alternâncias-PROCAMPO/PROLIND.
23	Reunião Nacional ampliada do FONEC- 26, 27 e 28 de setembro de 2017	O objetivo foi mobilizar uma rigorosa análise coletiva da situação concernente à educação do campo no Brasil e em cada estado, com vistas a se traçarem perspectivas de ação nos momentos subsequentes.
24	Ofício FONEC/2017	Ofício Nº 20/2017 endereçada ao deputado Cacá Leão-Objetivo incluir acréscimo do valor R\$ 40.764.000,00 a dotação constante do Projeto de Lei Orçamentária de 2018, referente ao Fomento ao PROCAMPO e PROLIND.
25	Ofício FONEC/2017- 28 de setembro de 2017.	Solicitação de audiência pública na Câmara dos Deputados com a pauta-Educação do Campo.

Fonte: SILVA, Hellen 2017.

Estes documentos ao serem utilizados no processo de análise desta tese buscam dar mais consistência as nossas investigações, uma vez que por meio deles temos a intenção de identificar as denúncias e as correlações de forças no contexto em que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi formulado e como vem sendo implementado como política de formação de educadores do campo para garantir os princípios originários da educação do campo.

**Observação participante** é o processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, este constrói uma relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa, (MINAYO, 2015).

Nossa atuação como docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nos possibilita envolver-nos no campo observado, a partir de uma perspectiva de membro, que participa da dinâmica e do cotidiano deste Curso. De forma sistemática decidimos por observar os momentos que consideramos primordiais no interior da LEDOC, tais como: reuniões do conselho da faculdade, reuniões do NDE (2016-2017), seminários locais (I e II Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo de Cametá (ERLEC e I Jornada Universitária da Reforma Agrária do Baixo Tocantins), alternâncias pedagógicas, seja no Tempo Universidade (TU), precisamente nas aulas e também no Tempo Comunidade (TC), no processo de orientação das pesquisas dos estudantes, nos Seminários integradores (socialização dos resultados das pesquisas do TC) e no IV, V e VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, I, II e III Formação



interna da FECAMPO e as reuniões do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF). Todos estes momentos foram considerados pelo fato de pautar a realidade, as dificuldades, as contradições e as potencialidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo neste contexto de implementação e consolidação como política de formação de educadores do campo.

É importante ressaltar que nesta fase da pesquisa o instrumento de coleta que utilizamos foi o **diário de campo**, neste descrevemos a realidade observada, refletimos sobre o currículo do curso, apresentamos nossas angústias, destacamos as contradições e as limitações do processo formativo dos estudantes. Todas estas anotações de campo, foram usadas e reinterpretadas no processo de análise que se concretiza nas seções deste estudo.

O **questionário** neste estudo é utilizado pela necessidade de apresentarmos a caracterização geral dos estudantes que integram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por isso elaboramos um roteiro com questões fechadas (Apêndice I), cuja finalidade foi identificar: dados gerais, escolaridade, pertencimento social, informações sobre as organizações sociais que participam, aspecto da formação inicial e da relação destes com a escola rural.

A FECAMPO proporcionou o ingresso de 360 estudantes entre os anos de 2014 a 2016, seguindo o regime de oferta da UFPA, as turmas se configuram em: seis turmas modulares/intensivas<sup>10</sup> (funcionam janeiro/fevereiro, julho/agosto) e três turmas paralelas/extensivas<sup>11</sup> (funcionam de março a junho e de agosto a dezembro). As turmas modulares/intensivas fizeram seleção para uma matrícula de 240 estudantes e as turmas paralelas/extensivas para 120 estudantes.

Consideramos nesta pesquisa a matrícula de 360 estudantes; destes, 284 encontravam-se frequentando o Curso até agosto de 2017 e responderam ao questionário. Identificamos que 76 efetivaram a matrícula, porém nunca compareceram nas aulas ou desistiram no processo de formação.

Nosso objetivo com esta técnica de pesquisa foi para elaborarmos a caracterização geral dos estudantes e posterior a isso, apresentarmos de forma detalhada as

---

<sup>10</sup> As atividades serão desenvolvidas de forma sequenciadas, com carga horária concentrada, respeitando o limite diário previsto para o funcionamento do Curso (REGIMENTO DE GRADUAÇÃO DA UFPA, 2008).

<sup>11</sup> As atividades serão desenvolvidas concomitante, em horários distintos, ao longo do período letivo (REGIMENTO DE GRADUAÇÃO DA UFPA, 2008).

especificidades dos doze estudantes participantes que concederam as entrevistas para este estudo.

A sistematização destas informações foi inter-relacionada ao processo de análise de nossa escrita, combinada ao referencial teórico, as entrevistas, os documentos e observação participante, no sentido de elucidar que na abordagem qualitativa, nada impede que o questionário possa ser utilizado, pelo contrário estimula-se essa combinação de métodos (MINAYO, 2014).

A **entrevista** é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (SZYMANSKI, ALMEIDA, BRANDINI, (2004). Em nossa tese optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada por entender que está “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2015, p. 64), além de valorizar a espontaneidade do sujeito entrevistado, o que em muito enriquece a investigação.

Realizamos entrevistas com doze estudantes, cinco docentes do curso que integram o quadro permanente da Faculdade de Educação do Campo, a coordenação da FECAMPO e 3 representantes dos movimentos sociais que têm contribuído com articulação e elaboração da proposta pedagógica do Curso que foi submetida a SECADI/MEC para aprovação no ano de 2012, além da participação efetiva no processo de implementação e de consolidação desta política de formação dos educadores do campo.

Na condução da entrevista seguimos um roteiro para que pudéssemos focalizar o diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado no foco central deste estudo, isto nos deu a liberdade de aprofundar os pontos citados de forma superficial na entrevista.

Todo o conteúdo coletado durante a entrevista foi analisado de modo a incorporar no processo de análise sobre o texto, o contexto, a teoria e a interpretação das falas dos entrevistados complementada pela análise documental, observação participante e os elementos coletados por meio do questionário.

## 2.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos definidos nesta pesquisa constroem de forma cotidiana o processo de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá. Como critérios para seleção destes sujeitos (estudantes, docentes e movimentos sociais) elegemos que todos deveriam participar da luta pela educação do campo; pela afirmação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como política de formação de educadores do campo, como garantia do direito de acesso à educação superior ao povos do campo, das águas, da florestas no território da Amazônia Tocantina.

Nossa decisão em definir a caracterização de quem seriam os entrevistados, partimos das justificativas, a saber: os estudantes que tivessem mais tempo no curso, os que atuam como educadores nas escolas do campo e os estudantes que participam do Centro Acadêmico da LEDOC e que estivessem participando do coletivo nacional e regional dos estudantes. A seguir apresentamos o quadro detalhando e a caracterização destes estudantes participantes do estudo.

**Quadro 02:** Estudantes participantes da pesquisa

Sujeito	Idade	Movimento que Participa	Territorialidade
João Carlos	29 anos	Associações	Ribeirinho/educador de escola básica
Marcos Alves	32 anos	Colônia de Pescadores/SINTEPP	Pescador/educador de escola básica
Margarida dos Santos	25 anos	Pastoral	Ribeirinho
Pedro Ramos	36 anos	Partido político	Quilombola
Mario José	28 anos	Associações	Extrativista/educador de escola básica
Antônio José	53 anos	Sindicato	Agricultor Familiar
José Rodrigues	45 anos	Associações	Quilombola
Maria Antônia	38 anos	Pastoral	Agricultora Familiar
Joana Peres	24 anos	Sindicatos/Associação de mulheres	Agricultora Familiar
Maria do Carmo	25 anos	Grupo de Jovens/Centro Acadêmico da LEDOC	Agricultora Familiar
Célia Maria	28 anos	Grupo de Jovens	Ribeirinha/educadora de escola básica
Batista Reis	30 anos	Colônia de Pescadores	Pescador

Fonte: SILVA, H. Pesquisa de campo, 2014-2017.

No detalhamento do pertencimento social dos estudantes identificamos que eles se colocam num contexto de uma multiterritorialidade (HAESBAERT, 2014), uma vez que se reconhecem nesta trama de relações, seja ligado aos movimentos sociais que participam, seja na afirmação de sua identidade. Quanto ao vínculo sociocultural e de seu reconhecimento como sujeito do campo, os participantes da pesquisa se afirmam enquanto ribeirinho, pescador, quilombola, extrativista e agricultor familiar. Sendo que destes quatro também atuam como educador da escola de educação básica. Dos movimentos sociais que participam dão ênfase para as associações, colônia de pescadores, pastoral, partido político, sindicato dos professores e grupos de jovens. Suas faixas etárias variam entre 24 a 53 anos e todos compõem as seis primeiras turmas que ingressam na FECAMPO dos municípios de Baião, Cametá, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Vila do Carmo e Mocajuba.

Nessa relação, identificamos que a afirmação da territorialidade destes sujeitos não é fixa, pois sua lógica de pertencimento parece ir se ampliando cada vez mais, pois buscam manter seus laços identitários com suas multiterritorialidades.

Em relação aos docentes entrevistamos os que atuavam nas diferentes área de conhecimentos que envolve o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Cametá: Educação do Campo, Ciências Agrárias (agroecologia) e Ciências da Natureza, além de ter um envolvimento político com a proposta pedagógica do referido Curso, conforme explicita as informações no quadro a seguir.

**Quadro 03:** Docentes participantes da pesquisa

Nome	Idade	Área de Atuação
Tereza dos Santos	36 anos	Ciências da Natureza
Maria Felipa	44 anos	Ciências Agrárias
Manoel Gomes	38 anos	Educação
Carlos Augusto	27 anos	Ciências Agrárias
Lindalva Silva	44 anos	Ciências Agrárias
Tião Costa	33 anos	Ciências da Natureza

**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo, 2014-2017.

Os participantes da pesquisa da categoria de docentes estão na faixa etária de 27 a 44 anos, possuem tempo de serviço bem diversificado, pois entrevistamos um docente com menos de um ano de atuação na educação superior, dois com dez anos, dois com três anos e um com dois anos e cinco meses atuando na LEDOC. Quanto a formação inicial são oriundos dos cursos de Biologia, Economia, Pedagogia e Agronomia, cursos estes que foram ampliados com a atuação destes docentes nos Cursos de Pós Graduação Stricto Sensu, conforme explicita o quadro 03.

No caso da definição dos sujeitos participantes dos movimentos sociais, identificamos representante de três entidades que foram protagonistas na elaboração do projeto junto a UFPA aprovado pela SECADI/MEC e que continuam acompanhando o curso neste momento de implementação. Neste caso citamos; Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Cametá, Casa Familiar Rural de Cametá (CFR) e Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP).

**Quadro 04:** Representantes dos movimentos sociais participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Movimentos social que participa</b>
Raimunda Costa	51 anos	CFR-Cametá
João Pereira	45 anos	STTR- Cametá
Pedro Paulo	35 anos	SINTEPP-Cametá

Fonte: SILVA, H. Pesquisa de campo, 2014-2017.

No total, entrevistamos vinte e um (21) participantes, sendo: 12 estudantes, 5 docentes, coordenação do curso e 3 representantes dos movimentos sociais locais que contribuíram e contribuem para a afirmação e reconhecimento da referida Licenciatura como uma política de formação específica aos povos do campo. Todas as entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2014 a agosto de 2017.

Sobre a identificação dos sujeitos justificamos que são todos nomes fictícios, sugeridos pelos próprios sujeitos no momento da entrevista. Na perspectiva de resguardarmos um contato fidedigno e ético com os entrevistados, é de suma importância preservar a integridade pessoal e profissional dos envolvidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 75) tais normas asseguram o seguinte: “Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”. Referidas recomendações dos autores citados se constituem como fundamentais na relação com o campo de pesquisa e na valorização dos sujeitos envolvidos para que a condução da investigação não conte com surpresas inesperadas (SILVA, 2011).

## 2.5 Análise dos dados

Para interpretação e análise dos dados partimos da perspectiva relacional apontada por Apple (2000) no primeiro capítulo do livro *Política Cultural e Educação*, momento em que o autor apresenta vários indicativos de como olhar a realidade educacional inter-relacionada com os aspectos da macro e da micro política, bem como interpretar de forma detalhada a realidade, procurando situar a educação em seu contexto social e relacioná-la as múltiplas dinâmicas da sociedade (APPLE, 2000).

Em nossa tese, buscamos analisar os dados coletados sob a perspectiva da técnica da triangulação metodológica, ao considerar o estudo do fenômeno a partir das afirmações

de que “essa perspectiva pode ser substanciada pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Deve produzir conhecimentos em diferentes níveis o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem” (FLICK, 2009, p.62).

Reitera estas ideias Minayo (2014, p.361) ao destacar que a triangulação de métodos é um “caminho de possibilidades em que os métodos quantitativos e qualitativos podem se encontrar, superando dicotomias [...]”, além disso, “pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e visões que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto [...]” (IBID, 2014). Decidimos por nos ancorar nesta abordagem metodológica por possibilitar a elaboração de um retrato mais completo do fenômeno em estudo, haja vista que proporciona o uso de múltiplas fontes de informações que se cruzam acerca do objeto investigado.

Partindo desse pressuposto, também nos fundamentamos nos elementos referenciados na análise de conteúdo, por entendermos que a mesma pode contribuir para a sistematização, interpretação e análise dos dados. Para fundamentar nossas escolhas buscamos nos referenciar nas contribuições de Bardin (2010), Franco (2008), Minayo (2015), Câmara (2013), Cavalcante; Calixto; Pinheiro (2014), autores estes que apresentam a importância desta técnica para os estudos que se utilizam de elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa.

Os percursos da análise de conteúdo percorridos foram: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e a interpretação (Bardin, 2010), por estes caminhos, destacamos que após a transcrição de todas as falas, construímos o *corpus* do material para nos debruçarmos sobre os depoimentos, realizamos a leitura intensiva do material. Nesse processo realizamos indagações, fizemos síntese e posterior a isso, definimos as devidas aproximações dos trechos das falas de forma sistemática, à medida que algumas similaridades foram aparecendo entre o conteúdo em análise, fomos agrupando os trechos dos depoimentos conforme as categorias que foram surgindo, posteriormente relacionamos as temáticas pelas similaridades possíveis e em seguida fomos definindo os trechos dos depoimentos que estavam contextualizados para assim, definirmos os depoimentos situados em cada eixos de análises interpretados ao longo desta tese.

Por esta técnica de análise tivemos clareza que nem todos os protocolos de estudos propostos por Bardin (2010) são possíveis seguir na íntegra, todavia é importante que tenhamos autonomia, criatividade e responsabilidade como pesquisadora na forma de como triangulamos os dados. Isto é reafirmado por Câmara (2013) ao destacar que “as comunicações, objeto de análise, podem ser abordados de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e até mesmo o texto (p. 11). No caso de nosso estudo, mediante ao material coletado, fomos sendo direcionados para analisar o texto e o contexto, de maneira inter-relacionados.

Sobre estes anúncios Minayo (2015, p. 27) reitera que a compreensão e interpretação dos dados coletados no campo empírico devem ser articulados com “a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas”, para isso a autora destaca três procedimentos importante neste momento de análise: “ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita” (p. 27). Continua afirmando que:

A análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é a descoberta de seus códigos sociais, a partir das falas, símbolos e observação. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (IBID).

Dito isto, temos a clareza que nossa interpretação acerca do objeto em estudo, se propõe ir além do que está estabelecido pelos conteúdos, manifesto, dos documentos, legislações, entrevistas e observações, ou seja, essas múltiplas fontes de dados, foram triangulados na intenção de apresentar uma interpretação manifesta e fecunda por meio do que as informações estão revelando, ou seja, deve se constituir como “síntese contendo o concreto pensado em forma de resultados e as conclusões” (IBID).

Nossos procedimentos de análises consideram, sobretudo, o contexto das entrevistas, dos documentos, das observações e dos questionários aplicados. Desta forma, pontuamos que nossas categorias analíticas necessitam da compreensão do contexto para que possamos entender o verdadeiro sentido de sua formulação e materialização (BARDIN, 2010). Para isso, organizamos este estudo em seis eixos de análise temática, que são aprofundados na quarta e na quinta seção desta tese. A seguir, apresentamos uma síntese do que trata cada um destes eixos.



- ✚ **Desafios da aprovação, regulação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo:** nestas reflexões tomamos o **Projeto Pedagógico do Curso**, como objeto de análise, para assim aferirmos um olhar acerca das contradições do processo de aprovação deste Curso na UFPA, entrelaçados pela **regulação** e as correlações de forças hegemônicas e contra-hegemônicas para garantir a **consolidação** desta licenciatura como uma política de formação inicial, ancorada na epistemologia da práxis.
- ✚ **A prática interdisciplinar e a formação por área de conhecimento: do PPC à materialidade dos princípios originários da LEDOC:** construir uma perspectiva de formação centrada na **formação por área de conhecimento**, em que a **interdisciplinaridade** possibilita o pensar a realidade no sentido de uma totalidade concreta, conflituosa, procurando por meio da dialogicidade construir os caminhos para uma aproximação direta com o campo das práticas culturais, cuja finalidade é vivenciar tal realidade, para que os sujeitos sociais na luta pela transformação se afirmem como sujeitos de práxis.
- ✚ **Resistência e afirmação da identidade docente na LEDOC:** neste eixo procuramos problematizar sobre como a **resistência** docente no contato com o Curso, pode se constituir como um vir a ser, a partir do momento em que constroem um engajamento que vai além da docência e do academicismo, inter-relacionado a isso buscam construir uma **identidade** com o Curso, vinculada a organização coletiva e a participação nas agendas de luta e mobilização pelo fortalecimento da LEDOC e de seus temas correlatos.
- ✚ **Ingresso dos estudantes na LEDOC por Processo Seletivo Especial:** Buscamos afirmar pelo dados coletados que os estudantes que ingressaram no Curso nas nove turmas ofertadas, apresentam um **pertencimento social** com o campo, e em que pese as contradições procuram organizar seus **coletivos** e fazerem o **enfrentamento social** e político quando necessário para fortalecer o Curso.
- ✚ **Os territórios formativos da Alternância Pedagógica: a produção do conhecimento, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos:** sob este princípio a **Alternância Pedagógica** se constitui por uma prática educativa diferenciada com inspiração epistemológica na Pedagogia da Alternância, pelo fato de propor e reconhecer o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e formativos, considerando assim, os tempos que se alternam entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, se coaduna na produção do conhecimento na interseção direta com os saberes, com as práticas e com as experiências dos sujeitos, fortalecendo assim a relação dialógica entre teoria e prática, proporcionando aos sujeitos a afirmação de sua territorialidade.
- ✚ **A formação da LEDOC e suas contribuições para a transformação da escola do campo:** situada neste princípio a **escola do campo**, a ser construída parte de uma realidade que é entendida como um território de práxis, posto que o ensino e a aprendizagem não se restringem dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, mas entrelaçados por saberes culturais que permeia a vida dos sujeitos sociais do campo, daí apostamos na reinvenção de tempos e espaços escolares que dê conta dessa proposta de educação protagonizada pelos movimentos sociais do campo (Arroyo, 1999). Dito isto, afirmamos que somos favoráveis a uma escola; do movimento que está em movimento, com amplas possibilidades de estabelecer práticas educativas contra-hegemônicas e ancoradas

em pedagogias problematizantes, em que o diálogo constitui-se como o elo da libertação e da transformação social (FREIRE, 2011).

A interpretação destes eixos temáticos articulados com o referencial teórico construído nesta investigação é um desafio que se faz necessário, visto que somente a descrição dos elementos pouco revela o contexto social, político, cultural e educacional do objeto em questão. Todavia, demonstramos a relevância de uma compreensão crítica e o significado das produções e das relações dialógicas possibilitadas por esta pesquisa qualitativa (SILVA, 2011).

### 3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção procura refletir quatro pontos que são fundamentais no cenário das políticas de formação dos educadores. Primeiro, apresentamos uma revisão da literatura nos bancos de dissertações e teses da Capes acerca da política de formação de educadores do campo. Segundo, tratamos das influências da racionalidade técnica e da epistemologia da prática nas políticas de formação e na expansão da educação superior, por entre governos brasileiros. Terceiro, destacamos as contradições que originaram a Licenciatura em Educação do Campo, dando ênfase para a relevância da participação dos movimentos sociais no fortalecimento da parceria público-público como resistência na luta por uma formação diferenciada. Quarto, procuramos tratar dos princípios que fizeram emergir a Licenciatura em Educação do Campo como nova graduação no Brasil.

#### 3.1 Revisão da literatura sobre a política de formação a partir da experiência da Licenciatura em Educação do Campo no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

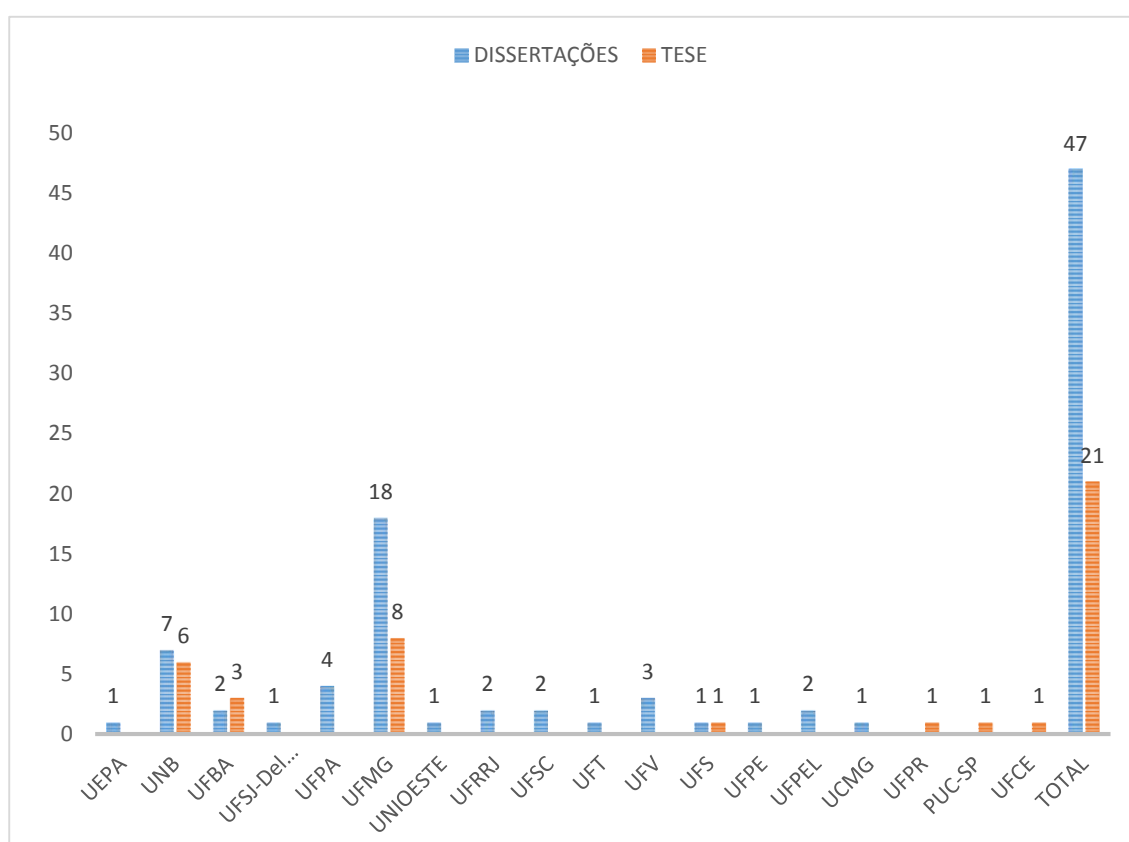
Os cenários traçados acerca das políticas públicas e das lutas e resistências pelos sujeitos do campo nos exigiu, dentro dos rigores acadêmicos, um contato mais afinado com as produções existentes sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, entendendo-o como política de formação dos educadores do campo aprovada pelo Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) garantindo, assim, o direito à educação aos povos do campo.

Estas conquistas da educação do campo tem se territorializado nas políticas públicas, nas legislações e na produção do conhecimento, principalmente nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, com enfoque para a organização de linhas e grupos de pesquisa que se propõe a estudar acerca da temática da formação dos educadores do campo, para afirmar um debate de formação dos educadores direcionada aos sujeitos do campo que visa construir conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade, para pensar e problematizar a educação superior do campo.

Fizemos as discussões dos trabalhos selecionados, cujo descritores foram: *Políticas Educacionais e Educação do Campo, Formação de Educadores do Campo, Educação Superior do Campo, Licenciaturas em Educação do Campo, Processos Educativos Sociais, Licenciatura do Campo e processos sociais, Licenciatura em*

*Educação do Campo e Movimentos Sociais e Formação de professores do campo.* Para esses descritores identificamos um quantitativo de “quarenta e sete dissertações e vinte e uma teses”<sup>12</sup> que apresentavam estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo, formação de educadores e outras temáticas pertinentes ao debate da Educação do Campo (Ver Apêndices VII e VIII). O gráfico, a seguir apresenta o demonstrativo das universidades onde estes trabalhos estão situados.

**Gráfico 01:** Dissertações e teses defendidas nas IES públicas no período de 2009-2017



**Fonte:** Capes, Programas de Pós-Graduação, 2009-2017.

Das 68 pesquisas encontradas (dissertações e teses) selecionamos os trabalhos que estavam em articulação com nosso objeto de investigação, quais sejam, oito dissertações e três teses que mantinham consonância com a temática definida em nosso estudo, totalizando assim onze trabalhos.

<sup>12</sup> O quantitativo das dissertações e teses foram catalogadas pelo Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) entre 2009 a 2017 e analisados pela autora deste trabalho para produção de conhecimento desta tese e também compõe o relatório final da pesquisa do Sub 7.

Ao organizamos os trabalhos produzidos identificamos produção de dissertações em todas as regiões brasileiras, estando no Sudeste o maior quantitativos destes trabalhos. Quanto a produção de teses, o sudeste e o Centro-Oeste, especificamente a UFMG e a UnB apresentam a maior concentração destas pesquisas. Identificamos que não aparece nenhuma tese até outubro de 2017 defendida na região Norte e somente uma tese tinha sido defendida no Sul do Brasil. O quadro abaixo melhor detalha tais informações.

**Quadro 05:** Produção de dissertações e teses distribuídas nas regiões brasileiras

<b>REGIÕES</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
NORTE	6	0
NORDESTE	4	5
CENTRO-OESTE	7	6
SUDESTE	25	9
SUL	5	1
Total	<b>47</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Capes, Programas de Pós-Graduação, 2009-2017.

O levantamento dos trabalhos se deu no período de 2009 a 2017 para que pudéssemos ter um mapeamento geral de todas as produções que abordassem a Licenciatura em Educação do Campo como objeto de estudo. O quadro que sistematiza as produções por ano, evidencia que 2013 e 2015 foram os anos em que se deu o crescimento das pesquisas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, sendo que 2010 foi o ano em que houve um quantitativo bastante reduzido nas produções acadêmicas envolvendo tal temática.

**Quadro 06:** Produção de dissertações e teses distribuídas por ano

PERÍODO: 2009-2017	DISSETAÇÕES	TESES
2009	2	0
2010	1	0
2011	3	1
2012	5	3
2013	15	3
2014	5	2
2015	8	4
2016	6	4
2017	2	4
Total	47	21

**Fonte:** Capes, Programas de Pós-Graduação, 2009-2017.

Este levantamento nos possibilitou o contato com a literatura e nos permitiu constatar que a produção do conhecimento no contexto das universidades, por meio dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área da educação, tem dado ênfase para formação dos educadores do campo, tendo como experiências os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em vigor no Brasil como política pública. As leituras que fizemos dos trabalhos nos ajudaram em nossa delimitação do objeto e contribuíram para melhor fundamentação de nossa tese, na perspectiva de identificarmos em que nosso estudo de tese doutoral se aproxima e se diferencia das pesquisas finalizadas.

Dos estudos em análise procuramos identificar tais informações: título, objetivos e resultados. Para isso, foi necessário ler, além do resumo, a introdução e as considerações finais para que pudéssemos dar conta de apresentar nossa compreensão a partir dos resultados apontados nestas investigações.

As análises que fizemos das dissertações de mestrado e tese de doutorado serão apresentadas de forma sintética, conforme as instituições onde tais pesquisas foram realizadas. Por conseguinte, as produções da UnB, UFPA, UEPA, UFMG, UFBA, PUC - São Paulo apontam os resultados a seguir:

**Quadro 07:** Síntese das dissertações e tese

<b>Dissertações</b>
<b>UnB</b>
<p><b>Título:</b> “Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação”.</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar as iniciativas dos movimentos sociais em processo permanentemente contraditório e conflituoso entre tensão e consenso com o Estado e a universidade, a fim de verificar a potencialidade geradora/instituinte de novas políticas públicas, de caráter universal, desde estas iniciativas.</p> <p><b>Resultados:</b> Ao tratar da trajetória da educação do campo sistematiza o histórico da educação do campo em ciclos que considera fundamentais para a consolidação da educação do campo como uma política pública. Destaca que as lutas dos movimentos sociais são contra a ofensiva da classe dominante, “tal ofensiva é reveladora de um novo ciclo que está a se viver na história das lutas pelos direitos sociais das quais as populações do campo é tanto portadora como protagonista, que é feita de ciclos de avanços, de resistências e de recuos” (Clarice Aparecida dos Santos, 2009).</p>
<p><b>Título:</b> “A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB – um estudo de caso no território Kalunga/Goiás”.</p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar em que medida a vivência da organicidade pelos educandos/as Kalungas da LEdoC da UnB no Tempo Escola contribui para o desenvolvimento de ações destes sujeitos no Tempo Comunidade na perspectiva do fortalecimento da organização social desta coletividade na luta para resistir e permanecer no seu território</p> <p><b>Resultados:</b> A investigação destaca que as vivências e organicidade no cotidiano da Licenciatura contribuía significativamente para o comprometimento dos educandos com o projeto de desenvolvimento e de sociedade a partir da classe trabalhadora, em especial do povo Kalunga. Revelaram ainda que são muitas as dificuldades na relação com o poder público local, no que se refere as reivindicações de melhorias em seu território de vivência, para isso os educandos assumiram o protagonismo e começaram a se organizar em associação como estratégia de reclamar para que venham conquistar as políticas públicas que lhes são de direito (Elisângela Nunes Pereira, 2013).</p>
<p><b>Título:</b> “A formação política do educador do campo: Estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”.</p> <p><b>Objetivo:</b> pesquisar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na formação política do educador do campo.</p> <p><b>Resultados:</b> Apresenta como resultados de que a formação política do educador do campo na LEDOC da UnB se faz presente desde o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) do curso, visto que suas concepções políticas presentes no P.P.P estão condizentes com os fundamentos da teoria da educação politizadora, bem como aos fundamentos da Educação do Campo. A metodologia e ensino, entre tempo escola e tempo comunidade utilizada no processo formativo e a relação entre educadores e educandos contribui também para formação política emancipatória do educador do campo (Júlio Cezar Pereira da Silva, 2013).</p>
<p><b>Título:</b> “Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/Go”.</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar a prática educativa de um grupo de professores do Colégio Estadual Vale da Esperança, município de Formosa Goiás, sendo três deles formados/em formação pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, e três formados em outros cursos de Educação do Campo</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados apresentados revelam que se identificam limites e possibilidades na formação, no que se refere à construção do conhecimento e sua colocação em prática, na busca de romper com a fragmentação do conhecimento e o modelo da escola capitalista. Na relação</p>

teoria e prática os professores buscam implementar a formação recebida no decorrer do curso por meio de intervenções coletivas e orgânica que provoca os professores a construírem práticas educativas interdisciplinares que reconheça os tempos formativos, e que também a gestão dos processos educativos e comunitários (Catarina dos Santos Machado, 2014).

#### UFPA

**Título:** “O acesso à educação superior pelas populações do campo na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR na UFPA”.

**Objetivos:** Analisar três projetos de acesso à Educação Superior: o PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR, investigar se os mesmos significaram novas formas de acesso da população do campo à Educação Superior, tomando como *lócus* da pesquisa a Universidade Federal do Pará, no período pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

**Resultados:** Entre os programas investigados ambos se cruzam pelo fato de estarem direcionados para a formação de professores, sendo que o PRONERA e o PROCAMPO têm suas origens nas lutas dos trabalhadores do campo que se organizam para reivindicarem o direito de acesso à educação pública. Referidos programas, na relação com a universidade, partiam da organização e reivindicação dos movimentos sociais. O PARFOR ao estar vinculado à política de formação de professores a nível nacional, não foi pensado para atender as especificidades dos professores que atuam nas escolas do campo. Apesar de atendê-los não se constituiu articulado e integrado com o movimento da educação do campo (Márcia Mariana Bittencourt Brito, 2013).

#### UEPA

**Título:** “A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo”.

**Objetivo:** Analisar se o Procampo como política pública implementada em Portel atende às necessidades formativas dos/as educadores/as do campo envolvidos no curso, bem como refletir acerca da qualidade da experiência de formação em desenvolvimento no curso de LPEC.

**Resultados:** O estudo aponta que o PROCAMPO, ao se configurar como uma política pontual, tem suas contribuições para a formação inicial aos educadores do campo, apesar das várias limitações identificadas no Projeto Político Pedagógico. O curso tinha como missão implementar em seu desenvolvimento elementos essenciais e inovadores, tais como: formação específica, docência multidisciplinar, área de conhecimento e regime de alternância. Outro pressuposto importante refere-se a uma nova concepção de qualificação profissional, voltada para a formação de um educador mais crítico e consciente de seus direitos e deveres, bem como a conquista de novas escolas que não se restringe a estrutura física, mas aberto ao diálogo, ao debate, conflitos e contradições (Eliane Miranda Costa, 2012).

#### UFMG

**Título:** “O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG”.

**Objetivo:** compreender os sentidos atribuídos por estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre ser educador do campo

**Resultados:** Este estudo apresenta em seus resultados que no processo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG ao se compreender o educador a partir de uma organização coletiva, que luta por direitos, que constrói uma prática educativa sintonizada com a vida, com a realidade, baseada no diálogo, no aprender e ensinar, possibilita ao educador condições de realizar algumas analogias, aquele que se constitui como um ser coletivo e orgânico no processo de formação (Aline Aparecida Ângelo, 2013).

#### UFBA

**Título:** “Parâmetros Teórico–Metodológicos da Formação de Professores: As Lições Derivadas da Experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA”

**Objetivo:** Apresentar elementos teóricos sobre a formação de professores, levando em consideração a experiência da turma piloto da Bahia e a organização do trabalho pedagógico e apontar os limites e possibilidades superadoras do projeto em execução.



<p><b>Resultados:</b> Investigou a formação procurando inter-relacionar com as lições que são derivadas da experiência a partir do curso de Licenciatura desenvolvido pela UFBA. Para isso a autora analisa o currículo do curso e o Projeto Político Pedagógico. Os resultados apontam que a estrutura do currículo para a formação de professores do campo está fundamentado no sistema de complexos e na teoria crítico dialética, que instrumentaliza o trato com conhecimento e organiza o trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana e da transformação social (MynaLizzie Silveira, 2012).</p>
<b>TESES</b>
<b>UnB</b>
<p><b>Título:</b> “Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo”  <b>Objetivo:</b> Analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de vida.  <b>Resultados:</b> Revela que o curso tem transformado as percepções dos sujeitos que nele ingressam, tem despertado para novos olhares e novas posturas diante da prática educativa, pois o pedagógico, o político, o econômico e o cultural seja parte de uma totalidade viva e vivida, presente no dia a dia das pessoas e produtora de novos conhecimentos (Maria Osanette Medeiros, 2012).</p>
<p><b>Título:</b> “Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o Lugar do Trabalho Coletivo?”  <b>Objetivo:</b> Investigar as relações existentes entre o trabalho docente na Escola de Campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da UnB  <b>Resultados:</b> Ao debater acerca do processo de formação centrado na escola, entende que é o trabalho coletivo que se caracteriza como força motriz do trabalho docente nos diversos espaço de sua atuação “estabelecidas entre a docência, escola do campo e formação de educadores”. Por fim, conclui defendendo que os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo e ancorado na práxis criadora (Maria Jucilene Lima Ferreira, 2015).</p>
<b>PUC-São Paulo</b>
<p><b>Título:</b> “Políticas Educacionais do Campo: Pronera e Procampo no Maranhão”  <b>Objetivo:</b> Investigar a formação e as práticas pedagógicas dos professores do campo em nível superior na perspectiva da construção de um novo projeto educacional.  <b>Resultados:</b> Concentra suas pesquisas sobre o PRONERA e o PROCAMPO, primeiro nos apresenta sua tese considerando a realidade do Maranhão e por isso trata das Políticas educacionais do campo e as experiências formativas desenvolvidas nas ações político pedagógica dos referidos programas. Os resultados revelam que ambos os programas trabalham na perspectiva da Pedagogia da Alternância como uma metodologia que procura integrar a teoria com a prática, tornando-as indissociáveis no processo formativo dos professores. Outro ponto que merece destaque é que os programas emergidos a partir das lutas dos trabalhadores provocam para a construção de uma nova concepção de escola pública ao campo brasileiro (Marly Cutrim Menezes, 2013).</p>

**Fonte:** Capes, Programas de Pós-Graduação, 2009-2017.

Estes trabalhos acadêmicos enfatizam que a formação dos educadores do campo e a preocupação com a prática educativa tem sido seu objeto de estudo, apontando que o caminho para estreitar a relação entre teoria e prática é o processo de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo. A materialização do referido curso nas escolas do

campo é sua finalidade principal, por isso que a formação e a prática são indissociáveis, visto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo não se justifica e não constrói identidade se não levar em consideração as experiências dos sujeitos sociais que estão vivenciando a realidade das escolas de educação básica.

A formação dos educadores do campo ao emergir articulada com os programas de formação de professores em contexto macro, apesar de ter início no envolvimento com os movimentos sociais do campo, por meio dos diálogos, conflitos e lutas e ao ser integrado no âmbito do Estado, tende a se institucionalizar e há uma tendência da perda de sua identidade, caso não seja acompanhada e problematizada pelos povos do campo.

A implantação das Licenciaturas em Educação do Campo se justifica por uma série de dados sobre a situação e condições de funcionamento das escolas multisseriadas do campo e “a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar, a fim de superar a fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento” (COSTA, 2012).

Nos estudos já realizados sobre a formação dos educadores do campo com base na experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ressaltamos que a referida experiência formativa não nasce no contexto de influência e nem da formulação de expert no contexto do MEC ou sob as influências dos organismos multilaterais, mas sim da luta dos movimentos sociais, universidades e o Estado que construíram alianças de classe para elaborar e aprovar uma proposta de formação diferenciada aos povos do campo.

No contexto da implantação destas licenciaturas, muitos desafios e mudanças foram colocadas às IES, visto que o saber científico e o saber popular se inter-relaciona para apresentar uma formação inicial sob o princípio interdisciplinar que venha contribuir com a organização curricular e pedagógicas das escolas públicas que atendem os sujeitos do campo.

As dissertações e tese analisadas retratam a interação entre formação e prática educativa, por meio do trabalho coletivo, enfatizam que nos Cursos de Licenciaturas em Educação o trabalho coletivo aparece como um princípio, no entanto no contexto da prática tem desafiado, estudantes e docentes para pensar o trabalho como princípio educativo e formativo no exercício da práxis.

Identificamos, ainda, que os autores destacam que as Licenciaturas em Educação do Campo têm seus princípios ancorados na história e organização do Movimento de Educação do Campo e na experiência educacional do PRONERA, o que possibilita uma provocação paradigmática nos espaços universitários.

Os trabalhos revelaram que o entendimento sobre a concepção de educação do campo tem seu marco epistemológico a partir das lutas e reivindicações do MST que pela guerra de posição e de movimento em prol da reforma agrária, começaram a pautar em suas reivindicações o direito a educação às populações que estavam ligadas à terra, e que buscam políticas públicas e melhores condições de vida.

Todos os trabalhos apresentam uma concepção da educação centrada na perspectiva contra-hegemônica que valoriza o acúmulo de práticas e reflexões pedagógicas dos movimentos sociais camponeses, (CALDART, 2011). As produções acadêmicas transitam entre a política de formação de educadores do campo, passa pelo acesso e permanência destes povos à educação superior, e afirmam que as Licenciaturas em Educação do Campo, se constituem nesta via de acesso.

Nossa conclusão acerca destes trabalhos é de que o processo formativo tem como eixo central, problematizar a organização do trabalho pedagógico que ao longo dos anos tem sido imposto de forma hierárquica. Desta forma, as licenciaturas do campo, em fase de implementação, precisam formar o sujeito crítico e contribuir para a construção da identidade do ser educador do campo na perspectiva da contra-hegemonia.

Esta revisão da literatura nos apontou caminhos investigativos por onde podemos transitar nesta tese doutoral, posto que o entrelaçar de reflexões apontam para a perspectiva contra-hegemônica, de tal forma que fomos delineando nosso objeto de investigação ao considerar que a política de formação dos educadores do campo, vai se constituindo neste cenário de contradições e correlações de força por considerar a referida formação como um movimento que emerge da realidade do ser social.

Na próxima subseção tratamos em refletir sobre as lógicas de formação que foram se constituindo ao longo das políticas educacionais, na relação entre a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, a partir disto, procuramos apontar que nossa tese apresenta a perspectiva de formação ancorada na epistemologia da práxis.

### 3.2 Da racionalidade técnica à epistemologia da prática na política de formação dos educadores por entre governos brasileiros

As contradições das políticas de formação de educadores que ao longo da história brasileira vêm recebendo influências de uma nova política de intervenção e controle mediada pelo capital, cujo processo de implementação se recontextualiza pelas concepções da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, contrariam, segundo Freitas (2004, p. 109) a perspectiva de formação crítico-emancipadora a qual responde pelas “novas concepções de projeto social, no qual se inserem a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, necessariamente demanda condições institucionais e pedagógicas criadoras e políticas inovadoras”.

A configuração das políticas de formação de educadores no período histórico, que tem como marco a década de 1970 e a LDB 5.692/71, se institui o ensino tecnicista na política educacional brasileira, cujas características são a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle (CANDAUI, 2011) os quais se capilarizam nas políticas que se implementaram a partir do anos de 1990.

Nesse sentido, ao analisar as políticas de formação de educadores no Brasil, identificamos que estas vêm recebendo influências e intervenções das políticas internacionais situadas no contexto de expansão da educação superior, assinaladas por entre governos brasileiros, cuja representação marcante são os mandatos do governo de FHC (1995-2002), do presidente Lula da Silva (2003-2010) e os períodos governados pela presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016) e após o impedimento histórico pelo parlamento brasileiro, que em meios as profundas polaridades políticas oficializa a chegada de Michel Temer (2016 a 2018) à presidência da república.

Na gestão de FHC, os projetos de educação em disputa, apontaram uma intensa correlação de forças políticas e ideológicas entre o governo que defendia um projeto liberal-conservador, privatista e flexível sintonizados com os interesses do capitalismo. Na outra face estava a sociedade civil organizada, posicionada em defesa das forças sociais, por um projeto popular e democrático de educação, em defesa da escola pública. Nestas disputas se aprova o projeto da LDB 9.394/1996, que estava muito mais sintonizado com os interesses da política governamental defendida por FHC e pelo ministro da educação Paulo Renato, do que com a educação vinculada à importância da escola pública e de qualidade voltada aos interesses de toda a sociedade.

O cenário pós LDB 9.394/96 foi marcado pela elaboração de políticas e programas que em alguns casos, retomam a concepção de racionalidade técnica das décadas de 1960 e 1970, por expressar uma prática profissional que “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico [...] porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (CONTRERAS, 2002, p. 91). Esta concepção a partir dos anos de 1990 se recontextualiza sintonizada com “a lógica de reestruturação produtiva do capital, centrado na flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo” (ANTUNES, 2009, p. 104).

Nesta correlação entre educação, economia e política, reestruturada pela lógica flexível do capital, pontuamos uma forte interferência desta visão na instrumentalização da elaboração das legislações que regem a formação dos educadores, os currículos acadêmicos e escolares, que vem sendo reproduzida pela concepção da epistemologia da prática, sob fortes intervenção dos organismos multilaterais.

A epistemologia da prática, professor reflexivo, conhecimento na ação e a pedagogia das competências são alguns dos termos que aparecem na formação dos educadores para superar a racionalidade técnica, daí passa a revigorar a dimensão da prática, no qual para D. Schön (1997) o conhecimento está na ação, por isso destaca que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Sobre isso, os estudos de Freitas (2004, p. 92) destacam que a finalidade desta concepção de conhecimento tem sido:

O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margens para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo [...].

Nesse sentido, a concepção de prática traduz-se pelo que se encontra de forma imediata no cotidiano da sala de aula, ou seja, é a prática vivenciada pelos educadores que determina o que ensinar na universidade, visto que é na prática profissional e pelos caminhos da reflexão na ação, que se reconstrói outros significados para a prática vivenciada na escola a partir do que D. Schön (1997) denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta concepção, da prática como objeto principal do conhecimento, é

que emerge de forma intensa nas políticas educacionais o debate do professor pesquisador e da formação contínua na escola.

Diante desses apontamentos, destacamos que ao analisarmos as políticas de formação dos educadores no contexto de expansão da educação superior, identificamos que as legislações elaboradas, por entre governos brasileiros, formulada no contexto de influência e no contexto de produção da política (MAINARDES, 2006), tem apresentado uma concepção que incorpora tanto a visão tecnicista (racionalidade técnica) como a da epistemologia da prática (professor reflexivo). Estas têm repercutido nas legislações que contribuem para a formação de educadores no contexto de expansão da educação superior pelo fato de serem incorporadas “ao perverso ponto de vista do capital, manifestada na redução da formação ao caráter técnico profissionalizante, ao conceito de competitividade e avaliação, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (FREITAS, 2004, p.100).

Com base nas análises da autora podemos afirmar que o educador, na lógica do trabalho produtivo, se constitui como um técnico prático, que desenvolve suas condições de trabalho de forma precária e sob as ameaças de seus poucos direitos trabalhistas. Isto se intensificou com a reconfiguração das políticas educacionais devido a Reforma do Aparelho do Estado sob as medidas tomadas no contexto do MARE e do MEC (SGUISSARDI; SILVA JR, 2001), estas provocaram intensivas decisões para acelerar a aprovação de reformas sob a sustentação do discurso de que a educação superior estaria em crise. Com isso, o governo brasileiro aprova um conjunto de leis, decretos e portarias que visava desqualificar e limitar os investimentos de recursos de custeio e capital neste nível de ensino, acarretando com isso a fragmentação na compreensão de universidade e a expansão de outras instituições restritas a oferecer somente o ensino acadêmico, que influenciou drasticamente a formação dos educadores a ser ofertado pelas IES privadas.

A formação de educadores entrelaçada pela política de educação superior configura-se a partir da LDB/1996, sob a lógica de formação inicial que se constrói de maneira emergente como estratégia para atender à dinâmica do mundo do trabalho e das inovações tecnológicas (VEIGA, 2002). Essa formação, de caráter mercadológica, constitui-se na política educacional centrada na pedagogia das competências, que se distanciou cada vez mais da realidade e dos saberes socioculturais dos sujeitos sociais, seja do campo ou da cidade. Referida formação de característica técnico-profissional, do

saber fazer, e do que se vai ensinar (VEIGA, 2002, FREITAS, 1999), é garantida nas legislações que referendam a elaboração das políticas e dos programas que estavam direcionados para os professores da educação básica, entre as quais destacamos as de maiores impactos no campo da formação:

- ✚ **Resolução N° 01/1999:** Regulamenta os Institutos Superiores de Educação, deslocando a formação de professores do âmbito acadêmico-científico das universidades e faculdades para o âmbito de instituições de caráter técnico-profissional.
- ✚ **PNE Lei 10.172 (2001-2011):** Corresponde a importantes pactos internacionais, firmados pelo país sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da Educação Para Todos. A vinculação entre Senado Federal e UNESCO constituiu-se no instrumento para que o poder público, os educadores e a sociedade, entrelace as forças num pacto para o futuro[...].
- ✚ **Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):** Teve a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas os pais, governo e sociedade (BRASIL, 1998) os PCN apontam para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, tais como: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes na sala de aula.
- ✚ **Programa Nacional de Informação na Educação (Proinfo) (1997):** Formar técnicos e professores para o uso da tecnologia.
- ✚ **Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) (1999):** Visava à introdução do curso de Ensino Médio com habilitação para o Magistério, dirigido aos professores da Educação Básica e Infantil.
- ✚ **Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- ✚ **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002:** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Para exemplificar como as concepções de formação aparece nas legislações, é que citamos a Resolução CNE/CP N° 1/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002. Estas apresentam certo enraizamento com a concepção da epistemologia da prática, conforme apresentamos no Art. 3° da Resolução 01/2002 de que “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem”:

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

A ênfase destinada à prática, define a concepção de formação de educadores próxima ao praticismo, que fragmenta a teoria e prática, já que coloca a vivência no campo de atuação do estudante como condição indispensável para formular os conceitos e as problemáticas do campo teórico, ou seja, tudo indica que no olhar a partir da simetria investida é a prática que define e determina o que ensinar na universidade, desconsiderando que a teoria e a prática, constituem-se como um movimento dialético e dialógico.

Neste caso, a legislação aponta que se faz necessária uma associação entre os conteúdos e competência profissional. Consequente a isso, espera-se construir uma coerência entre formação e prática a ser conhecida e desvelada ao longo do curso de licenciatura. Silva; Rosa (2007, p. 12) destacam que “a concepção de prática docente proposta pelo MEC é de uma prática pragmática, em que o critério de verdade e de associação da teoria/prática é o êxito da eficácia da ação, entendida como prática individual”.

Outro ponto em destaque, que interessa para ampliar nossas reflexões neste estudo, refere-se às licenciaturas integradas, criadas a partir da Resolução 01/2002, cuja característica tem sido a docência multidisciplinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para a docência nas etapas subsequentes da educação básica (Art. 7º, VIII). Trouxemos esta reflexão, pelo fato de que no decorrer da tese fazemos referência a formação de educadores do campo por área de conhecimento, no entanto, em que pese no primeiro momento o reconhecimento legal dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o qual busca respaldo e reconhecimento nesta



Resolução, assim enfatizamos que os princípios originários deste Curso fundamenta-se na e pela epistemologia da práxis.

Estas políticas referenciadas pelo *slogan* “Educação para todos” teve como objetivo contribuir com a elevação da escolarização e da universalização do ensino, a partir das deliberações da Conferência de Jomtien (1990) na Tailândia. As críticas vinculadas a estas políticas são de que mantem um consenso sintonizado com a hegemonia neoliberal, com prioridade num ensino e aprendizagem desconectado dos aspectos socioculturais de educadores e estudantes, estas leis se manifestam condizentes com as ordens estabelecidas pelo Banco Mundial, UNESCO e CEPAL e pelo fato de seguirem as “orientações focalizadas na questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado” (GALIANI, 2014, p. 6).

Nesse sentido, voltamos a firmar que os mandatos consecutivos do governo de FHC (1995-2002), desenvolveram-se a partir do fortalecimento da relação direta com o mercado internacional, houve a intensa privatização dos órgãos públicos, a defesa por uma formação e prática educativa ancorada nas habilidades e competências, para que estas dessem conta de atender o imediatismo do mercado profissional, em meio a reestruturação produtiva do capital.

Referidas mudanças foram asseguradas nas legislações brasileiras, em particular na LDB/1996 que possibilitou um reordenamento jurídico na educação superior assegurando “a existência de instituição de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, a distinção entre IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos” (DECRETO n. 2.306/1997)<sup>13</sup>, para assim atender o Art. 62<sup>14</sup> da LDB de que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

---

<sup>13</sup> Revogado pelo Decreto n. 3.80/2001. Revogado pelo Decreto n. 5.773/2006.

<sup>14</sup> Revogado pela Lei Nº 12.796/2013. Revogado pela Lei Nº 13.415/2017.

Para Freitas (1999) a regulamentação do curso normal em nível médio, não foi definido o caráter transitório e datado, para que os educadores pudessem se adequar as exigências da legislação, isto acirrou ainda mais a precarização na formação e atuação dos educadores, posto que muitos prefeitos e governadores acabaram contratando profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental somente com ensino médio regular, sem que tivessem qualquer formação pedagógica na área da docência, o que comprova as reflexões críticas levantadas por Veiga (2002) de que o educador tem sido um técnico-profissional e com identidade frágil reduzido ao imediatismo e ao trabalho individual, que enfraquece as lutas sociais, educacionais e políticas para o fortalecimento da esfera pública.

Nestas formas de governar as medidas implementadas desconsideraram os direitos sociais, que foram garantidos e reconhecidos pela Constituição de 1988, já que o governo de FHC em meio as reformas implementadas, utilizou estrategicamente como dispositivos legais as medidas provisórias, que se davam como política paralela à Constituição Federal com reflexo na LDB/1996.

O compromisso deste governo com a política de educação superior tem fervorosamente se articulado com a lógica de mercado e com as políticas privatistas e internacionais, que significava um descompromisso com as políticas sociais e inclusivas, posto que primou pelo “desenvolvimento” econômico dissociado de outros aspectos considerados fundamentais no exercício e no cumprimento do papel do Estado. Deste ponto de vista Coutinho (1998) acrescenta em seus argumentos que:

O sentido último da "reforma" proposta pelo atual governo não aponta para a transformação do Estado num espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos de cidadania, mas visa a submetê-lo ainda mais profundamente à lógica do mercado. Com FHC, o Brasil continua a manifestar sua perversa face lampedusiana: tudo aparentemente se transformou para que tudo pudesse permanecer essencialmente igual.

Reformar a educação superior na acepção deste Estado pragmatista seguiu uma lógica performática, a qual procurou construir no imaginário social a falácia de que a reforma universitária com aproximações do mercado internacional e com amplo investimento público nas IES privadas, daria acesso e permanência aos sujeitos sociais que, em sua maioria, encontram-se em situação de subalternidade para garantir sua permanência nas IES públicas.

A concepção de universidade posta na reforma educacional de FHC esteve alinhada aos planos da política dos organismos multilaterais, a exemplo do Consenso de Washington, visto que se propôs a desconsiderar as lutas pelo direito de acesso à educação que a população enfrentou ao longo da história, confrontando-se com a ditadura militar e indo as ruas pelas “Diretas Já”. Toda essa movimentação nada fora considerada nas perversas ações que negou a universidade como um patrimônio social, sua dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência científica e cultural da sociedade (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001).

A crise estrutural instalada na política neoliberal de FHC e Bresser Pereira acirrou ainda mais o endividamento externo, a intensa privatização das empresas estatais, as altas taxas de juros e o aumento em massa do desemprego, entre outros fatores, que levaram o governo a uma rejeição da sociedade brasileira e a perda do pleito nas eleições presidenciais em 2002. Inicia-se assim, outro cenário na política educacional sob uma nova pedagogia da hegemonia, que traz outros arranjos e estratégias para o campo da formação de educadores nos períodos governados por Lula da Silva e Dilma Rousseff (conforme já anunciado no início desta seção).

A nova reconfiguração da política brasileira com alianças entre os partidos considerados do ponto de vista ideológico de esquerda depositaram na candidatura de Lula da Silva a “esperança” da construção de outra sociedade, apostando neste para a ruptura com a política estabelecida nos dois mandatos de FHC. Políticas estas que defendiam o Estado mínimo e a política internacional com medidas sustentadas pela intensa privatização. Foi contrário a este projeto e sob o ideário de superação da crise estrutural da sociedade, que no ano de 2002, a população legitima Luiz Inácio Lula da Silva como o novo presidente do Brasil e aposta nos investimentos em políticas públicas, na expectativa da reconstrução de um projeto de sociedade que viessem tratar os sujeitos sociais como sujeitos de direitos, pelo fato de historicamente se encontrarem em situação de subalternidade social, cultural, econômica e educacional.

De agora em diante destacamos que o poder do Estado ao estar concentrado na hegemonia exercida pelo presidente “Lula do PT”, não era indicador de uma governabilidade de um partido isolado, ao contrário, para governar o presidente fez alianças não somente com a sociedade civil organizada, mas principalmente com a classe

dominante, que nesta correlação de forças, em vários momentos, ambas se posicionaram contrárias ao projeto político e às medidas tomadas pelo referido governo.

Limitamos estas análises nos 12 anos de Brasil governado por Lula da Silva e Dilma Rousseff, pelo fato dos sujeitos defensores deste projeto político constituírem uma relação dialógica, tensa e conflituosa pela reivindicação de políticas públicas de educação superior que viessem apresentar as devidas possibilidades dos sujeitos sociais, em situações vulneráveis do ponto de vista econômico e cultural, pudessem ingressar nas universidades públicas.

Contudo, o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006) não conseguiu dar conta de uma ruptura ideológica e política como era pronunciada e esperada pelos partidos de esquerda. Ao contrário para conseguir governar diante de um parlamento conservador faz alianças, arranjos explícitos e tácitos com partidos de direita, partidos conservadores, e com grupos políticos e ideológicos que sempre alegou repudiar (MARTINS, 2016).

Em que pese a hegemonia da classe dominante que estava sobrepujando o Brasil por mais de 500 anos ter sido tencionada pelo estigma destinado a “Lula e ao PT”, o presidente eleito “teve muitas dificuldades para reconhecer que a valorosa lagarta das lutas operárias é agora a esplendorosa borboleta do poder” (MARTINS, 2016, p. 79). Mediante a isso, podemos afirmar que seu primeiro mandato foi marcado por continuidades e permanências, pelo fato das políticas sociais<sup>15</sup> implementadas terem um viés assistencialista e compensatório, entretanto, estas políticas tinham como público beneficiário os pobres e os que se encontravam em maior vulnerabilidade social.

Oliveira (2009) destaca que as primeiras pesquisas acerca dos impactos dessas políticas sociais divulgadas pelo IBGE/PNAD indicavam que houve uma alteração nas condições e existência de seus beneficiários, melhorando sua renda e possibilitando o acesso aos serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno. Todavia, as várias críticas feitas a forma de governar neste primeiro mandato de Lula, seria incluir na agenda a elaboração de políticas públicas que viesse superar as desigualdades sociais, herança perversa que não se resolvem com políticas de caráter compensatório.

---

<sup>15</sup> Um dos programas de maior impacto social do governo Lula é o Bolsa-Família, criado por meio do Decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004.

As táticas e as estratégias do governo Lula da Silva e Dilma Rousseff para tentar superar as coações da classe dominante e da classe que se encontrava em situação de vulnerabilidade social foi governar para projetos antagônicos de sociedade existente no Brasil, como exemplo podemos citar que ao mesmo tempo em que estiveram articulados diretamente com os “príncipes” dos Organismos multilaterais, por outro lado procuraram estar próximos da sociedade civil organizada que almeja romper com a política fisiológica construída no país. Nesse sentido, citamos Glucksmann-Buci (1980) ao tratar da concepção de Estado ampliado em Gramsci, sendo este “a consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua hegemonia, ainda que ao preço de equilíbrios de compromissos, para salvaguardar o próprio poder político (GLUCKSMANN-BUCI, 1980, p. 128). O domínio do Estado não se limita a ter um sentido estrito, possibilita a classe subalterna o exercício do poder de direção, apesar de nos países ocidentais a concepção de Estado ampliado teorizada por Gramsci ser equilibrada entre sociedade política e sociedade civil, também podemos entender que é uma estratégia política do Estado não perder sua hegemonia na sociedade.

O presidente Lula da Silva ao ser reeleito presidente do Brasil para o período (2007 a 2010) publica sua proposta de reforma do Estado brasileiro que tem como marco a elaboração de planos e programas que visa articular a gestão das políticas de educação básica e educação superior, por meio do pacto federativo e do regime de colaboração.

Em nosso entender os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff realizaram uma “revolução passiva”, pelo fato de se constituir pela decisão tomada pelo governo como ente representativo do Estado para afirmar seu projeto político ideológico, para isso os dois presidentes sob o discurso de construção de uma social democracia, assumem medidas e tomadas de decisões que não os levam ao rompimento com a política dos organismos multinacionais. Por isso que “as práticas de reformismos e as revoluções passivas constituem marcas conservadoras dos governos comprometidos com o capital, cujas mudanças não expressam uma vontade popular nacional” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 39)

Nesse sentido, para melhor sistematizarmos os acontecimentos na política brasileira, deste século XXI, procuramos operar de forma teórica com o conceito de revolução passiva (GRAMSCI, Caderno 1) para entendermos que as políticas de

formação de educadores em meio as políticas de educação superior implementadas no Brasil têm sido marcadas por reformas que seguem a estrutura definida pela lógica de mercado, e por diretrizes fixadas pela política dos organismos multilaterais mantendo assim a hegemonia da concepção empresarial, referendada pelos modos de produção do sistema capitalista. Said (2006, p. 78) ao analisar o *Welfare state* americano, na ascensão do americanismo e fordismo, afirma que revolução passiva na visão gramsciana é quando:

A classe dominante concede reivindicações à classe operária, faz reformas que melhoraram a vida do operário, revoluciona o modo de produzir, avançando historicamente no desenvolvimento de forças produtivas, mas o faz de cima para baixo, continuando com sua hegemonia e exploração.

Estas formulações revelam que as mudanças feitas pela classe dominante estão atreladas as reformas que foram e estão sendo implementadas pelo Estado, posto que estas são materializadas sob a lógica do governo que estabelece os princípios da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, na intenção de aferir formas de governar mais coesas, partindo da concepção de responsabilidade social, em que a sociedade, é colocada à frente do sucesso ou fracasso educacional, descomprometendo com isso o poder público. Ou seja, entendemos que as reformas implementadas estão muito mais próximas do que Gramsci (1930) chama de revolução passiva, visto que de forma aparente, constrói-se a ideia de que todos participam das mudanças ocorridas na sociedade, de que o acesso aos direitos são democratizados para a população mais vulnerável, porém na realidade concreta a lógica de dominação e do poderio intelectual continua sob a hegemonia de um grupo restrito que controla o poder.

Mediados por este projeto político o governo lança o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), como política de gestão e vincula a este o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>16</sup>, por se constituir como um plano no campo educacional capaz de agregar ações de educação básica e superior.

Neste contexto, entendemos que as ações do PDE representam uma das fases da reforma da educação superior, vindo intensificar estas mudanças na compreensão de universidade com a incorporação de outras ações vinculadas ao ensino, pesquisa e

---

<sup>16</sup> Lançado oficialmente em 24 de abril, é promulgado pelo Decreto n. 6.094 de 2007 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O denominado PDE aparece como grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2009, p. 5).

extensão e sob a prometida democratização do acesso a este nível de ensino. Frente a isso, pontuamos que na lógica de Estado ampliado gramsciana “as políticas educacionais contribui para a formação da vontade coletiva ou para falsificá-las, [...] pois assim como promovem a expressão do coletivo, contribuem para desarticular as forças sociais capazes de criar um novo consenso” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 38).

Contudo, a política via PDE intensifica a reestruturação e expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) como referência da “revolução passiva” neste nível de ensino no governo Lula da Silva e no Governo da presente Dilma Rousseff. Os programas e ações direcionados a formação de educadores e a Educação Superior, no âmbito do PDE se constitui a partir de cinco princípios: i) expansão da oferta de vagas, ii) garantia da qualidade, iii) promoção da inclusão social pela educação, iv) ordenação territorial para tornar o ensino acessível inclusive nas regiões mais distantes do país, v) desenvolvimento econômica e social (SAVIANI, 2009, p. 18). Citamos a seguir alguns programas e ações que representam as marcas desta “revolução passiva” nestes governos.

**Quadro 08:** Marcos regulatórios da política de formação e da Educação Superior no contexto do PDE nos governos Lula e Dilma

<b>Legislações</b>	
Decreto Nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Plano Nacional de Educação- PNE Nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024. As 20 metas definidas pela lei do PNE relevam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade.
Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de formação dos profissionais da Educação Básica.
Resolução nº 02 de 01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
<b>Programas de Formação inicial de educadores</b>	
ProInfantil	O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas-municipais e estaduais-e da rede privada, sem fins lucrativos-comunitárias, filantrópicas ou confessionais-conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

Prolicenciatura	O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.
Prodocência	O Programa de consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.
Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR-2009)	Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND)	É um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.
Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO-2009)	Tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.
<b>Políticas de Educação Superior</b>	
FIES-PROUNI	Facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)
Pós-Doutorado	Destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”
Professor Equivalente	Visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Criada pelo Decreto Nº 5.800/2006, cujo objetivo foi expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores e dirigentes da educação básica.
Expansão da Educação Superior	Meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais
Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior	Visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior
Programa de apoio a Extensão Universitária (PROEXT)	Se propõe a financiar projetos de extensão associada ao ensino e a pesquisa



Nova CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Que atribui a CAPES a tarefa de atuar na qualificação de professores da educação básica, instituindo, para isso um sistema nacional de formação de professores
Iniciação a Docência por meio do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)	Destinado a alunos dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia das universidades públicas para desenvolver projetos de educação nas escolas de rede pública de educação básica
PIBID-Diversidade	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade-PIBID Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.
Incentivo a Ciência	Aproximar as universidades das empresas mediante redução fiscal que incentive as empresas a investir em projetos de inovação científica e tecnológica

**Fonte:** Saviani (2009, p.10-11); Ministério da Educação- 2017.

As leis, decretos e Resolução (PNE Lei Nº 13.005/2014, Decretos Nº 6.755/2009 e Nº 8.752/2016 e a Resolução Nº 02/2015) são os marcos normativos que fundamentam as políticas de formação de educadores a partir dos anos 2000. Estas apresentam no contexto de produção do texto da política e das implicações sociais retrocessos e avanços, pois nesta arena de lutas, as relações constituem-se como tensas e dialógicas para que as políticas formuladas e implementadas simbolicamente trouxessem a representatividade das esferas da sociedade civil organizada, a fim de construir um consenso ativo, por um projeto educacional hegemônico em meio às contradições e conflitos, mas que representassem o dever histórico (Gramsci, 1978).

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº 13.005/2014 aprovado para o decênio de 2014-2024, representa uma conquista da sociedade brasileira, apesar das tensões e disputas que se delongaram por quatro anos (desde 2010) no Congresso Nacional. Todo envolvimento dos interlocutores dos setores públicos e privados resultou das conferências municipais, estaduais e sobretudo do protagonismo do Estado e da sociedade civil organizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. A participação das entidades do campo educacional foi fundamental nesse processo, destacando-se a efetiva participação ANPED, ANPAE, ANFOPE, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), do CNE, da CNTE, do FNE, entre outros importantes interlocutores, cuja atuação foi

emblemática na tramitação do Plano, apresentação de emendas, mobilizações, manifestações, elaboração de documentos e notas públicas (DOURADO, 2015).

Ao assumir uma posição diante da formulação das políticas de formação que ainda se materializam pela epistemologia da prática é que damos destaque para as resistências e manifestações da ANFOPE, ANPED, CNTE, Sindicatos de professores, entre outras organizações sociais e partidárias, que na luta pela aprovação do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, conseguiram uma de suas maiores conquistas por reconhecer a formação de educadores como uma política pública. Para Scheibe (2010, p. 986) “este documento, além de manter a responsabilidade da CAPES pelo fomento de programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação de Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação”.

Todavia, na perspectiva de alcance desta política, cria-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “com objetivo de estabelecer ações e metas para qualificação de professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem” (SCHEIBE, 2010, p. 986). Camargo (2017, p.133) reitera também que:

Os cursos ofertados a partir do PARFOR representam uma possibilidade de mudança em direção à superação das assimetrias regionais no que tange à formação de professores, além de contribuir (de certa forma) para a ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que predominava desde a LDB [...]

Além disso, o decreto (2009) vem definir no Art. 3º inciso VII que dentre os objetivos desta política nacional de formação destaca a necessidade de “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (VII).

Acreditamos que esta iniciativa ao oferecer significativos avanços, ao destinar formação inicial e continuada aos professores das redes públicas, procura superar a concepção de racionalidade técnica e de epistemologia da prática, para assim avançar na formação dos educadores como sujeitos críticos e orgânicos que, a nosso ver, só se efetiva se o processo de conscientização e de libertação dos sujeitos contribuir para que estes educadores saiam da situação de alienação, subalternos e oprimidos e se tornem sujeitos de práxis. Assim, constatamos no Art. 2º, ao tratar dos princípios da política, que este

aponta a possibilidade de pensar a formação dos educadores, a escola, os estudantes e as comunidades vinculados nas lutas sociais, políticas, culturais e educacionais mais amplas, que visa articular teoria e prática, aparência e essência como movimento dialético.

Art. 2º-inciso V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VII - A importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (DECRETO 6.755/2009).

Art. 2º-inciso I- O compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; XII- Os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais. (DECRETO 8.752/2016).

Estes fragmentos da legislações, nos leva a afirmar que no contexto escrito da legislação, há sim a perspectiva de formação crítico-emancipadora, reconhecendo que o educador venha se constituir como sujeito histórico para exercer a função de intelectual orgânico e engajar-se na luta política conforme “as frentes de interesses de classes, [...] apropriando-se do conhecimento e detendo os instrumentais para produzi-lo e transmiti-lo, contribui para explicar, conservar ou transformar a sociedade na qual estão inseridos” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p 41).

O primeiro Decreto (2009), foi revogado pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, Lei esta, que ratifica o decreto de 2009 e “insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação”. (DOURADO, 2015, p. 32). Mesmo reconhecendo os avanços, identificamos, também, retrocesso. Como citamos em sua implementação, o inciso II e III (Decreto 8.752/2016), estes condicionam que o desenvolvimento da política precisa estar conectado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (I) e com os processos de avaliação da educação básica e superior (III). No que se refere a BNCC, a ANFOPE, destaca que está se apresenta como uma,

ameaça ao pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas, desconsideram as diversidades locais e regionais, anulam o direito às diferenças, em especial às étnicas raciais e de gênero, desvalorizam as experiências em espaços não escolares e minimizam a importância da formação para a cidadania, assim como a formação e a valorização dos profissionais da educação, desrespeitando os sujeitos do processo educativo e a autonomia da escola (ANFOPE, 2017).

Na mesma linha podemos citar os processos de avaliação, pois se ancora nos modelos de exames, cujo caráter são censitários, que se distancia da perspectiva crítica e qualitativa do ensino, da aprendizagem e da formação.

Outra política que expressa as conquistas no campo da formação inicial e continuada de educadores são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015), esta materializa o Art. 15 do (PNE 2014), mas que vem representando muitas preocupações quanto a sua revogação, porque diante do Estado de exceção<sup>17</sup> (AGAMBEN, 2004) há uma forte tendência que as forças da sociedade política enquanto estado coerção venha destituir estas conquistas que se deram num contexto dialógico e dialético com a sociedade civil organizada.

O PNE tem como objetivo promover a organicidade no processo formativo e a necessária articulação com as instituições de educação básica (ANFOPE, 2017). Como materialidade destas conquistas, citamos o Art. 5º da Resolução Nº 02/2015 por expressar que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a **base comum nacional**, pautada pela concepção de **educação como processo emancipatório** e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à **práxis** como expressão da **articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...].

Os princípios revelados na Resolução Nº 02/2015 representam a luta histórica da sociedade civil organizada em favor da formação e valorização dos profissionais do magistério, pois direciona que o processo formativo deve constituir-se sintonizado com

---

<sup>17</sup> Configura-se pela “estreita relação com a guerra civil [...]. Dado que é oposto do Estado normal, a guerra civil se situa numa zona de indecidibilidade quanto ao estado de exceção, [...] é a resposta do poder estatal aos conflitos externos mais extremos [...] é o patamar de indeterminação entre a democracia e o absolutismo (AGAMBEN, 2004, p. 12)

**base comum nacional**, sem ter que prescindir de um currículo mínimo. Referida Resolução define a unidade teoria e prática, além do trabalho coletivo e dos princípios da interdisciplinaridade como direcionamento à formação integral na perspectiva da emancipação humana.

Os programas de formação (Proinfantil, Prolicenciatura e Prodocência) são destinados aos professores em exercício nas escolas, atende desde a educação infantil até o ensino médio, perpassando por várias áreas de conhecimento com objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a prática dos educadores e a inserção de novas metodologias na organização do trabalho pedagógico.

O PARFOR foi criado para atender o Art. 61 da LDB/96 e se materializa pelo Decreto Nº 6.755/2009, com a intenção de formar educadores em atuação em toda educação básica com primeira graduação, segunda graduação e com formação pedagógica, na perspectiva de superar os déficits na formação inicial de educadores que atuam sem formação superior obrigatoriamente nas escolas públicas das redes federal, estadual e municipal de ensino.

Os programas PROLIND e PROCAMPO atendem demandas que historicamente ficaram isentas das políticas públicas educacionais. Estes, são os programas, que os indígenas e os povos do campo tem feito o enfrentamento para garantir que na formação inicial sejam reconhecidas suas identidades e seus modos de vida. Além da elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso universitários que reconheçam como formativo a alternância entre tempo universidade e tempo comunidade.

Nestas contradições e correlações de forças no campo das políticas educacionais, destacamos que apesar da ampliação dos programas de formação inicial e continuada, no contexto do PDE, estas ainda apresentam-se como focalizadas e reguladoras posto que se vinculam a trama formação-escola-conteúdos-avaliação, a ser materializada por programas de educação à distância. Na reconfiguração das políticas ainda identificamos “a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Esta visão reducionista que aparece nos programas (Proinfantil, Prolicenciatura e Prodocência) contradiz as legislações citadas anteriormente, ou seja, nos leva a constatar que na elaboração das legislações, identificam-se os avanços no reconhecimento de uma

formação diferenciada e crítica, porém em sua materialidade ainda presenciamos programas que estão dissociados desta concepção.

Sobre isso, entendemos que a elaboração das políticas, tem sido constantemente tensionada e questionada pelas entidades e movimentos que assumem uma posição crítica diante destas polaridades teórico-metodológicas, pois na batalha das ideias almejam que “uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (FREITAS, 2007, p. 1221).

As políticas de educação superior, precisamente a expansão deste nível de ensino foram o ápice para o intenso e acelerado crescimento da educação superior privada, pelo fato do Estado injetar recursos públicos nestas instituições com a perspectiva de “democratizar” o acesso à educação superior, construindo assim a falácia de que a educação superior estaria sendo universalizada.

A nosso ver, estas medidas desresponsabilizam o poder público pelos investimentos, em que pese a responsabilidade pela expansão da educação superior pública, o governo Lula da Silva e Dilma Rousseff terem investido a partir de 2006 em uma diversificada forma de acesso à educação superior pública, por meio do REUNI (Decreto 6.096/2007)<sup>18</sup>, da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>19</sup> (Lei n. 11.892/2008), da regulamentação do Sistema Nacional de Reserva de Vagas (Decreto 7.824/2012)<sup>20</sup> e da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>21</sup> (Decreto n. 5.800/2006), essa diversificação não consegue superar o avanço do sistema privado. Conforme explica Mancebo (2015, p. 143):

---

<sup>18</sup> Tem como objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Decreto 6.096/2007).

<sup>19</sup> Estas redes são formadas por esses Institutos, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Cefet-RJ e Cefet-MG, pelas Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e pelo colégio Pedro II.

<sup>20</sup> Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

<sup>21</sup> “Envolve parceria com o MEC, com estados e municípios na oferta de cursos e programas de EaD” (SGUISSARDI, 2014, p. 71).

Trata-se de um crescimento complexo que compreende, por um lado, um expressivo aumento das Instituições de Educação Superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado/mercantil, bem como, ações do governo federal, expandindo vagas e titulações nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), seja pela multiplicação dos campi das Instituições Federais (IFES) já existentes, seja pela expansão do número de instituições, ou ainda, mediante Programas de reestruturação do setor, como é o caso do REUNI e da redefinição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Apesar destas políticas, as IES públicas não conseguem superar o aumento das instituições e das matrículas das IES privadas, pois estes investimentos crescem de forma desacelerada, principalmente pelo financiamento via PROUNI e FIES. A tabela a seguir apresenta os contrastes no número de matrículas das IES pública diante das IES privadas, assim como as disparidades na evolução destes números.

**Tabela 01:** Série histórica das matrículas (1995-2015) nas IES públicas e privadas

BRASIL	Total	Federal	Estadual	Municipal	Pública	Privada
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	700.540	1.059.163
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	735.427	1.133.102
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	759.182	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	804.729	1.321.229
1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	832.022	1.537.923
2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	887.026	1.807.219
2001	3.030.754	502.960	357.015	79.250	939.225	2.091.529
2002	3.479.913	531.634	415.569	104.452	1.051.655	2.428.258
2003	3.887.022	567.101	442.706	126.563	1.136.370	2.750.652
2004	4.163.733	574.584	471.661	132.083	1.178.328	2.985.405
2005	4.453.156	579.587	477.349	135.253	1.192.189	3.260.967
2006	4.676.646	589.821	481.756	137.727	1.209.304	3.467.342
2007	4.880.381	615.542	482.814	142.612	1.240.968	3.639.413
2008	5.080.056	643.101	490.235	140.629	1.273.965	3.806.091
2009	5.115.896	752.847	480.145	118.176	1.351.168	3.764.728
2010	5.449.120	833.934	524.698	103.064	1.461.696	3.764.424
2011	5.746.762	927.086	548.202	120.103	1.595.391	4.151.371
2012	5.923.838	985.202	560.505	170.045	1.715.752	4.208.086
2013	6.152.405	1.045.507	557.588	174.879	1.777.974	4.374.431
2014	6.486.171	1.083.586	576.668	161.375	1.821.629	4.664.542
2015	8.027.297	1.214.635	618.633	118.877	1.952.145	6.075.152

Fonte: Inep/1995-2015.

A tabela mostra que em 21 anos houve um crescimento acelerado e inimaginável nas matrículas das instituições privadas, o que secundarizou o crescimento das matrículas das IES públicas. Demonstramos que, o total bruto das matriculadas considerando as instituições federais, estaduais e municipais em 1995 (na gestão do FHC em meio a reforma do estado) era de 700.540 enquanto que as IES privadas já apresentava uma superioridade de 1.059.163 no atendimento.

Quando comparamos com as informações de 2015 (início do segundo mandato da presidenta Dilma) havia 1.952.145 nas IES públicas e 6.075.152 nas IES privadas, ou



seja, uma diferença de 5.123.007 matrículas concentradas nas universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos de direitos privados.

Os dados revelam ainda que a política educacional dos governos brasileiros divulga a falácia do acesso e inclusão à educação superior, porém há um conjunto de fatores que acaba por mascarar a permanência dos estudantes nas IES públicas e privadas, os fatores mais visíveis estão vinculados à vulnerabilidade social, econômica e racial dos estudantes. Estes elementos têm provocado o acesso as instituições de educação superior, porém a dificuldade de se construir uma efetiva política de permanência estudantil, retarda uma vivência acadêmica de modo a garantir igualdade de condições de acesso e permanência até a conclusão do processo de formação dos estudantes.

As tomadas de decisões na gestão destas políticas do governo Lula da Silva, tiveram continuidade no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2015) que apresentou no desenvolvimento de suas ações a expansão da educação superior por meio da política de interiorização<sup>22</sup> para os lugares mais longínquos com a intenção de promover a inclusão social e educacional, por meio das políticas sociais. Além disso, destacamos também que houve nesse período uma intensa e acelerada expansão da educação superior privada, que passou a seguir a lógica privado-mercantil, ligada por uma compreensão mais contemporânea que vincula a educação ao mercado da bolsa de valores, acentua a perspectiva da educação superior como um negócio, com investimento privado funcionando principalmente como um mercado (SGUISSARDI, 2014).

Assim sendo, destacamos que o sentido das políticas implementadas nestes governos, a partir dos programas ora apresentados se traduz sob duas perspectivas em nossa compreensão. A primeira (FIES-PROUNI, pós-doutorado, professor equivalente, expansão da educação superior, incentivo a ciência e nova CAPES) se resume sob a lógica produtivista e mercadológica, sendo utilizado para isso o fundo público, ou seja, o privado se funde com o público e passam a afirmar uma concepção de instituições públicas não-estatais. A segunda perspectiva (acessibilidade na educação superior, PROEXT, PIBID, PIBID-Diversidade) resumem-se nos programas que procuram materializar as legislações e articular o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), assim como inter-relacionar com as políticas de inclusão e aproximar a educação superior com a educação básica.

---

<sup>22</sup> O projeto de interiorização no Brasil é experimentado a partir dos anos de 1970 e 1980, com experiências em vários estados, a exemplo dos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Piauí, entre outros, sob o incentivo do Projeto Rondon (COELHO, 2008).

A nosso ver o diferencial do governo FHC para os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff foi porque estes últimos apresentaram políticas sob o discurso da inclusão social em jogo nesta trama de poder, pois ampliaram o acesso à educação para os sujeitos sociais que estavam em situações de vulnerabilidade social e educacional, e para dar conta dessa demanda social cria nas universidades federais as políticas de cotas (Lei n. 12.711/2012) e de reservas de vagas, além de outros programas promovendo o acesso à educação superior pública.

Estes programas de acesso à universidade, por meio da política de reserva de vaga, também fazem parte do processo de expansão da educação superior, porém muitos deles emergem a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo, da cidade, negros, indígenas, quilombolas, extrativistas, pobres que se organizam em favor do direito a educação pública de qualidade. Vale enfatizar que a política de reserva de vaga está diretamente vinculada ao nosso objeto de investigação, visto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é resultado destas lutas dos movimentos sociais do campo, que conquistaram o acesso à universidade por meio de Processo Seletivo Especial (PSE), o repasse de recurso com cálculo no valor custo-aluno foi transferido para os três primeiros anos de curso destinado as universidades que estão implementando a referida política.

A presença destes sujeitos na universidade tem produzido outros significados no processo de formação destes educadores, pelo fato de construir aproximações com os princípios fundantes dos movimentos sociais do campo, que na garantia pelo acesso as políticas sociais, tem ocupado não somente as terras, mas a produção de conhecimento nas universidades e a luta pelos fundos de financiamento público, o que nos desafia pensarmos que a parceria público-público é um dos caminhos viáveis, seja na parceria com os movimentos sociais ou com o poder público.

A refletir sobre a universidade na inter-relação com a institucionalização promovendo o acesso aos sujeitos do campo podemos afirmar que, em que pese a história da educação brasileira ter nos mostrado que o espaço acadêmico tem sido seletivo no acesso ao conhecimento, e que este lugar ainda tem se traduzido como o espaço da produção técnico-científica. Temos identificado que muitas iniciativas de produção e de valorização de práticas sociais como construtoras de conhecimentos tem se posicionado de forma contrária a essa hegemonia que controla o saber que é produzido pelas universidades.

Essas iniciativas nos provoca a debater e pensar que falar de universidade na perspectiva de Gramsci (1989) é ir para além daquilo que se coloca como representação institucional e como mantenedora do monopólio na formulação de métodos investigativos e na produção de conhecimento. Assim sendo, tratamos de um saber acadêmico que dialogue com os saberes presentes na vida concreta dos sujeitos do campo, aquele que reconheça as experiências singulares na formação do sujeito crítico e na emancipação humana e social.

A partir do ano de 2016, a política brasileira entra em ebulição, com tantos novos eventos políticos, pondo-se nas pautas e agendas institucionais bem como através das mobilizações de ruas. Neste cenário político novos bordões e clichês frequentes, passam a fazer parte do cotidiano da política, tais como, “Fora Temer”, “Não ao golpe”, “corrupção”, “operações conspiradoras” e “sangradoras dos cofre públicos” entre outras nomeação que tem configurado o cenário da política brasileira. Sobre estas reflexões Frigotto (2017, p. 20) afirma que:

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva.

Continua a reiterar que:

No plano cultural, instaura-se uma profunda dominação com hegemonia do poder do império norte-americano. As grandes redes privadas de televisão e de informação, monopólios de poucos grupos, imputam os valores de consumo das economias centrais e do seu estilo de vida. Uma cultura mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, que é exposta *online* em tempo real. Mas, sobretudo, uma mídia que manipula a opinião pública com a produção sistemática das versões da realidade, versões que interessam a quem essa mídia representa e da qual é parte: o capital. (FRIGOTTO, 2017, p. 19-20)

Nesse contexto de correlações de forças destacamos que as primeiras medidas tomadas pelo governo de Michel Temer (2016) estiveram centradas em reformas que procuraram reduzir os gastos com saúde e educação, o que se agravou com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55 de 2016 (aprovada como Emenda Constitucional 95/2016), cujo objetivo foi de restringir os gastos sociais por 20 anos. Estas medidas atinge a efetivação do Plano Nacional de Educação (Lei. Nº 13.005/2014) com impactos

direto na garantia da escolarização obrigatória para os estudantes de 4 a 17 anos, na valorização dos profissionais da educação e nos cortes dos investimentos para as universidades públicas.

Os cortes orçamentários decretados após a aprovação da PEC 95/2016, impacta diretamente os recursos destinados ao PRONERA, pois em 2016 chegavam a R\$ 30 milhões, enquanto que em 2017 foi pouco mais de R\$ 11 milhões. Isso é insuficiente para cobrir os gastos já assumidos e em curso, que são de R\$ 21,7 milhões. A previsão do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2018 é de destinar apenas R\$ 3 milhões ao programa (MST, 2017).

Outra medida arbitrária foi a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e consequente a isso altera; as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 e revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Pela reforma do ensino médio, este instituiu o notório saber (Art. 6º, IV) para a contratação de pessoas sem formação no magistério, comprometendo a qualidade do ensino e a formação integral, crítica e cidadã da juventude, dispensando portanto, não só a formação inicial dos cursos de licenciaturas como também a valorização da carreira e a remuneração pelo piso, quebrando assim a “espinha dorsal” do magistério (FREITAS, 2017).

A formação de educadores em nosso país, constitui-se pela história de lutas e resistências contra as amarras do sistema capitalistas, pois as políticas governamentais determinam, exigem e regulam sem oferecer as mínimas condições para que os docentes em exercício, ou não, possam receber formação inicial e continuada, de maneira pública e de qualidade.

Contraria estas reflexões a Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013, posto que: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na

modalidade normal (Art. 62). Assim como, a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Art. 62-A)

Outro ponto preocupante na formação dos educadores foi a revogação do Fórum Nacional de Educação (FNE) por meio da Portaria 577, de 27 de abril de 2017, que anula as portarias anteriores e recompõe o FNE deixando de fora entidades como: ABMES<sup>23</sup>, ANEC<sup>24</sup>, ANPED, CEDES, CONTEE<sup>25</sup>, FASUBRA<sup>26</sup>, FORUMDIR, PROIFES<sup>27</sup>-federação (ANPED, 2017, Nota de repúdio), que na história da educação brasileira tem desenvolvido um papel político, educacional e social importante para o fortalecimento da educação básica e superior pública, bem como o intenso protagonismo nas reivindicações pelas condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação.

Entre o conjunto de reformas implementadas pelo governo de Michel Temer a educação tem recebido as de maiores impactos, pois no que se refere a formação dos educadores citamos a mais recente medida tomada no dia 18 de outubro de 2017, em que o ministro da educação Mendonça Filho anuncia a nova política nacional de formação de professores, a partir do diagnóstico: resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram, baixa qualidade da formação de professores, currículos extensos que não oferecem atividades práticas, poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização, e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (BRASIL, 2017). Para dar conta destes indicadores, o governo apresenta linhas de atuação em duas frentes:

- ✚ **Formação inicial:** Criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas, oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil, oferta de 20 mil vagas ociosas do PROUNI para cursos de primeira e segunda Licenciatura.
- ✚ **Formação continuada:** Ofertar formação considerando as temáticas dos programas de interesse das políticas do MEC-BNCC, alfabetização, educação infantil, novo ensino médio, tecnologia e inovação, educação em direitos humanos e diversidade, educação ambiental e formação de gestores. Criação de uma plataforma de formação continuada, abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização, e estimular no ensino médio itinerário formativo em

---

<sup>23</sup> Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

<sup>24</sup> Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

<sup>25</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

<sup>26</sup> Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras

<sup>27</sup> Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico

educação (incluir esse tempo como possível etapa inicial (preparatória) da formação de professores em nível superior).

Estas medidas foram tomadas de forma arbitrária e impositiva no âmbito do MEC, pois não houve o amplo debate com as IES públicas e com os diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores. A concepção de formação divulgada pelo MEC, a nosso ver representa uma sintonia direta com a epistemologia da prática e com a lógica das competências, pois tende a enfatizar “a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequências de suas organizações (FREITAS, 2004, 101).

O Documento de Manifestação das entidades educacionais apresenta várias críticas à política de formação de professores anunciada pelo MEC em 18 de outubro de 2017.

Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional (ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FINEDUCA<sup>28</sup> e FORUMDIR).

Os impactos do governo Michel Temer tem ocasionado uma sensação de incertezas nas políticas educacionais, já que as mudanças econômicas tem acelerado os pactos com as empresas privatistas e financistas, favorecendo os grupos nacionais e internacionais que detém o controle dos grupos empresariais no campo da educação, cujo interesse é “a privatização do patrimônio público, com as menores vantagens proporcionais para o erário em toda sua história” (SGUISSARDI, 2014, p.93).

Nesse sentido, afirmamos que este contexto de golpe, de corrupção e de Estado de exceção, representa sérias ameaças ao Estado de direito, pois tal “conjunto de reformas inclui um novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as

---

<sup>28</sup> Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação

agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro (KUENZER, 1999, p. 176).

Dito isto, nossa tese quer, sobretudo, pautar a inclusão das camadas subalternas na educação superior. Por isso, estamos analisando a política de formação dos educadores do campo, tendo como base o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas práticas contra-hegemônicas que, de forma mais intensa, a partir de 2004 passa a compor a agenda de reivindicação dos movimentos sociais do campo, inspirados no debate da II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), momento em que se pautou a necessidade de formação diferenciada aos educadores do campo, ou seja, para uma maioria que esteve excluída da universidade pública e que passa a ter maior possibilidade de acesso a este direito.

Nesse cenário, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo enfrenta sérios riscos de perda de sua identidade, já que em que pese as IES públicas assumirem estes Cursos como política permanente, enfrentam os cortes em seu financiamento no que consideramos essencial para o funcionamento desta licenciatura, ou seja, recursos destinados para: tempo comunidade, material didático, recursos para alimentação e moradia aos estudantes. Além disso, há uma persistência para ampliação de bolsa permanência e bolsa de pesquisa e extensão.

Nesta trama de poder tem se intensificado a resistência das lutas sociais, que se materializa nas manifestações públicas, cartas de repúdio, reorganização das centrais sindicais e dos sindicatos em geral, realização de seminário, a intensificação de uma militância coletiva nos Fóruns de Educação e de Educação do Campo, ou seja a resistência e a luta pelo Estado de direito tem sido a pauta de luta da sociedade civil organizada.

Para tanto, ao longo de nossas reflexões procuramos apresentar o contexto de influências em que as políticas de formação inicial dos educadores foram elaboradas, por entre governos brasileiros. Nossa intenção foi destacar as contradições, os avanços e os retrocessos destas políticas educacionais em meio à concepção de elaboração das políticas que procuram ora recontextualizar a perspectiva da racionalidade técnica, ora procura superá-la pela epistemologia da prática. Houve no período histórico de elaboração dos Decretos Nº 6.755/2009, Nº 8.752/2016 e da Resolução 02/2015 grandes avanços no sentido de reconhecer que a perspectiva de formação de educadores precisa se constituir

por uma teoria e prática contextualizada e indissociáveis, cuja referência é a totalidade que compõe a realidade concreta.

Na próxima seção damos destaque às contradições educacionais, sociais, econômicas e para os processos históricos que fizeram emergir a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

### 3.3 As contradições educacionais que fizeram emergir a Licenciatura em Educação do Campo

O contexto da educação do campo brasileira está imbricado pelas contradições emergentes em meio as tensões e disputas do movimentos da educação do campo em relação a incessante consolidação dos territórios que se afirmam na lógica do mercado. A nosso ver a consolidação do território sob a lógica do mercado tem se reproduzido de forma material a partir da exploração da natureza<sup>29</sup>, concretizada nas formas de produção acionadas pelos territórios do agronegócio, mineralógico, biocombustível e hidronegócio, que visa interferir na concepção de educação, por meio das políticas adotadas pelos sistemas de ensino, que muitas vezes seguem uma lógica de escolarização e formação alinhada com a mercantilização da educação pública, estreitando a parceria público-privado com grandes grupos empresariais sob a égide das diretrizes do Todos Pela Educação, tais como: Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Sena, Itaú Social, Gerdau, Vitor Civita, Roberto Marinho, Escola que Vale, Projeto Trilhas do Instituto Natura, assim como as empresas do agronegócio que financiam nas escolas rurais sua concepção de educação e desenvolvimento sustentável sob a lógica da responsabilidade social (LEHER; MOTTA, 2012).

Estas políticas educacionais seguem as diretrizes colocadas pelos organismos multilaterais, por meio da elaboração de reformas alinhadas da UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, provocando assim a secundarização da educação pública e adiando ainda mais o direito a universalização da educação com acesso para todos, contradizendo de tal modo o que preconiza a Constituição Federal 1988, Art. 208 alterado pela Emenda Constitucional n. 59/2009 em que “A educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos”, este direito é reafirmado pelo Plano Nacional de Educação Lei n.

---

<sup>29</sup> Entende-se natureza como uma unidade, articulando seus diferentes níveis numa totalidade complexa (NETTO; BRAZ, 2011, p. 45).



13.005/2014 quando dar ênfase para a universalização da educação básica. Isto, pouco corresponde com os indicadores educacionais, pois segundo dados do INEP/MEC/2015 no Brasil ainda há aproximadamente 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora das salas de aula na cidade e no campo.

O número expressivo da população em fase de escolarização fora da escola é reflexo de quão é excludente o acesso dos sujeitos sociais que vivenciam uma situação de maior vulnerabilidade as políticas educacionais, posto que no paradigma urbano os povos do campo tem acesso a uma educação *adaptada* as exigências do currículo urbanocêntrico, que desconsideram os tempos e territórios educativos das crianças, jovens e adultos, pois são tratados pelas políticas educativas de forma generalistas e desconsideram a diversidade e as especificidades destes sujeitos.

A concepção que circunda a nova pedagogia da hegemonia consiste em apresentar “estratégias de repolitização da política, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política” (NEVES, 2013, p. 5) pela sociedade civil organizada, que de forma estratégica são estimuladas pelo bloco do poder para a organização popular, mas nos limites da ordem estabelecida, ou seja, sugere-se uma participação tutelada (NEVES, 2013).

Isto influencia diretamente no padrão de formação e de escolarização, visto que estes tem um contexto de influência extremamente perverso, pelo fato das ações educativas se constituírem muitas vezes vinculadas as reformas educacionais delineadas pelas políticas globalizantes. Deste ponto de vista, concordamos com Neves (2013, p. 6) ao pontuar de forma crítica que,

A educação escolar inserida neste movimento geral de repolitização da política e de inclusão social realiza reformas educacionais que, sob o slogan de Educação para todos, viabilizam a expansão das oportunidades educacionais, circunscrita aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política da força de trabalho aos requisitos do projeto neoliberal da Terceira Via.

Em consonância com as colocações acima, dialogamos com Molina (2014) pelo fato de destacar que na realidade concreta dos sujeitos há fortemente a expropriação de sua força de trabalho, vinculado ao imediatismo e a concepção do saber fazer na lógica das exigências das empresas do capital e do agronegócio, dificultando desta forma que os sujeitos do campo possam ter garantido o direito a escola, por isso precisam continuar

reagindo e está exclusão educacional que visa desterritorializar os povos de seus modos de vida, de sua cultura e principalmente de seu trabalho no campo, assim:

É em reação e oposição às fortes consequências da expropriação de suas terras e territórios pelo agronegócio que a classe trabalhadora do campo intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles o do conhecimento e de escolarização como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social pelo trabalho no campo (MOLINA, 2014, p. 265)

As reivindicações dos sujeitos do campo pela garantia de seus direitos sociais é no sentido de se posicionar diante da expropriação das terras e do trabalho exercido pela classe trabalhadora imposta pelo sistema capitalista, por isso as exigências pela educação básica, formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, é uma das estratégias de promover a formação do intelectual orgânico e a emancipação humana e política diante desta lógica racionalista e produtivista que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013), sendo muitas vezes imposta aos sujeitos sociais do campo e da cidade.

Nesse sentido, as situações em que se apresenta a escola rural, ocorrências e denúncias da vulnerabilidade social, de precarização das condições de funcionamento, fechamento de escolas, transporte escolar sem segurança e professores em atuação na maioria dos casos, ainda sem formação adequada, são traços da exclusão e negação de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

Essa realidade acaba por aproximar os interesses de gestores públicos da filantropia proposta pelas empresas do agronegócio, e estas intencionalmente acabam por financiar as propostas educativas das escolas públicas do campo a partir de uma concepção falseada e divulgada sob a lógica da responsabilidade social. Dito isto, os jogos de poder entre os polos da educação rural/agronegócio e da educação do campo/agricultura camponesa e familiar se intensificam pela disputa de sua hegemonia.

Assim sendo, a organização social dos povos do campo se dá no sentido de transformar a escola rural, que em sua história esteve apartada da vida, do trabalho e sobretudo da realidade destes sujeitos, “estas mesmas escolas sejam hoje permanentemente cobradas pela sociedade para atender, em seu projeto formativo, as exigências do mundo da produção (capitalista)” (CALDART, 2015, p.117). Por conseguinte, os sujeitos organizados no campo afirmam que é possível construir outro

projeto de escola que esteja centrado na construção de “novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade” (CALDART, 2015, p. 117).

Sobre isso, ancorados em Gramsci (1989) voltamos a refletir com o papel dos intelectuais, visto que estes estão organizados a partir da tomada de consciência da própria função que exerce nos meios de produção, porém este exercício vai para além do campo econômico, incluindo assim os aspectos sociais, políticos, éticos e culturais, daí permanecerem vinculados a uma utopia social e teórica “revestidos de características próprias” (GRAMSCI, 1989).

A nosso ver os intelectuais ocupam e desempenham lugar e função na estrutura social determinada por um processo histórico que exige uma organicidade em prol das causas que defendem, almejando com isso mudanças necessárias de acordo com o projeto político e ideológico que acreditam poder estar vinculado, seja a burguesia ou a classe subalterna (Gramsci, 1989).

Nesse sentido, promover a formação dos educadores do campo como intelectuais orgânicos nos ancoramos em Gramsci (1989); Neves (2013) para afirmar que os espaços de formação destes educadores devem provocar a disseminação de ideias críticas que possam se contrapor às políticas de formação que tem se consolidado pela diversificação da estrutura do ensino superior, vindo a favorecer a oferta de curso de formação de educadores massificada e precarizada, sendo oferecida por meio de cursos a distância, semipresenciais, e com predominância de instituições que priorizam as atividades de ensino.

As categorias de intelectuais problematizadas por Gramsci (1989); o intelectual orgânico e o intelectual tradicional, se constroem de forma dialética e seguem um processo histórico de acordo com a concepção de sociedade que se pretende transformar ou construir. Assim, destacamos que o principal *locus* de formação dos intelectuais são os espaços educativos, seja a escola, conforme apostou Gramsci, no caso da escola unitária, sejam os espaços educativos populares e ainda a formação universitária, em nosso estudo de tese, esta última tem sido um dos espaços onde os educadores do campo protagonizam seu percurso formativo, e apostam que nesta formação universitária, que se propõe diferenciada, pode ser o espaço da construção de práticas educativas e formativas

na perspectiva contra-hegemônica, cuja intencionalidade é promover e conquistar o consenso ativo dos povos do campo.

Para exemplificar e contextualizar podemos dizer que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo nasce de um Projeto Político Pedagógico, cuja existência tem os sujeitos coletivos da educação do campo como protagonistas. As reivindicações por um Curso diferenciado é na perspectiva de assegurar o nascimento de uma proposta pedagógica marcada em sua essência pela história de vida e cultura dos sujeitos, e que pudesse se distinguir dos outros programas e projetos de formação de educadores que se propõe a estar enquadrado nas exigências desta nova pedagogia da hegemonia.

Baseado na realidade concreta da educação brasileira, a proposição de uma licenciatura aos povos do campo traz os elementos necessários para exigir do Estado à garantia do direito a educação. A minuta original da Licenciatura em Educação do Campo (2006) apresenta as justificativas e os argumentos para a realização deste Curso:

- 1) A urgência de ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) A convicção de que estas ações devem incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas de conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estão a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem;
- 3) A visão de que é necessário e possível pensar em uma educação, numa escola e conseqüentemente em uma formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como “campo de possibilidade que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade moderna” (CNE/CEB, Parecer 36/2001);
- 4) As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo, quer seja os cursos de Pedagogia, hoje identificamos como “Pedagogia da Terra” desenvolvidos pelas universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea/Incrá/MDA), ou os inúmeros programas e parcerias com secretarias de educação, cuja rede de educadores atendidas é predominantemente originária das escolas do campo. Estas experiências já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem significativamente para uma formatação adequada desta nova proposta de curso.

As justificas que provocaram a elaboração deste Curso toma como referência a realidade em movimento da situação de déficits de escolas localizadas no campo que atendessem as etapas de escolarização obrigatória. Dito isto, ressaltamos que a intensa precarização dos espaços escolares, professores sem formação adequada e um currículo deslocado da realidade e das identidades dos sujeitos que vivem no campo, provocou uma insatisfação por parte dos sujeitos coletivos que se organizavam para reivindicar uma educação pública e de qualidade para todos.

É neste contexto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é colocado como um projeto de formação alternativo e diferenciado que estivesse articulado com a formação por área de conhecimento na perspectiva interdisciplinar em sintonia com um projeto de escola que buscasse articular “os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 40) questionando assim a lógica do fechamento de escolas do campo, a nucleação, e o transporte escolar como políticas que visam afastar os adolescentes, jovens e adultos de suas comunidades, pelo fato de não ter escolas de ensino fundamental e ensino médio em seus locais de vivência. A justificativa para isso, por parte do poder público é de que havia e ainda há uma insuficiência de educadores com formação nas áreas de conhecimento mais específicas, como; Linguagens e códigos, Ciência da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, para atuar nestas escolas localizadas em lugares mais longínquos.

Diante desta contextualização apresentamos alguns aspectos decisivos para a consolidação deste Curso: primeiro situamos o acúmulo pedagógico oriundos das experiências formativas do PRONERA, que provocaram o repensar para o direcionamento de uma epistemologia da práxis, visto que as teorias que sustentam a educação do campo e os programas de formação (PRONERA, PROCAMPO e Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra e o Programa Escola da Terra) protagonizados pelos movimentos sociais, se ancoram nas matrizes teóricas críticas;

pedagogia Socialista<sup>30</sup>, Pedagogia Freireana<sup>31</sup> e consequente a isso, emerge a Pedagogia do movimento<sup>32</sup>, que tem fundamentado as reflexões teórico-metodológica destas políticas que se efetivam na realidade concreta e contraditória dos sujeitos sociais do campo.

Souza (2016) ao realizar um estudo sobre a educação do campo no Brasil, toma como referência os dados do relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na reforma Agrária (II PNERA) e destaca que no período de 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos pelo PRONERA e envolveu 82 instituições. Foram 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos Fundamental; 9 cursos de nível médio e 54 cursos de nível superior. Isso mostra que há um compromisso efetivo do Movimento Nacional de Educação do Campo com a formação de educação básica aos povos do campo, em que pese o PRONERA ser direcionado aos beneficiários da reforma agrária. Referido movimento tem uma luta mais ampliada, visto que outros sujeitos coletivos também são atendidos pelas conquistas e direitos protagonizados pela sociedade civil organizada.

No segundo aspecto situamos as lutas de resistência no campo, entre as quais destacamos: a expulsão dos sujeitos do campo, a intensa luta pela reforma agrária, a marcha camponesa como de denúncia e manifestação, a expansão degradante do território do agronegócio, o fechamento de escolas rurais, a negação do direito a educação, entre outras situações e contradições sociais que motivaram a organização e a resistência dos sujeitos coletivos. Entre eles estava o MST, que de forma ampliada passam a compor o Movimento Nacional de Educação do Campo no final dos anos de 1990, momento em que os sujeitos comprometidos com a criação de uma política pública de formação de educadores viesse atender e representar a realidade vivenciada pelos sujeitos que constroem suas condições de existência do trabalho na terra.

Na próxima subseção tratamos especificamente da participação dos movimentos sociais do campo e suas estratégias de organicidade e resistência na perspectiva de

---

<sup>30</sup> De tradição do pensamento socialista, traz a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

<sup>31</sup> É toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura.

<sup>32</sup> Se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais do campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

reivindicar do poder público uma política de formação que viesse atender a identidade e a realidade dos educadores e das escolas situadas nas comunidades rurais.

#### 3.4 Os movimentos sociais do campo e a parceria público-público como resistência por uma formação dos educadores do campo diferenciada

Nossa intenção nesta tese é revisitar a organicidade dos movimentos sociais populares que historicamente vêm resistindo contra a marginalização e criminalização destes movimentos de base, diante da política perversa reinventada pela classe dominante. A resistência se somam a um conjunto de conquistas materializadas nas legislações<sup>33</sup> no campo da educação, nos governos FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff na elaboração, aprovação e execução de políticas sociais<sup>34</sup> que visa contestar, mas também, posicionar-se perante um Estado ampliado Gramsciano (GLUCKMANN-BUCI, 1980), conceito este que procuramos nos aproximar nesta investigação.

Por conseguinte enfatizamos que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo resulta desta resistência e articulação entre os movimentos sociais e o Estado pelo fato de existir *“una interdependência entre lo social, lo político y lo estatal, que significa, a la vez, una autonomia relativa de cada sector de acción coletiva y la impossibilidade de definir uno de ellos independientemente de sus relaciones com los demás”* (TOURAINÉ, 1987, p. 231). A grosso modo, referida interdependência e autonomia relativa possibilitou no caso da educação superior do campo a conquista pelas políticas de formação de educadores o que tem referendado a parceria público-público quando busca estreitar as relações entre os entes públicos na garantia de reconhecer a educação como um direito de todos.

Portanto, foi a partir de 1997 no I ENERA, na I CNEC (1998), II CNEC (2004), em 2015 no II ENERA<sup>35</sup>, Seminários Nacionais das LEDOCs, entre outros encontros

---

<sup>33</sup> Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, Parecer CNE/CEB nº 1/2006, Lei nº 11.947/2009, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Decreto de nº 7.352/2010 e a Lei nº 12.960/2014 (HAGE; CRUZ&SILVA, 2016)

<sup>34</sup> PRONERA, PROJOVEM Campo Saberes da Terra, PROCAMPO, PRONACAMPO, PNLD - Campo (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE - Temático (Programa Nacional de Biblioteca da Escola), Escola da Terra, Mais Educação – Campo, Inclusão das Escolas dos CEFFAS no FUNDEB, PIBID/Diversidade, Observatório da Educação/Programa de Extensão Universitária – PROEXT, entre outros (HAGE; CRUZ&SILVA, 2016)

<sup>35</sup> Realizado em setembro de 2015, o II ENERA reúne mais de 1.500 educadoras e educadores do campo em Luziânia-Goiás. Passados 18 anos da primeira edição que aconteceu em 1997, o 2º Enea se consolida como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto de educação

nacionais e locais, que tem se construído as agendas para se afirmar a educação do campo como um direito. Desta feita é imprescindível, nestas afirmações, citarmos a organicidade e a resistência do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na agricultura (CONTAG), dos Sindicatos do Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), do Movimento de Mulheres, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros movimentos e instituições não governamentais, estes questionadores da segregação socioeducacional, econômica e política reinventada neste cenário brasileiro.

Neste sentido, torna-se indispensável lembrarmos de aspetos da historiografia brasileira, em que os sujeitos coletivos envolvidos com a educação do campo posicionam-se contra a hegemonia e exploração perversa do sistema capitalista e perante a isso vem se organizando nos movimentos sociais populares, a fim de reivindicar um conjunto de direitos que envolvem a educação, saúde, direito à terra, reforma agrária, previdência, trabalho, transporte e sobretudo moradia no campo com condições dignas de produzir e reproduzir seus bens materiais e imateriais como elementos constitutivo da vida.

Assim sendo, entendemos que ao estarmos operando com a categoria gramsciana de Estado ampliado, destacamos que a compreensão de movimentos sociais, nesta tese, está entrelaçada ao conceito de sociedade civil, pelo fato desta rede de organizações se constituir pelos aparelhos privados de hegemonia e que visa uma defesa das frações das classes organizadas em prol dos interesses coletivos que buscam tomar posição contra a hegemonia da classe dominante.

No esforço de situar os movimentos sociais<sup>36</sup> como sociedade civil organizada, procuramos definir que estes movimentos se apresentam como “grupos organizados e exigem um agir ativo na busca de libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão e para atuar na produção de uma sociedade modificada” (SCHERER-WARREN, 1989). Neste contexto, concordamos com Scherer-Warren (2008, p. 16) ao afirmar que movimentos sociais “se constitui em torno de uma identidade ou identificação coletiva, da definição de adversários ou de um conflito e de um projeto de mudança social ou utopia, num contínuo processo em construção”.

---

que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação (Portal do MST, acessado em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br))

<sup>36</sup> Movimentos dos Agricultores familiares, dos extrativistas, dos pescadores artesanais, dos ribeirinhos, dos assentados e acampados da reforma agrária, dos trabalhadores assalariados rurais, dos quilombolas, dos caiçaras, dos povos da floresta, dos caboclos, as ONGs, fóruns de educação do campo, Sindicatos do Trabalhadores Rurais, Movimento de mulheres, Movimento dos Atingidos por Barragem, ou seja é movimentos bastante diversificado.



Neste contexto, destacamos que no âmbito dos movimentos sociais, aparece a figura dos intelectuais, sejam aqueles vinculados a concepção de origem burguesa mostrando-se desconectados da concepção de filosofia da práxis, quanto aqueles tomados pelo caminho fundamental tornarem-se intelectuais orgânicos, por acreditar que na batalha cultural e ideológica “a luta pela cultura assume a forma de uma luta por uma filosofia de massa capaz de fazer de cada membro do partido um intelectual” (GLUCKSMANN- BUCI, 1980, p. 112). Assim sendo, a organicidade e a resistência dos movimentos sociais estão, sobretudo, em busca de construir uma visão e uma prática coerente no contexto em que estão inseridos na perspectiva de conquistar a emancipação da classe subalterna, como forma de auto-educação das massas (GLUCKSMANN-BUCI, 1980).

Foram por estas reclamações em prol do direito à terra e à educação, que desde 1954 aparecem, no Brasil, as primeiras organizações dos trabalhadores do campo, cujo movimentos ficaram conhecidas como: Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) (1950), União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) (1954) e Ligas Camponesas (1955), cujo objetivo de sua organização procurou problematizar a situação de existência dos camponeses diante da lógica excludente imposta pela industrialização do país. Além disso, procuravam se posicionar criticamente perante as transformações políticas e sociais. O Movimento de maior visibilidade nacional foi a organização das Ligas Camponesas, que esteve presentes nas várias regiões brasileiras, portanto foi na região do Nordeste, precisamente no estado de Pernambuco, que ocorreram as manifestações de maior fervor.

Sob influência do Partido Comunista, os camponeses tiveram contato com as táticas e estratégias da Revolução Cubana, daí inspirados na organização agrária deste país, passaram a questionar a estrutura fundiária, a segregação dos trabalhadores do campo e a industrialização que se instalará no Brasil com a finalidade de expropriar os trabalhadores e com a intenção de promover uma sobreposição da cidade em relação ao campo, decretando assim o desaparecimento do campo e do camponês. A iniciativa das Ligas foi drasticamente interrompida pelo golpe militar de 1964, no qual por meio da repressão dos militares, houve o desmonte destas organizações e a coerção dos trabalhadores por parte do Estado.

Outra manifestação que damos visibilidade em nossas reflexões é o Movimento de Educação Popular ocorrido a partir de 1960, com as ações educacionais desenvolvidas de forma ativa por Paulo Freire. O contexto educacional analisado por Freire está implicado na conjuntura política pela qual passava o Brasil em período de ditadura militar. Daí as ações do Movimentos de Educação Popular protagonizado nos Movimentos de Educação Popular (MCP), nos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC), na campanha De Pé no Chão também se aprende a ler e no Movimento de Educação de Base (MEB) (SILVA, 2006), estes caminhos foram as manifestações populares que procuraram questionar por meio da educação e da cultura o sistema político e as possibilidades de exercitar suas práticas de liberdade para que venha superar a alienação da política vigente.

Em consonância com os movimentos populares, Silva (2006) cita os Movimentos de Ação Católica (JAC<sup>37</sup>, JEC<sup>38</sup>, JIC<sup>39</sup>, JOC<sup>40</sup>, JUC<sup>41</sup>) os quais sob o controle da igreja católica buscaram pautar uma religiosidade que estivesse em sintonia com a realidade vivida pelos jovens que estavam em vários territórios sociais, seja nas igrejas, nas universidades, nas fábricas, nas comunidades rurais, nos sindicatos e também nos espaços independentes, mas que buscavam neste coletivo religioso, inspirar-se em uma teoria política que lhes fizesse pensar as contradições sociais, as quais enfrentava o Brasil neste período. No entanto “foi a Juventude Estudantil Católica que partiram das primeiras discussões que operaram mudanças políticas e ideológicas e sua transformação em uma organização marxista-leninista” (SILVA, 2006, p. 72).

Neste contexto, afirmamos que as Ligas Camponesas<sup>42</sup>, os movimentos populares e a ação católica foram a inspiração dos movimentos sociais do campo que surgiram no Brasil a partir dos anos de 1960. No caso do MST, há uma forte aproximação com os

---

<sup>37</sup> Juventude Católica (JAC),

<sup>38</sup> Juventude Estudantil Católica (JEC)

<sup>39</sup> Juventude Independente Católica (JIC)

<sup>40</sup> Juventude Operária Católica (JOC)

<sup>41</sup> Juventude Universitária Católica (JUC)

<sup>42</sup> Criada inicialmente contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, e posteriormente, se tornando um movimento de luta pela Reforma Agrária, a partir delas os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. As ligas utilizavam diferentes estratégias para organizar e formar os trabalhadores: conversas na feira, na missa, nos locais de trabalho, boletins, cordéis, etc [...], e dentre as reivindicações a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo (SILVA, 2006, p. 73).

princípios pronunciados pelas Ligas, mas que também se ancoram nos princípios da educação popular freireana.

Com o fim da ditadura militar em 1985 a política brasileira passa a agir na reconstrução de um conjunto de ações sociais com foco no processo democrático de direito, em que a sociedade civil organizada volta à cena para contestar o poder centralizado nas mãos do Estado, que tinha como direcionamento exercer uma “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 2011, p.40). Há, a partir dos anos de 1980, posicionamentos provocados pela organização do “Novo sindicalismo” coerente com as ações da igreja católica em específico da Teologia da Libertação (um dos principais expoentes no Brasil e fora do Brasil) que reivindicava o processo de redemocratização e a volta dos direitos humanos o qual lhes fora negado. Nesta reestruturação os “Novos movimento sociais” são territorializados a partir das lutas identitárias feministas, ecológicas, pacifistas, étnicas, etc.

A década de 1990 esteve marcada pela tentativa de afirmação dos direitos, por meio da Constituição de 1988, em que se garante o reconhecimento e ao mesmo tempo regularização destas organizações sociais, de acordo com Scherer-Warren (2008) “houve nesse período um aumento considerável do número de ONGs e do terceiro setor de responsabilidade social.

Com isso, os movimentos sociais, como fração da sociedade civil organizada procuram dialogar com o Estado no governo de Lula da Silva e Dilma Rousseff, em que possibilitou o acesso as políticas públicas e uma ocupação deste Estado, o qual configuramos como ampliado. Isto de alguma forma intensificou a luta da sociedade civil, mas também ocasionou a institucionalização de parcelas destes movimentos, provocando assim um refluxo em determinados momentos histórico destes grupos, pelo fato de estarem também participando e ocupando os espaços governamentais.

A ampliação das parcerias também fora feita com o mercado (SCHERER-WARREN, 2008), o que provocou a parceria público-privado como deliberação e intervenção dos organismos multinacionais na agenda da política educacional, o que acarretou a intensificação de movimentos sociais que se posicionavam contrários a esta forma de submissão seguida pelo Estado sob a lógica da política internacional.

Neste caso, ampliou-se a participação ativa nos anos 1990 e 2000, com estes movimentos de contestação; ONGs, ambientalistas, feministas, movimentos sociais

urbanos e rurais, movimentos de cultura popular, grupos religiosos, que estiveram envolvidos na luta pelos direitos, pela democracia e pelo reconhecimento das diversidades e das identidades específicas (SCHERER-WARREN, 2008).

A resistência dos movimentos sociais provou e tem provocado muitas lutas, mortes e criminalização, pelo poder coercitivo do Estado. Como exemplo destas criminalizações citamos o Massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido em 1996 no Pará, quando um grupo de manifestantes se direcionava em marcha para Belém, a fim de reivindicar do poder público o direito pela reforma agrária. Quando estes trabalhadores chegaram na “Curva do S” no município de Eldorado dos Carajás, decidiram bloquear a rodovia PA 150, como forma de pressionar o governo para as negociações e exigir comida. O bloqueio provocou a intolerância dos representantes da força estatal, o que ocasionou um confronto entre os policiais e os sem terra, provocando assim no dia 17 de abril de 1996 o Massacre que levou a morte de 19 trabalhadores rurais (FERNANDES, 2000, p. 209). Este massacre dos trabalhadores rurais na região sudeste do Pará, provocou a intensa mobilização e resistência deste coletivo como forma de pressionar o Estado pelo direito e acesso as políticas sociais.

Outro exemplo, de criminalização e mortes no campo, foi o caso do massacre ocorrido no município de Pau D’Arco no Pará, quando no dia 24 de maio de 2017, houve o assassinato de 10 trabalhadores rurais na fazenda Santa Lúcia. Estes trabalhadores foram mortos por policiais civis e militar, o que a partir do laudo da Política Federal, fica evidente que foi um crime de Estado (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2017).

Então dentre as reivindicações, os trabalhadores rurais colocam em debate o direito a reforma agrária, o direito de viver na terra com dignidade, para isso lutam pelo acesso à escola e a formação em seus territórios, exigindo assim as especificidades sociais, culturais e políticas como sujeitos sociais.

Com base nos estudos de Santos (2009, p. 46) acerca da educação do campo e das políticas públicas, compreendemos que nos últimos 20 anos (1997-2017) os sujeitos coletivos procuram afirmar a educação do campo como política pública enquanto direito social de todos, por isso conquistaram em âmbito legal, social e político um conjunto de direitos possibilitados pela conjuntura, ora favorável, ora arraigada em uma burocracia conservadora que vinha dificultar o avançar destas conquistas. Neste contexto, situamos que a organização dos movimentos sociais do campo na correlação com o Estado,

estrutura-se a partir de algumas conquistas, as quais fazemos uma síntese, em que pontuamos a importância de determinados períodos na história de luta da educação do campo.

A organização do movimento nacional da educação do campo no Brasil ocorreu entre os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais dos anos 2000 constituindo-se como I ENERA, seguido da I CNEC em 1998 e a criação do PRONERA. Referidos períodos podem ser configurados como da “afirmação do direito à educação dos camponeses, da legitimidade e das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado” (SANTOS, 2009). Nesse contexto, o direito à educação dos camponeses se deu aliado à luta pela Reforma Agrária, o que provocou a ampliação dos movimentos sociais do campo, tais como; Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR) (SANTOS, 2009). Sendo que a ampliação dos movimentos envolvidos também acendeu para as reivindicações de pautas que fossem para além da educação básica, com isso o desafio seria a universalização da educação para todos os níveis, a fim de atender os sujeitos do campo em sua diversidade.

Outro momento importante de conquista do movimento da educação do campo é enfatizado por Santos (2009) entre o período de 2003 a 2008, por apresentar em sua trajetória vários momentos de participação ativa dos movimentos sociais, entre os quais citamos a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) em 2004, a criação da SECADI (2004), da Coordenação Geral de Educação do Campo no âmbito do MEC (2005) e do INCRA/MDA (2006), a realização de vários seminários nos estados promovidos pelo MEC, dois seminário de pesquisa (2005 e 2008), a criação do programa Saberes da Terra (2005) e a criação do PROCAMPO (2006). Esse período “representa um ciclo de avanços significativos para a afirmação da educação do campo no interior da estrutura do Estado” (SANTOS, 2009, p. 51).

O período que situamos de 2009 a 2016, refere-se a aprovação do Decreto 7.352/2010, ao lançamento do edital para as IES públicas em 2012, para que as instituições pudessem concorrer a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de torná-la uma política estruturante nas universidades. Citamos, também, em 2013 a aprovação do Programa Nacional de

Educação do Campo (PRONACAMPO), que por meio deste traz perspectivas ousadas de formação inicial e continuada direcionadas aos povos do campo. No ano de 2014, realizou-se no estado do Pará, o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, que reuniu em torno de 400 participantes, entre eles, docentes, estudantes, coordenação de curso, MEC/SECADI, FONEC, movimentos sociais nacionais e locais (Pará), para discutirem o processo de implementação das Licenciaturas naquela ocasião de aprovação dos 42 cursos em várias IES.

Nesta tese, quando tratamos das ações dos movimentos sociais na luta pela afirmação dos direitos sociais e na conquista por uma educação básica e superior do campo é no sentido de afirmamos que, apesar das críticas traçadas acerca do que se chama de refluxo dos movimentos sociais, em determinado momento a composição institucional se apresentou como necessária, visto que as conquistas no campo da área da educação do campo, também foi possível devido a ocupação do MEC/SECADI, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e outros ministérios e espaços governamentais que ao serem pensados estrategicamente, teve a intenção afirmar o público em detrimento do privado, e com isso constituir outras práticas sob a perspectiva contra-hegemônica, em que a revolução cultural possibilita a tomada de consciência acerca das questões políticas, elevando ao sujeito a possibilidade de assumir de uma postura ético-política neste contexto de correlações de forças.

Na próxima subseção apresentamos nossas reflexões acerca do contexto da política de formação dos educadores do campo, com destaque para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como nova graduação que se constitui na educação superior, como possibilidade de acesso à educação superior aos povos que pertencem ao campo, as águas e as florestas.

### 3.5 A política de formação dos educadores no contexto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: A nova graduação e o direito a educação superior pública

Anunciar a política de formação dos educadores do campo como foco deste estudo parte do entendimento de que há uma posição de classe dialógica e dialética que tem como elo de articulação a participação da sociedade civil organizada, as universidades e a presença do Estado. Esse Estado de correlações de forças permanente traça táticas e estratégias para garantir que os povos do campo tenham acesso ou não às políticas de educação superior, por meio da concepção de educação vinculada às políticas de reserva

de vagas e de inclusão social elaboradas e em alguns casos implementadas, como por exemplo as experiências dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, foco de estudo nesta investigação.

Neste contexto, os sujeitos sociais do campo que aderem a estas áreas de estudos vêm utilizando estratégias necessárias para ocupar e protagonizar os espaços públicos, e questionar em prol da elaboração e aprovação de políticas educacionais que se articulem com suas práticas culturais, com seus saberes e que respeitem seus modos de vida, na intenção de assegurar a educação como um direito público e com a devida objetividade para garantir com veemência a parceria público-público como uma prática contra-hegemônica na formação dos educadores do campo, por meio do acesso e permanência à educação superior pública.

Em nosso ponto de vista, o público é a presença do Estado para o fortalecimento da esfera pública e suas ações devem se construir pelo cumprimento dos direitos socioculturais exigidos pela sociedade civil representada fortemente por um Estado, que precisa exaltar como direito público, os princípios da emancipação humana e da libertação dos sujeitos, contrapondo-se à hegemonia da classe dominante, ao individualismo e a exaltação ao privado.

Dito isto, procuraremos aproximar nossas explicações levando em consideração as tramas que envolvem este estudo. Nestas reflexões, entendemos que a produção do conhecimento no contexto da formação inicial dos educadores do campo, com lócus nas universidades públicas, refere-se a um dos “aparelhos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 1978) por difundir uma ideologia que busca conservar e conquistar certa hegemonia. Nesta correlação não há neutralidade, visto que a cultura construída nas IES visa se ancorar em uma formação que inculca na produção social uma ideologia para alienação e também para libertação.

Nesta perspectiva, a formação dos sujeitos sociais que acessam a universidade está hegemonicamente imbricada na concepção de universidade que se traduz nas reformas da educação superior, com marcas que se revelam na parceria público-privado e privado mercantil<sup>43</sup>, com reflexos diretos no contexto da formação dos educadores.

---

<sup>43</sup> Nossa compreensão de privado emerge do surgimento do modo de produção capitalista que visa suplantando uma nova ordem ancorada na construção de um Estado a serviço do livre mercado, da concorrência e da propriedade privada (GRIFOS NOSSOS).

Na perspectiva de compreendermos que a lógica produtivista e reprodutivista do capital pode influenciar as tramas dos fenômenos educacionais partimos do princípio de que precisamos falar de uma formação que venha posiciona-se contra a lógica alienante e alienadora do capital, por isso fomos buscar suporte teórico no conceito gramsciano de classe contra-hegemônica como possibilidade de ruptura da dominação histórica do sistema produtivo, cujo princípio se reafirma na exploração do trabalho humano e no processo de subordinação e alienação dos sujeitos sociais que transitam o território material e imaterial da sociedade. Em relação a isso Mészáros (2008, p. 27) destaca que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

A afirmativa do autor acima nos faz pensar que as transformações no campo educacional não se fazem na superficialidade e tão pouco através de medidas corretivas, pois a educação não está dissociada dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, sem uma mudança profunda na sociedade, tendo como fundamento o assumir de uma postura ético-política, não podemos falar de educação como práxis transformadora.

Nosso entendimento reitera que a postura ético-política quer sobretudo, uma mudança de mentalidade, em que se busca, libertar-se da relação de segregação estabelecida pela sociedade de classe. Para ampliarmos nossas reflexões nos debruçamos na compreensão de política a partir do pensamento de Coutinho (1989). Seu conceito de política se apresenta em sentido “amplo” e “restrito”.

Gramsci como um dos teóricos críticos da política na modernidade capitalista, nos chama a atenção para buscarmos compreender que “todas as esferas do ser social são atravessadas pela política, contém a política como elemento real ou potencial ineliminável” (COUTINHO, 1989, p. 53).

Neste caso, entendemos que para Gramsci (1989) adotar uma postura ético-política no contexto de exclusão do capital requer apreendermos a política em sentido



amplo que supera a visão restrita<sup>44</sup>. No primeiro sentido, “o político identifica-se praticamente com a liberdade, com universalidade e toda forma de práxis que supera a mera recepção passiva ou manipulação de dados imediatos [...] ela se orienta conscientemente para a totalidade das relações subjetivas e objetivas” (p. 53) (grifo nosso).

Para Gramsci (1989) mudar e libertar-se são indicadoras de uma revolução cultural, por entendermos que cultura é “um instrumento de emancipação política da classe operária, uma vez que, a partir dela, criam-se possibilidades de tomada de consciência em relação a problemas e situações comuns vividas pelos diferentes sujeitos sociais” (SIMIONATTO; GRAMSCI, 1995, p. 28). As aproximações de Gramsci com a temática da cultura lhe coloca como um teórico da superestrutura, como já fora afirmado por autores como Coutinho (1989, 2008, 2011), Manacorda (2013), Simionatto (1995), Gruppi (1978), Nosella (2010), Emir Sader (1992), Glucksmann-Buci (1980), Carnoy (1990), nos estudos em que a relação entre infraestrutura e superestrutura interagem por meio da correlação de forças que dialeticamente tende a questionar a visão economicista debatida pelos teóricos marxistas que tentaram resumir o legado de Marx a estas interpretações. Segundo Netto (2011, p. 13) ao falar das interpretações equivocadas da concepção marxiana faz críticas “aos manuais que registram Marx como um teórico fatorialista-ele teria sido aquele que, na análise da história e da sociedade, situou o fator econômico como determinante em relação aos fatores sociais, culturais”. A partir das colocações de Netto (2011) vimos que a interpretação acerca da teoria marxista é uma visão reducionista, que restringe a teoria de Marx num pensamento vazio e deslocado da realidade e das lutas sociais.

Outras insistências pela transformação social referem-se a combinação de táticas e estratégias para ampliar, de forma concreta, as possibilidades de emancipação da classe subalterna, visto que fica evidente as tentativas de superação e de tomada de consciência por esta classe de sua situação de alienação. Subalternos na visão Gramsciana, apresentam-se como estratos sociais, submetidos à hegemonia e a cultura da classe dominante que, ainda sob o domínio desta classe hegemônica, apresenta uma visão determinista e mecanicista de compreender o mundo, porém, uma vez tendo consciência

---

<sup>44</sup> O sentido restrito de política refere-se ao conjunto de práticas e de objetivações que se referem diretamente ao Estado, as relações de poder entre governantes e governados (GRAMSCI, 1989, p. 54).

de sua situação de explorado e subjugado, apresenta-se com uma formidável força de resistência por meio da luta para conseguir sua emancipação ética e política. A classe subalterna ou grupos subalternos mantêm uma relação dialética com a concepção de hegemonia do poder central, visto que visa tornar-se sujeitos históricos e libertar-se da situação de conformismo e de alienação (GRAMSCI, 1978).

Isso nos leva afirmar que a concepção histórico-cultural como unidade de luta é um devir histórico, compreendida na estrutura e superestrutura como um todo contraditório, o qual visa formar um novo bloco histórico. A nosso ver, alargar estas percepções sob a nova postura assumida pela classe subalterna é entender as contradições socioculturais e a exploração material e imaterial imposta por parte da classe dominante que está situada no poder central sob as influências do capital.

O esforço de evocar o pensamento de Gramsci dos cadernos do cárcere (1929-1935) considerando sua visão política, consiste em situarmos a formação de educadores do campo e sua relação com o capitalismo para compreendemos que este enfrenta crises estruturais com “forte repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordem diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto” (ANTUNES, 2009, p. 37).

Diante dos contextos de crises, o capitalismo desde o pós-guerra quer tentar superá-la através de um processo de reestruturação de seu ciclo produtivo. Um significativo exemplo desta reestruturação ancora-se no dito, taylorismo<sup>45</sup> e fordismo<sup>46</sup>, mantido como modelo hegemônico na economia global desde o pós-1945 até meados dos anos de 1970, momento em que o capitalismo começa a dar sinais de saturação<sup>47</sup>,

---

<sup>45</sup> Criado pelo norte-americano Friderick Taylor, no final do século XIX, cujo objetivo era submeter as ações físicas dos trabalhadores aos mesmos princípios de otimização que governavam os fatores inanimados do processo de produção. A ênfase de Taylor nessa extensão da divisão do trabalho recai sobre o alcance do controle gerencial, tanto no nível dos movimentos individuais quanto no do processo de produção como um todo (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 774-775)

<sup>46</sup> O fordismo surge em 1914 por Henry Ford, quando este introduz seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabeleceu no ano anterior em Dearborn, Michigan. Mas o modo de implantação do fordismo foi muito mais complicado do que isso, visto que Ford trazia em sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução de força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2012, p. 121).

<sup>47</sup> As principais evidências deste quadro crítico formam: queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, hipertrofia da esfera financeira que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, maior concentração de capitais graças a fusão entre as empresas

aparecendo assim a declinação do referido binômio, que começa a entrar em transição, para as novas formas de acumulação flexibilizada<sup>48</sup> (ANTUNES, 2009, p. 38).

Reiterando estas discussões Gramsci (1978) no Caderno do Cárcere 22 (1934) “Americanismo e Fordismo” traça algumas reflexões críticas sobre os efeitos e os significados do processo industrial materializados na expansão das ideologias centradas no Americanismo representadas sob a lógica do binômio taylorismo-fordismo. Nesse sentido, Gramsci (2015, p. 241) enfatiza que esses modelos resultam de,

uma necessidade imanente de chegar a organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática [...].

Neste sentido, quando Gramsci (2015) apresenta em seus escritos sobre Americanismo e Fordismo, o referido autor enfatiza um olhar crítico sobre a ofensiva desta invasão na constituição de uma cultura racionalista e pragmática, que a ideologia fordista buscou reproduzir e impor no imaginário social europeu e norte americano. Estas mudanças culturais na sociedade acabou por transformar o *modus operandi* dos sujeitos, ocasionando um deslocamento da “análise superestrutural da hegemonia para sua origem infraestrutural nas fábricas” (GLUCKSMANN-BUCI, 1980, p. 106). Mediante a isso Gramsci (2015, p. 243) destaca que,

a Europa quer todos os benefícios que o fordismo produz no poder de concorrência, mas conservando seu exército de parasitas que, ao devorar enormes quantidade de mais-valia, agrava os custos iniciais e debilita o poder de concorrência no mercado internacional.

Em suma, as exigências produtivas e as formas de exploração do trabalho pressupõem a afirmação dos princípios tayloristas e fordistas como um domínio de saber/poder do sistema capitalista que “implica um tipo de organização estatal e uma concepção ético-política ligadas as exigências de um estágio particular de

---

monopolistas e oligopolistas, crise do welfare state ou do Estado de Bem Estar Social, incremento acentuados das privatizações, tendência generalizada às regulamentações e a flexibilização do processo produtivo (ANTUNES, 2009, p. 31-32).

<sup>48</sup> Se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços (ANTUNES, 2009, p. 54).

desenvolvimento do capitalismo” (SIMIONATTO, 1995, p. 88), ao nosso ver, estes princípios elevam ainda mais a intensificação da produção em massa e a geração de mais-valia<sup>49</sup>, o que acaba por ocasionar um sobretabalho e uma apropriação do “Savoir faire” suprimindo a dimensão intelectual do trabalho da classe subalterna, que fora transferida para a esfera da gerência científica devido o avanço do capitalismo, por meio do sistema fabril. Daí a atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva” (ANTUNES, 2009, p. 39).

A difusão da cultura do americanismo e a racionalização tecnológica produtivista do fordismo se expressam de forma bastante incisiva em todos os aspectos da vida social em particular na educação, o que acaba por reestruturar a concepção de formação imbricada nas escolas e na concepção de universidade instalada na Europa e na América. Baseado nisso, Finelli (2003, p. 100) destaca que,

na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo. Isso significa que o fordismo, produz não só o uso específico da força de trabalho, mas também, e diretamente, uma forma e um uso específico da consciência social.

Na primeira metade do século XX a produção capitalista procura subordinar, sobretudo, de forma invasiva os modos de vida dos sujeitos sociais, então ressurgem um posicionamento crítico acerca da perversa cultura dissimulada imposta pelo capital, que Gramsci (1989) se impõe severamente contrário ao tratar da educação e da cultura na obra “Os Intelectuais e a organização da cultura”, no qual enfatiza suas críticas sobre os modelos educacionais produzidos pelo governo italiano durante a primeira metade do referido século, por revelar uma educação interesseira, descomprometida com a vida e promovendo uma formação centrada na cultura enciclopédica, abstrata e burguesa (NOSELLA, 2010, p. 43).

No Brasil, os reflexos desta reforma administrativa se deram no âmbito das políticas educacionais, efetivadas por meio do processo de mercantilização da educação superior, sob o qual se deslocam outros significados para a universidade pública ancorados na negação ou exaltação dos direitos sociais. Portanto, trazemos os meandros

---

<sup>49</sup> É a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, em que o excedente toma forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário (BOTTOMORE, 2012, p. 335).

das medidas tomadas pelos governos nas políticas educacionais que foram e tem sido implementadas nos governos brasileiros, para assim afirmamos que nossa defesa nesta tese é por formação de educadores ancorada na epistemologia da práxis, em que o ser social constitui-se engajado na luta pela reconhecimento de seus saberes socioculturais e a afirmação de práticas contra hegemônicas na educação do campo. Para que isso ocorra, é preciso uma revolução intelectual e moral, perante as posições culturais assumidas pela sociedade, em meio as reformas implementadas que visa desconsiderar os direitos da sociedade conquistados em seu processo histórico.

Neste sentido, a formação dos educadores do campo até a implantação dos cursos de formação superior via Pronera se constituíam atrelados às diretrizes estabelecidas de forma generalista pelo MEC, que antevia propostas formativas universais e pouco representativa da diversidade e realidade dos sujeitos do campo.

Diante disso, o movimento de educação do campo pauta a necessidade de reescrever um curso de formação característico das vivências socioculturais, políticas, educacionais e econômicas da realidade concreta desses sujeitos, portanto, uma parcela significativa de professores universitários vinculados a UFMG desde 2004, a partir da experiência do Curso de Pedagogia da Terra vinculado ao PRONERA, escrevem e executam uma proposta de formação inicial que viesse “superar o modelo disciplinar na formação docente. A proposta de realizar uma formação por área do conhecimento ganhou força e legitimidade à medida que argumentos de origens diversas iam sendo colocadas e debatidas” (ANTUNES-ROCHA, 2009). Considerando que “os dados indicavam a quase ausência de oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 41), os indicadores apontavam havia a necessidade de redesenhar uma proposta de formação inicial que pautasse a formação dos educadores nestas etapas de ensino a partir da formação e do currículo organizado por área de conhecimento para construir uma formação em sintonia com a teoria e com a prática vivida, para isso,

foi necessário pensar na proposta de um curso que formasse o educador da educação básica, aliando, nessa formação, os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais para o educador do campo. Isso exigiu um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas dos cursos até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo existente em nossas universidades (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 42).

Antunes-Rocha (2009) reafirma que o curso proposto para atender os povos do campo exige a elaboração de um projeto político pedagógico diferenciado e específico, para que possa dar conta de formar o educador para atuar nas escolas rurais. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem a intenção de fazer brotar uma escola do campo que se construa em sintonia com a história de vida, identidade e cultura de homens e mulheres que procuram afirmar suas condições de existência integrada na luta pelo território do campo e pela educação do campo.

Pontuamos que a grande contradição educacional e as lógicas de desenvolvimento em disputa gera um conjunto de mobilização da sociedade civil organizada ao colocar em pauta seus projetos alternativos que visa construir uma nova lógica do trabalho humano, daí citamos como exemplo a Reforma Agrária Popular que tem sido defendida pelos movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como; MST, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimentos das Mulheres Camponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos Quilombola e Movimento dos Pescadores (STEDILE, 2012), os quais buscam se contrapor ao modelo de capital imposto para a agricultura brasileira, colocando que a luta dos camponeses pela terra é agora também a luta por um novo “modelo” de agricultura, portanto é importante ter clareza das lógicas de agricultura e contradições envolvidas (CALDART, 2014).

No bojo desta proposta de Reforma Agrária Popular, os movimentos sociais do campo reivindicam a desapropriação de terras das maiores propriedades e que estas sejam distribuídas a todas as famílias sem-terra ou com pouca terra que vivem no meio rural brasileiro. Referida distribuição deve ser combinada com a instalação de agroindústria cooperativas para que os trabalhadores possam fazer adoção de novas técnicas agrícolas baseadas na agroecologia e sem uso de agrotóxicos em sua produção. Esta proposta prevê, também, a democratização da educação formal, garantindo acesso à educação básica e educação superior a todos os sujeitos que vivem no campo (STEDILE, 2012), em síntese a proposta de Reforma Agrária Popular busca estabelecer que a luta pela terra, ao trabalho, saúde e previdência social não está dissociada do projeto de educação e de sociedade.

Assim sendo, pautou-se uma nova graduação que tivesse seu viés epistemológico centrado nas lutas destes movimentos sociais em sintonia com a realidade vivenciada pelos povos do campo. Com objetivo de superar as contradições econômicas, as disputas

por modelos de sociedade e os déficits educacionais que se apresentam nestas correlações de forças e lutas recíprocas, é que o Movimento Nacional de Educação do Campo se organiza para garantir o direito a educação no território de vivência dos sujeitos, além de propor formação inicial e continuada que venha questionar a estrutura curricular com lógicas binárias, ainda sob as bases da concepção disciplinar de ensino.

Nesse sentido, pressionados por estes movimentos sociais e com a experiência de Licenciatura em Educação do Campo em andamento na UFMG, a SECADI/MEC propõe às IES públicas a necessidade da expansão da referida experiência formativa, cujas especificidades seria de formar educadores em atuação nas escolas do campo, assim como para atender jovens e adultos, lideranças e militantes dos movimentos sociais que constroem suas condições de existência por meio do trabalho no campo, nas águas e nas florestas.

Os estudos de Santos (2009) acerca dos programas de formação de educadores do campo citado na seção anterior trazem referências dos encaminhamentos da II CNEC ocorrida em 2004, quando se coloca a necessidade de uma política de formação específica aos educadores vinculados às comunidades rurais, uma formação que retratasse a identidade do sujeito camponês, e que trouxesse em sua essência o reconhecimento da diversidade e da identidade do ser educador do campo. Assim, cita a organização de um Grupo de Trabalho (2005) formado por docentes das universidades, movimentos sociais e representantes do poder público, para que pudessem apresentar uma proposta de formação que revelasse as várias identidades dos sujeitos do campo e que também trouxesse uma proposição de graduação sintonizada com a experiência de formação da UFMG (2004) e que considerasse todo o acúmulo educativo construído pelo PRONERA.

Assim, no final de 2006 o Grupo de Trabalho apresentou ao MEC/SECADI a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a qual propunha uma organização do trabalho pedagógico de forma integrada e a formação curricular por área de conhecimento, tendo como base a metodologia da Pedagogia da Alternância, sendo proposta a funcionar com a alternância de tempo, entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, fortalecendo assim, o trabalho como princípio educativo na ação dos sujeitos do campo, para que a sua identidade e seu vínculo com o trabalho e com a vida continue a existir e a resistir.

As experiências formativas do PROCAMPO, voltamos a destacar, tiveram sua âncora epistemológica no percurso educacional já desenvolvido pelo PRONERA, portanto é imprescindível falar das conquistas no campo da formação de educadores, sem pontuar as contribuições que o PRONERA teve desde os projetos de alfabetização, passando pela escolarização, magistério da terra até os cursos de graduação no contexto das universidades públicas.

Mediante a proposição do Grupo de Trabalho para instituir um Curso “revelador de um novo ciclo que está a se viver na história das lutas pelos direitos sociais das quais as populações do campo é tanto portadora como protagonista, que é feita de ciclos de avanços, de resistências e de recuos” (SANTOS, 2009), que em 2006 a SECADI faz o convite para algumas universidades que estavam desenvolvendo propostas formativas vinculadas ao PRONERA, e que estavam articuladas com o Movimentos Nacional de Educação do Campo, desenvolverem um curso de graduação como experiências piloto sintonizadas com a promoção de práticas educativas responsáveis pelas mudanças sociais e que viessem contribuir, por sua vez,

com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA, 2014, p. 267).

A esse respeito a SECADI/MEC aprovou a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujo objeto é a escola de educação básica do campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários (MOLINA, 2014). Feita esta delimitação acerca do perfil do egresso, e da aprovação da matriz curricular por área de conhecimento ancorado nos princípios da Pedagogia da Alternância, há um convite para algumas instituições públicas que já vinham de uma tradição no debate da educação do campo para desenvolverem o primeiro projeto de formação direcionado aos povos do campo.

Com a finalidade de oferecer uma formação em consonância com os princípios da educação do campo, a SECADI aprova e apoia financeiramente a partir de 2007 os projetos que foram apresentados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

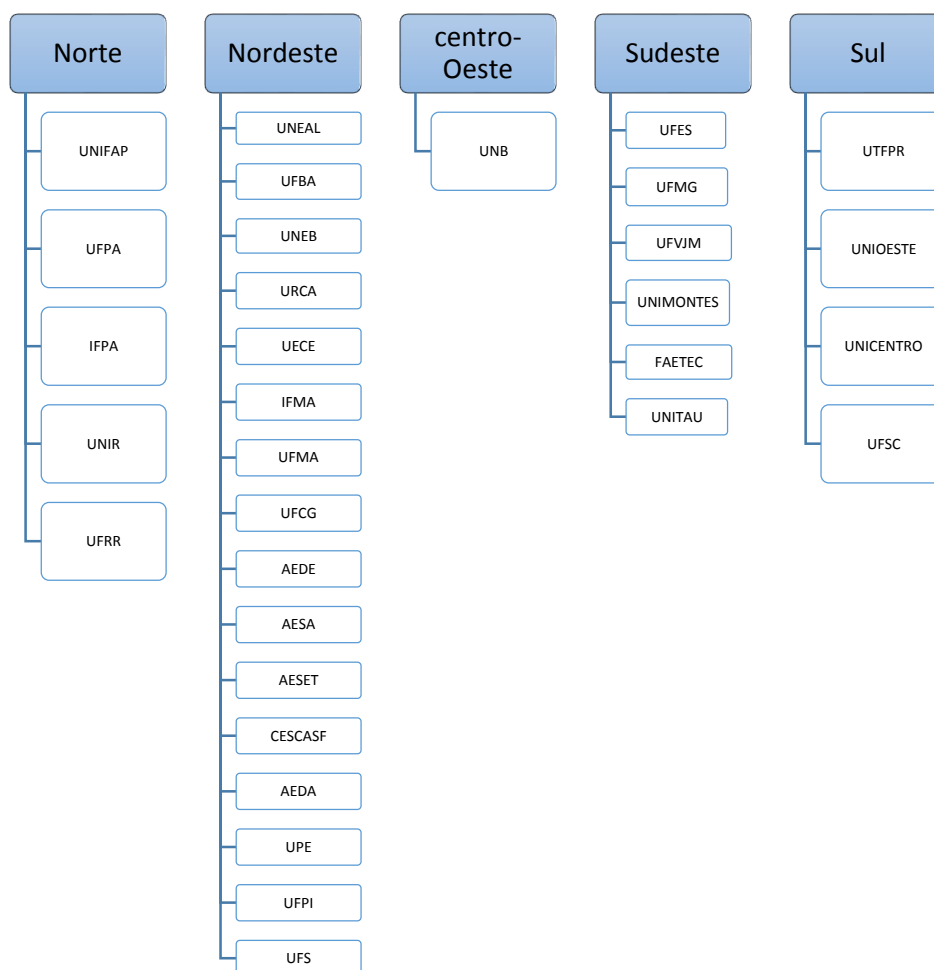


Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estimulados pelas experiências em andamento a SECADI lança em 2008 e 2009 editais públicos para que as IES interessadas apresentassem projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, seguindo a proposta formativa das experiências pilotos em que apresenta em sua execução a perspectiva de uma gestão compartilhada conforme relata Antunes-Rocha (2009, p. 43) de que,

A escola do campo ganha um caráter abrangente, dialógico, flexível e dinâmico. A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica. O estudo é relacionado ao trabalho e à diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e poderá ser realizado em diversos espaços pedagógicos e tempos diferenciados de aprendizagem.

A clareza, de onde partir e que direção tomar nesta trajetória de formação, seja nas experiências piloto, ou nas turmas do PROCAMPO é que a realidade dos sujeitos se apresenta como essencial nas tomadas de decisão sobre a necessidade de repesar as especificidades imprescindíveis neste projeto de escola do campo que se quer construir e transformar.

Assim sendo, as turmas do PROCAMPO dos editais de 2008 e 2009, apesar de se ancorar nesta proposta formativa que se faz diferenciada, não tinham garantia de continuidade ou de permanência deste programa. Assim, após a concorrência destes editais em 2010 havia 32 instituições universitárias que estavam ofertando a Licenciatura em Educação do Campo em todas as regiões do país, conforme destacado na figura a seguir:

**Figura 01:** Instituições participantes do PROCAMPO-2008/2009

Fonte: SILVA, H. 2016

Podemos identificar que das 32 instituições públicas que ofertavam o Licenciatura em Educação do Campo via PROCAMPO, cinco estavam concentrada na região Norte, dezesseis na região Nordeste, uma no Centro-Oeste, seis no Sudeste e quatro IES na região Sul. O Nordeste aparece com um número significativo de instituições, ofertou dezoito turmas e 1.080 vagas para estudantes. No centro-Oeste somente a UnB ofertou três turmas com 180 vagas no total. No Sudeste foram oito turmas e 480 vagas. O Sul ofertou cinco turmas e 300 vagas. No Norte o número de oferta foi mais expressivo, pois das cinco IES, foram ofertadas 22 turmas e 1.320 vagas. Esse número mais elevado

justifica-se pelo fato do IFPA ofertar 16 turmas, ou seja todos os campi do IFPA no estado do Pará das 12 regiões de integração<sup>50</sup> ofertou uma turma do PROCAMPO.

Deste modo, no Brasil foram oferecidas 56 turmas no total de 3.358 vagas. Apesar do esforço para um amplo atendimento, a oferta de vagas ainda estava muito aquém do grande número de educadores que atuam nas escolas do campo sem formação superior. Os estudos de Molina & Antunes-Rocha (2014) destacam que no período de 2004 a 2009 ainda existia 178 mil educadores sem formação superior atuando nas escolas do campo do Brasil.

Preocupados com a não continuidade deste programa de formação, e com a não garantia do prosseguimento no processo de financiamento, é que os movimentos sociais e sindicais começam a fazer o enfrentamento político com o Estado para exigir a consolidação de uma política de formação que focasse diretamente as áreas de conhecimentos e a alternância pedagógica, sem interrupção dos programas de formação em andamento, principalmente os cursos ofertados via PRONERA.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo também foram ofertados como Curso Permanentes desde 2009 a partir da expansão da IES por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) programa do governo federal instituído pelo Decreto Presidencial 6.096 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007) cujo objetivo foi de expandir o acesso e garantir condições de permanência na educação superior federal. O REUNI inicia em 2007 em meio a reforma do governo Lula a partir do PDE. Este programa se caracteriza como uma nova regulação da política de expansão da educação superior brasileira (MEDEIROS, 2012).

Das universidades que iniciaram o Curso, por meio do REUNI, citamos a UFPA, no Campus de Marabá<sup>51</sup>, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No caso da UFPA, Campus de Marabá o Curso vem sendo ofertado em turmas permanentes desde 2010.

Assim, na perspectiva de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se efetivasse como uma política permanente de formação de educação do Campo é que os

---

<sup>50</sup> Região do Araguaia, Região do Baixo Amazonas, Região do Carajás, Região do Rio Guamá, Região do Lago Tucuruí, Região do Marajó, Região Metropolitana, Região do Rio Caetés, Região do Rio Capim, Região do Tapajós, Região do Baixo Tocantins e Região do Xingu.

<sup>51</sup> Desde de 05 de junho de 2013 foi criada a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, por meio da Lei N. 12.824, de 05 de junho de 2013.

movimentos sociais do campo e universidades pressionam a representação governamental para o reconhecimento deste Curso no âmbito das políticas educacionais.

Desta forma, a assinatura do Decreto 7.352/2010, expressa a conquista dos movimentos sociais no que se refere a educação, pois ao ser aprovado no final do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. Nesta Lei o Art. 2º define como um de seus princípios o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (III)”.

A aprovação deste decreto contou com a participação dos movimentos sociais, Fórum Nacional de Educação do Campo, sindicatos, associações, instituições públicas, assentados, agricultores, docentes e pesquisadores das universidades públicas e outros sujeitos que protagonizam a luta por formação e valorização profissional que estejam sintonizadas com a produção, afirmação dos direitos sociais e reconhecimento da vida no campo.

Com esta mobilização social, no ano de 2012 institui-se um Grupo de Trabalho com a participação dos movimentos sociais e sindicais, com objetivo de acompanhar e exigir a materialidade das ações públicas definidas por meio do decreto presidencial, assim exigindo, um programa que viesse dar materialidade às legislações anunciadas.

É com base neste decreto que em março de 2012 o MEC anuncia o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) com metas ambiciosas que se articulariam a partir de quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica. Para o Movimento Nacional de Educação do Campo, este formato de programa e a lógica de sua formulação nos permitem situar o PRONACAMPO muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram para a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC: notas para análise do momento atual da educação do campo, 2012).

Vale enfatizar que referido movimento não critica o PRONACAMPO de forma isolada, mas em conexão com as formulações das políticas educacionais em sentido mais

amplo, pelo fato de referidas ações expressarem a correlação de forças entre a classe trabalhadora do campo; que traz em sentido ontológico os princípios originários, que se resume na tríade; Campo, políticas públicas e educação, e que move a educação do campo desde os anos de 1990; e a classe dominante, que tem disputado os fundos públicos, pelo polo do agronegócio divulgando a falácia de que neste polo se faz “educação do campo” atrelada ao desenvolvimento e a responsabilidade social, permitindo que as empresas do agronegócio financie projetos educativos nas escolas e nas universidades.

Estas contradições expressas sob o papel do Estado nos mostra que a correlação de forças sociais no Brasil contemporâneo não dá mostras de que haverá uma mudança substantiva no projeto de sociedade e de sociabilidade, hoje largamente hegemônico e conseqüentemente na estruturação da educação escolar e da educação política em nosso país em curto prazo (NEVES, 2013).

O PRONACAMPO inicia seu exercício em fevereiro de 2013, por meio da Portaria nº 86 de 2013, sendo que o MEC/SECADI lança em 31 de agosto de 2012 o edital nº 02, para convocar Instituições Federais de Educação Superior (IFES) “a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO” (BRASIL, 2012). O edital apresentado estava em consonância com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, com o Decreto 7.352/201 e com as diretrizes do PRONACAMPO.

Tais fundamentos, expressam que o PRONACAMPO ousa implementar ações dedicadas aos povos do campo extremamente fragilizadas no sentido da afirmação das políticas públicas, como é o caso, por exemplo de três delas: 1) educação de tempo integral situada no eixo gestão e práticas pedagógicas; 2) formação inicial dos educadores do Campo; e 3) Educação de Jovens e Adultos através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)-Campo.

O eixo gestão e práticas pedagógicas sinaliza para a educação de tempo integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante, por meio do Programa Mais Educação-Campo, que visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, em sintonia com a implantação da política de tempo integral nas escolas públicas, porém destacamos que no cenário de educação rural há uma dificuldade na oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas próprias

comunidades, ocasionando muitas vezes um número expressivos de adolescentes, jovens e adultos fora das escolas ou tendo que se deslocar por meio de transporte escolar para que consigam concluir a escolarização obrigatória na cidade.

Em relação à formação inicial dos educadores do campo, as ações do PRONACAMPO incluem, de forma marcante, três frentes na perspectiva ousada de formar professores que não possuem formação superior:

[...] formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância (BRASIL, 2013).

Os estudos realizados por Hage, Cruz e Silva (2016) acerca da Política de Educação do Campo revelam que apesar de ser muito amplo o universo de programas e as ações do PRONACAMPO disponíveis às redes estaduais e municipais via Plano de Ações Articuladas (PAR) para o acesso de gestores e técnicos das secretarias e escolas do campo, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), existem determinados impasses que dificultam o acesso e a implementação das políticas nos estados e nos municípios brasileiros.

O eixo formação de professores apresenta a ousadia de em três anos de vigência formar 45 mil educadores, utilizando para isso, as seguintes estratégias de execução: a implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo como política pública, o PARFOR e a expansão dos polos da UAB, conforme já enfatizado anteriormente.

Neste eixo de formação é a UAB a via de maior tensão com a concepção originária do Movimento Nacional de Educação do Campo, pelo fato de descaracterizar uma aproximação efetiva e dialógica entre educador, educandos na produção do conhecimento. A nosso ver a oferta da formação inicial à distância contradiz o princípio da práxis educativa que visa valorizar a diversidade e a identidade dos povos do campo, considerando seu território de produção de vida e trabalho.

Diante desta reflexão, o Movimento da Educação do Campo deixa claro que a posição assumida acerca da formação a distância é preocupante, a princípio, por não dar

conta das especificidades da educação do campo devido as sérias lacunas, e ainda pelo fato de promover uma formação unilateral e muito próxima de uma racionalidade técnica, o que contrasta com os princípios defendidos pelos sujeitos coletivos do campo. Portanto, reiteram que questionar a modalidade a distância não significa recusar o dever e o direito dos docentes em formação de acessar as novas tecnologias de informação e comunicação e de saber incorporá-las em sua prática pedagógica, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, mas se trata de situar o papel complementar e não central dessas tecnologias no processo formativo dos educadores (FONEC: notas para análise do momento atual da educação do campo, 2012).

No eixo da educação de Jovens e Adultos há um destaque para a formação e profissionalização por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)-Campo, cuja finalidade foi contribuir com a formação técnico-profissional destes estudantes. Porém, o impacto desta política aos trabalhadores do campo foi a concepção de formação proposta e implementada, que procurou se ancorar no falseamento de emprego e renda divulgada pelas empresas do agronegócio, visto que o convite feito para fomentar a formação fora à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), pelo fato de integrar uma estratégia determinada, que é muito mais de cooptação dos trabalhadores à lógica do agronegócio do que de inserção social (FONEC: notas para análise do momento atual da educação do campo, 2012).

Isso demonstra que o ajuste a concepção de formação por meio do SENAR, acabou por desconsiderar as experiências de educação e escolarização acumuladas pelo Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), protagonizadas pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). As análises feitas nas notas do FONEC-2012 destaca que “muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec”. Isso mostra que o CEFFAs e o Movimento Nacional de Educação do Campo não participaram do debate interno de elaboração do Pronatec-Campo, e sim o SENAR e a CNA como os atores principais desta formulação.

Esta decisão governamental ocasiona o desmerecimento da aproximação dos trabalhadores com a agricultura familiar sob as bases da agroecologia, proposta está em que, o sujeito do campo deixa de ser um mero técnico a serviço do agronegócio ou da extensão rural deslocada da cultura do sujeito e passa a construir suas práticas educativas, onde o trabalho, a educação e a cultura assumem os eixos centrais neste processo formativo.

A proposta estabelecida pelo Pronatec-Campo expressa de forma clara que sua tendência educativa está muito mais ligada “aos interesses do agronegócio representado por frações da burguesia nacional e internacional detentora do capital, que são incompatíveis e antagônicos em relação aos interesses dos trabalhadores do campo [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 272).

Nesse sentido, identificamos que a situação de descaso apontado na formação de educação profissional construída via Pronatec secundariza a participação dos povos e movimentos do campo, pelo fato de formar os jovens de forma precária para serem mão de obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos (FONEC: notas para análise do momento atual da educação do campo, 2012). Isso na compreensão de Gramsci (1989, p. 118) está ligado a uma crise escolar que,

liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.

Nesse sentido, as propostas educativas defendidas pelos movimentos sociais do campo, seriam no sentido de superar a crise escolar que impera não somente a ausência por escolas do campo para os jovens e adultos, mas sobretudo a prevalência de uma proposta didático-pedagógica e política que contribua para a inserção dos sujeitos sociais no mundo do trabalho. Nesta compreensão, aproximamos nossas interseções teóricas com os fundamentos da Escola Unitária, elaborada por Gramsci (1989, p.121) em que defende que a Escola Unitária pretende alcançar na formação dos sujeitos uma “formação humanística ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.



Desta perspectiva de educação e de formação é que o movimento nacional de educação do campo tem apostado na inserção dos sujeitos do campo a universidade pública, por meio de um programa de formação de educadores pensado desde a lógica e da realidade dos povos da diversidade. A nosso ver, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo proporciona de forma direta o contato deles com os princípios da educação do campo, com a identidade e com as lutas construídas no cotidiano destes que reivindicam uma educação de qualidade.

Neste sentido, podemos afirmar que a política de formação de educadores do campo, por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, trata-se de uma política afirmativa que se articula com a história de luta do movimento da educação do campo e que tem vínculo orgânico com os princípios traçados no contexto desta política pública de formação de educadores do campo.

Por isso, temos apostado em uma licenciatura direcionada aos sujeitos do campo que tenha suas especificidades no respeito à diversidade e singularidade, a partir da trajetória cultural, histórica e política, com direcionamento formativo centrado na perspectiva da práxis como emancipação humana.

Nesse sentido, o Grupo de Trabalho (2012) responsável em acompanhar a implementação das ações do decreto 7.352/2010 e do PRONACAMPO tomaram por posição selecionar instituições pouco expressivas no que se refere às lutas sociais ligadas à educação do campo, com a perspectiva de ampliar a política de formação dos educadores do campo para as cinco regiões brasileira.

Para a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo foram selecionadas, conforme o resultado do edital, um total de 45 IES. Destas, 5 IES<sup>52</sup> não efetivaram as turmas. Então, somente 40 Instituições Públicas receberam 15 códigos de vaga, totalizando 600 novos docentes nestas universidades públicas, 3 vagas de técnicos administrativos totalizando 120 vagas. Foi garantido 360 vagas aos estudantes para os vestibulares a serem realizadas em três anos. Além das vagas, o MEC/SECADI propunha repassar o valor custo aluno no total de R\$ 4.000,00 por estudantes, o que totalizou um valor de R\$ 1.440,000 para cada instituição que implementou o Curso (EDITAL N° 02/2012).

---

<sup>52</sup> Universidade Federal da Paraíba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste e Canoinhas

Destacamos que até outubro de 2017, após consultas as instituições via SECADI/MEC, identificamos que havia 43 Cursos em andamento (Anexo I), sendo que destes 40 estão sendo institucionalizados, após edital (2012) e 3 são Cursos permanentes na UFMG, UFCG e IFRN (Anexo II). Assim, observamos também, as cinco universidades estaduais que ofertaram turmas pelo PROCAMPO (Anexo II), porém neste último levantamento que realizamos nas universidades estaduais o Curso está colocado como projetos especiais, no entanto, não encontramos turmas em andamento.

Nesse contexto, podemos assegurar que a proposição de uma política de formação direcionada aos educadores do campo, passa por algumas fases visando consolidar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na institucionalidade das IES públicas. Inicia com a experiência de formação inicial via PRONERA na UFMG, desenvolve quatro experiências pilotos (2007), tem uma ampliação por meio dos editais via PROCAMPO (2008/2009), se institucionaliza por meio do REUNI até o edital (2012) quando se dá a implementação de uma política estruturante nas IES públicas. Estes foram alguns dos caminhos tensos enfrentados pela sociedade civil organizada que constitui o processo de consolidação do referido Curso como efetiva política institucionalizada nas universidades públicas.

Nesse sentido, o processo de consolidação desta política de formação dos educadores do campo, se compõe entrelaçada com as exigências institucionais, em meio as contradições das políticas vivenciadas no País. Diante disso, as LEDOCs vem enfrentando ameaças de perdas desta institucionalidade e dos direitos de acesso à universidade pública. Isto representa um retrocesso para o Movimento da Educação do Campo que tem se acelerado a cada dia após o golpe/2016 contra a sociedade brasileira (conforme já discutimos na primeira subseção deste estudo).

Em oposição às medidas tomadas pelo governo de Michel Temer o Movimento Nacional de Educação do Campo, tem resistido pelo enfrentamento diante das constantes ameaças deste Curso ser fechado em algumas IES, posto que seus dirigentes públicos, vem se distanciando dos princípios originários que em 10 anos de história tem garantido que os povos do campo, das águas e das florestas possam ingressar na universidade sem ter que deixar seu trabalho, para isso, é de suma importância que a metodologia da alternância pedagógica seja garantida pela alternância de tempo e espaços formativos e pelo financiamento que garanta a permanência dos estudantes na universidade.

Mediante a isso, em março de 2017, os movimentos sociais provocam uma reunião com SECADI/MEC e os reitores das universidades para que juntos pudessem dialogar acerca da situação inconstante e de descontinuidade desta política sob a ameaça de fechamento destes Cursos. Dentre os itens da pauta foram debatidos; a necessidade de criação de um Grupo de Trabalho dos Cursos que funcionam em alternância (o que se efetivou em abril de 2017, GT-PROCAMPO e PROLIND-ANDIFES), dialogar sobre matriz orçamentária e recursos para a realização da Alternância Pedagógica (TU e TC).

A organização do GT-PROCAMPO e PROLIND na ANDIFES efetivado no dia 27 de abril de 2017 representa uma das conquistas dos movimentos sociais, em tempos ameaçadores e nebulosos na política educacional. A posição em “ocupar” o GT não se dá sem tensões e disputas na luta para garantir que a Licenciatura em Educação do Campo e a Licenciatura indígena sejam reconhecidos como Cursos permanente nas IES. No dia 30 de maio de 2017 o GT realizou uma reunião em Brasília e como deliberação encaminharam um ofício para a SECADI/MEC pontuando as seguintes demandas:

- a) Liberação emergencial de recursos para viabilizar, no segundo semestre de 2017, a realização de tempos universidade/comunidade dos cursos de alternâncias em andamento na IFES; b) Garantia de aporte dos recursos necessários para inclusão dos cursos de alternância na matriz OCC das universidades que os instituíram em caráter permanente, com pesos que permitem atender as especificidades de populações camponeses e povos indígenas; c) Liberação de recursos de capital para consolidação da infraestrutura necessária para a oferta, com qualidade científica e social, desses cursos; d) Inclusão dos estudantes dos cursos de alternâncias no Programa Bolsa Permanências do MEC; e) Discussão com o grupo de trabalho PROCAMPO/PROLIND-ANDIFES sobre a elaboração do edital citado; e f) Liberação de códigos de vagas de servidores docentes e técnicos para consolidação do PROLIND (OFÍCIO Nº 01/2017, GT-PROLIND/PROCAMPO-ANDIFES).

O GT vem realizando um conjunto de agendas: no mês de setembro reuniram-se no dia 27 para elaboração da Emenda Parlamentar (PL) Nº 020/2017 a PLOA 2018, que reivindica o acréscimo de R\$ 40.764.000,00 (Quarenta milhões setecentos e sessenta e quatro mil reais) correspondente a 10.191 estudantes matriculados nas IES que cursam a Licenciatura em Educação do Campo (7.618) e Licenciatura Intercultural Indígena (2.573), considerando o valor per capita de R\$ 4.000,00 (conforme Edital 02/2012), para que seja incluído no orçamento de 2018.

Paralelo a esta reunião, estava ocorrendo em Brasília nos dias 26, 27 e 28 de setembro a Reunião ampliada do FONEC com representações dos movimentos sociais, universidades públicas, Fórum estaduais e municipais de educação do campo das cinco regiões do Brasil que de forma coletiva avaliaram a conjuntura atual da educação do campo, especificamente os retrocesso destacados no orçamento público, já que “a proposta orçamentária encaminhada ao Congresso Nacional para 2018 prevê restrições no orçamento que significa o desmonte das ações conquistadas ao longo de quase duas décadas de ação do Movimento de Educação do Campo” (PAUTA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA-CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

Como pauta deste encontro, realizou-se no dia 28 de setembro de 2017 a audiência pública junto a Comissão de Fiscalização Financeira e Controle da Câmara dos Deputados, com a participação do MEC/SECADI/SESU, CONTAG, CEFFAS, INCRA, ANDIFES, MST e parlamentares que compartilham da luta pelo fortalecimento da educação do campo, neste momento protocolou-se as seguintes pautas:

Manutenção e consolidação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo; Recomposição e ampliação do orçamento do PRONERA de modo a atender os projetos em curso e os que foram aprovados para execução pelo INCRA, Continuidade do Programa Residência Agrária com lançamento do novo edital, Contra o fechamento de escola, turmas e turnos no campo nas diversas etapas e modalidade de Educação Básica, Garantia de continuidade do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo-PNLD-Campo, e Investimento em ações que contribuam com o enfrentamento e superação do analfabetismo no campo e na sociedade brasileira

Estas demandas, além de serem pontuadas na audiência, também estão entre as agendas de lutas retiradas como encaminhamento do Encontro do FONEC, assim afirmamos que na atual conjuntura (2016-2017), o Movimento de Educação do Campo resiste a cada dia perante as medidas perversas do governo de Michel Temer. Como resultado desta audiência o SESU/MEC encaminhou aos reitores das IES no dia 02 de outubro de 2017 o Ofício Circular Nº 03/2017 com orientações, as quais destacamos:

O processo de integração dos cursos do PROCAMPO como oferta regular requer procedimentos internos que devam ser observados pelos coordenadores dos cursos, de modo a garantir a participação desses estudantes na matriz IFES, Esses cursos passaram, progressivamente, a compor a oferta da IFES e foram contemplados com a alocação de recursos em consonância com os critérios da matriz OCC para as

universidades federais, Devem ser observados, nas ofertas da Licenciatura em Educação do Campo a legislação em vigor e os projetos pedagógicos dos cursos conforme temos pactuado quando da adesão do edital de seleção Nº 02/2012 SESU/STEC/SECADI/MEC, Os estudantes do PROCAMPO devem integrar o censo da educação superior como “estudantes regulares” em vez de constarem como matricula em programas especiais [...].

Afirmamos que a luta pelo fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo passam prioritariamente pelo reconhecimento na educação superior e nos sistemas de ensino, federal, estadual e municipal. Estas demandas pontuadas pelo enfrentamento entre o Movimento da Educação do Campo, representação do Estado e as universidades conflituosa e contraditória, posto que nas orientações da Secretaria de Educação Superior (SESU) para as universidades, não é mencionado os cortes orçamentários que as IES públicas tem enfrentado neste anos de 2017 e com previsão para 2018.

Assim, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de ter sido uma conquista dos movimentos sociais e de todos os sujeitos engajados na luta pelas políticas públicas e pelo acesso aos direitos educacionais, precisamente na educação superior, tem significado o assumir de uma guerra de posição perante as proposições acerca de um curso que se constrói ancorado nos princípios da educação do campo; alternância pedagógica, a práxis como uma ação política, com relações tensas e conflituosas entre movimentos sociais e o Estado, a interdisciplinaridade e produção do conhecimento que tem ocupado o latifúndio do saber no contexto das universidades pelo tripé; ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, nossa tese procura afirmar que os princípios da educação do campo na experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo visa assegurar que a permanência destes princípios se materialize como uma epistemologia da práxis referenciados como práticas contra-hegemônicas.

Nesta análise pontuamos os caminhos traçados pelos sujeitos sociais do campo, organizados na sociedade civil para suplantar a hegemonia estabelecida pela concepção de universidade que tem sido conduzida pelas agências financeiras. Para superar a lógica excludente de acesso à universidade, os sujeitos sociais do campo organizados nos movimentos sociais apresentam uma posição de classe, quando reivindicam políticas educacionais específicas que reconheçam a diversidade dos povos do campo.

Na próxima seção refletimos sobre o contexto de implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA de Cametá.

#### **4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA TOCANTINA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Esta seção procurou traçar reflexões acerca das especificidades dos princípios originários da educação do campo no projeto pedagógico da LEDOC referenciado pela epistemologia da práxis. Para isso, estruturamos esta seção em três partes: a primeira, refere-se à contextualização do território da Amazônia Tocantina; a segunda traz indicadores acerca da realidade educacional do campo no referido território e algumas especificidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; e a terceira parte, trata do Projeto Pedagógico do Curso, os desafios da regulação e da consolidação, além das reflexões feitas sobre as práticas interdisciplinares e as áreas de conhecimentos como epistemologia que fundamenta a LEDOC.

##### **4.1 O território da Amazônia Tocantina**

A educação do campo traz um significado e uma epistemologia que expressa as lutas dos movimentos sociais pelo acesso à “terra, reforma agrária, trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território” (CALDART, 2012, p. 261).

Esta concepção de educação decorre da resistência dos povos do campo, que tem sido sistematizada na pedagogia do movimento, em que a práxis coaduna para a construção de outra sociabilidade e formas de vida superando a hegemonia de poder estabelecida pela lógica excludente do sistema capitalista, a fim de tomar posição de classe trabalhadora na luta pela construção de uma sociedade libertadora e conscientizadora das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais, cujo ponto de chegada seja a emancipação humana destes povos que se encontram em situação de subalternidade e opressão no acesso aos direitos sociais (GRAMSCI, 1989 & FREIRE, 2016).

Em nosso estudo de tese decidimos contextualizar o território da Amazônia Tocantina, pelo fato deste recorte socioterritorial “participar desse jogo de poder que envolve as disputas epistêmicas e políticas, simbólicas e materiais em torno da Amazônia” (PEREIRA, 2012, p. 199).

O território da Amazônia Tocantina “se inscreve e se refere a uma área territorial do Pará estruturada em torno do rio Tocantins” (IBID, p. 200). Esta estruturação regional

tem passado por diferentes demarcações feitas pelo Estado, para expressar uma organização político-administrativa, como é o caso das delimitações territoriais efetuadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que “os critérios de ‘delimitação’ são estabelecidos pelos recortes arbitrários do Estado, em função de suas necessidades técnico-burocráticas de gerenciamento e controle do espaço e da população” (IBID).

Outra reflexão, refere-se às delimitações feitas pelas decisões políticas efetuadas pelo Estado, como é o caso da elaboração de programas, planos e projetos, tais como: Territórios da Cidadania, Secretaria de Ordenamento Territorial e cadastro territorial (ALMEIDA, 2012, p. 11). Estas ações acabam por se constituir em agendas de Estado. No entanto, no caso da Amazônia, há muitas resistências dos povos do campo e comunidades tradicionais para que nas demarcações seja consideradas a heterogeneidade existente entre os povos e dos povos que dela fazem parte, desta forma, concordamos com Gonçalves (2015, p.130) no que não existe Amazônia e sim Amazônias, visto que este território produz os,

movimentos de r-existência, posto que não só lutam para resistir contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar.

As marcas da resistência pela afirmação do singular modo de vida e pela pluralidade das práticas culturais, são as vozes incontestes dos povos e comunidades tradicionais, tais como: indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, açazeiros, ribeirinhos, pescadores, populações remanescentes de quilombos, mulheres quebradeiras de coco de babaçu, atingidos por barragem, assentados, extrativistas, e todos que lutam pelos direitos de serem reconhecidos como pessoa humana estes se contrapõem às perversas estratégias de domínio de saber/poder das oligarquias coloniais, que têm no campo da Amazônia retirado as vidas destes povos e silenciado as culturas nela existente.

Nossa decisão em afirmar a Amazônia Tocantina como um território ancora-se nas contribuições de Pereira (2012, p. 203) quando sistematiza que:

A expressão Amazônia Tocantina assume o desafio de construir uma teoria que de conta das condições mais gerais e estruturais que envolvem a formação ao longo do tempo histórico dessa parte da Amazônia, com suas configurações ambientais, sociais, culturais, políticos, econômicos e territoriais, que não se enquadram necessariamente no que definem as regionalizações do Estado, mas se aproximam da auto-designação dos movimentos da sociedade civil.

Considerando estas colocações, destacamos que este território se afirma como singular a partir de três elementos, a saber: os modos de vida (cuja predominância é a ribeirinha); as diversidades da produção (em que a pesca e a agricultura familiar configuram-se como as principais fontes de renda); a organização dos movimentos sociais e a participação da Igreja Católica (em particular pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e incluindo os partidos políticos) que resistem e “se colocam no campo da confrontação da política da empresa estatal controladora do rio Tocantins através da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT)” (PEREIRA, 2012, p. 203).

Nesse sentido, nossa intenção é, sobretudo, destacar que o território da Amazônia Tocantina é marcado, pelo que Fernandes (2008) designa de tipologias de territórios, quando destaca o território como propriedades e o território como espaço relacional, ambos são fixos e fluxos, material e imaterial, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais. Desta forma, concordamos que “O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidade” (FERNANDES, 2006, p. 33).

O contexto da educação do campo do território da Amazônia Tocantina se origina em contraposição aos projetos da classe dominante e empresariais, que em vários casos, buscam de forma estratégica estreitar parcerias com a sociedade civil organizada procurando financiar projetos sociais, ligados à construção de escolas, aos materiais didáticos e formação continuada de professores.

Para falarmos dos projetos hegemônicos destacamos o uso da terra como um dos elementos da dinâmica territorial regional da Amazônia debatidos por Becker (2015). Tomando como referência as pesquisas feitas pela autora citamos três elementos que têm marcado o uso da terra no território amazônico: primeiro falamos da reprodução do ciclo de expansão da pecuária, exploração da madeira, desflorestamento e avanço da fronteira; segundo fazemos referência à expansão da agricultura capitalizada, que visa expandir de forma desordenada a monocultura, a exemplo da soja e do dendê (este último em expansão na Amazônia Tocantina); e terceiro, citamos o Ecobusiness referenciados pelos



grandes fundos de investimentos, que trazem a falácia da preservação ambiental respaldada pela política da responsabilidade social. Nesta perspectiva daremos ênfase no fortalecimento das reflexões sobre o agronegócio como uma ação política empresarial que destoa em geral no território Amazônico dos interesses dos sujeitos do campo, de sua cultura, tradição e ancestralidade.

Em que pese a política do agronegócio ter ganhado força a partir dos anos de 1990, aumentou também a resistência dos povos do campo, neste território da Amazônia Tocantina em defesa da agricultura camponesa e familiar, os sujeitos coletivos, como indígenas, ribeirinho, extrativistas, pescadores, assentados, quebradeiras de coco babaçu, trabalhadores rurais, populações negras, atingidos por barragens, entre outras formas de como os sujeitos se reconhecem, tem apostado nos projetos alternativos que visam fortalecer as práticas educativas, culturais e econômicas que foram historicamente impactados pelos projetos de desenvolvimento que se instalaram na Amazônia desde os anos de 1970 com a política de integração da ditadura militar (1964-1985).

A divulgação pela mídia nacional e internacional sobre as riquezas existentes na Amazônia, e sua vasta extensão de terras para serem ocupadas conforme os interesses da política de ocupação e “integração” proferida pelos militares instituiu no imaginário social a falácia de que este território apresenta-se como o “pulmão do mundo”. Certamente, esse ufanismo e esse ar de “exótico” sobre o território amazônico foi responsável pelo surto de estrangeiros que migravam para este território nos anos noventa. Período este, que coincide com a realização da Eco-92, que divulgavam duas pautas centrais; “uma institucionalizada que tratava da biodiversidade, do efeito estufa e do desenvolvimento e a outra ofícosa que tratava da internacionalização da Amazônia” (ARBEX JR, 2005, p. 39). Tais interesses foram fervorosamente colocados pelos chefes de Estados estrangeiros como pacto para a entrega da Amazônia aos organismos internacionais em troca da dívida pública.

Os impactos socioambientais e culturais ocorridos na Amazônia, na segunda metade do século XX e no século XXI, têm suas marcas pelas disputas territoriais devido à política de integração que se instalaram na Amazônia pelos grandes projetos, a exemplo do Projeto Grande Carajás (PGC), responsável pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT) (inaugurada em 1985), pela instalação do polo metalúrgico da Albras-Alunorte (1985) em Barcarena, a formação do consórcio de alumínio no Maranhão

(Alumar) (1984) e a mais recente, foi a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (iniciado em 2010) entre os municípios de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio.

Estes projetos pregam a falácia desenvolvimentista neste território, pelo fato de tê-los como “estratégias de conciliação entre o crescimento econômico e a preservação do meio ambiente, visto que o modelo de desenvolvimento tem como finalidade a exploração de recursos naturais, para atender as demandas da sociedade, a partir do estímulo ao consumo” (REIS, 2015, p. 56).

Os impactos causados por esses projetos provocaram um conjunto de manifestações dos sujeitos sociais que estavam sendo afetados drasticamente em seus saberes, em suas práticas culturais, sociais, econômicas e ambientais dos municípios atingidos pela construção da barragem das hidrelétricas e pela construção e explorações das mineradoras de ouro, ferro, bauxita, caulim, entre outras, o que ocasionou o fenômeno da desterritorialização e reterritorialização dos povos que foram atingidos direta e indiretamente. Diante disso, houve um conjunto de reivindicações e organizações dos movimentos sociais populares com o apoio da igreja católica, por meio da CPT, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e intermediados pelas CEBs, se posicionam adversos a lógica de desenvolvimento imposta pelo grande capital. Como exemplo destes movimentos citamos: o Movimento dos Atingidos por Barragem, o Movimento da Educação do Campo, o Movimento Xingu Vivo para Sempre, o MST, Movimentos dos Extrativistas, Movimento dos Ribeirinhos, Movimentos dos Quilombolas, os Movimentos Indígenas, entre outros. Em relação a estas formas de crescimento no território amazônico, Reis (2015, p. 57) destaca que:

As formas de crescimento da Amazônia brasileira a partir de 1950, foram marcadas pela implantação de grandes projetos de desenvolvimento no setor de exploração mineral, energia (hidrelétricas), extração madeireira e pecuária, com vistas a ocupação do território, alterando as peculiaridades dos ecossistemas amazônicos e do modo de vida das populações tradicionais

Diante deste crescimento desordenado que desconsidera o ecossistema natural, social e cultural das populações tradicionais é que os sujeitos tomam uma posição crítica e começam a se organizar em associações, cooperativas, sindicatos, colônias de pescadores, como forma de resistirem à expansão degradante das empresas multinacionais nos vários municípios que integram este território, exemplo dos projetos

mineralógicos no município de Barcarena e da expansão do biodiesel por meio do plantio de dendê, bem como, o caso dos municípios de Moju e Tailândia (no Baixo Tocantins), o qual tem impactado de forma arbitrária a cultura dos povos e comunidades tradicionais.

A lógica de desenvolvimento consolidado pelo projeto do capital, com a afirmação de projetos mineralógicos, intensa produção da soja e do dendê, intensifica a ação da agricultura capitalista, nomeadamente em *commodities* minerais e agrícolas ajustadas estas pela lógica desenvolvimentista do agronegócio. Em virtude disso, intensificam-se os conflitos agrários<sup>53</sup>, a criminalidade dos trabalhadores, a expansão da biopirataria, as ações ilegais das madeireiras e do trabalho escravo<sup>54</sup>, provocando ações incontestes nas práticas dos sujeitos sociais que se posicionam contrários a esta imposição de desenvolvimento que exclui e expulsa os povos do campo, invade os territórios quilombolas, indígenas, extrativistas, polui os rios e impacta diretamente a vida dos ribeirinhos, provocando com isso, uma invasão cultural, a perda de identidade e a desterritorialização destes sujeitos.

Os projetos de caráter multinacionais instalados neste território buscam extrair as riquezas naturais e explorar os trabalhadores, provocando, assim, severos impactos ambientais, como a poluição dos rios, das terras e do ar, o que afeta de forma bastante expressiva as condições de vida das pessoas, a extinção do pescado, a diminuição das produções ligadas à agricultura familiar e conseqüente a isso a expulsão dos sujeitos de suas comunidades.

Os avanços do agronegócio e da agricultura capitalista têm se intensificado neste século XXI, com a ampliação do cultivo da monocultura e das grandes propriedades. O que tem se caracterizado pelos impactos à sustentabilidade dos sujeitos sociais, provoca o poder de reação do projeto protagonizado pela agricultura familiar, a fim de fortalecer uma posição política para combater o modelo agrário modernizador que cultiva a produção de um campo devastado e sem produção de vidas cuja finalidade é destruir a cultura dos povos que constroem suas condições de existência pelo trabalho nos campos, nas águas e nas florestas.

---

<sup>53</sup> No ano de 2016, o Estado do Pará enfrentou 116 conflitos por terra, 13 conflitos trabalhistas (envolvendo denúncia de trabalho escravo), 14 conflitos pela água. No total 143 conflitos no campo envolvendo 1.381,28 pessoas (CPT, 2016).

<sup>54</sup> No Pará os 13 conflitos sobre trabalho escravo ocorreram nos municípios de Altamira, Bannach, Itupiranga, Rondon do Pará, São Felix do Xingu, Uruará e Xinguara. Foram 123 trabalhadores envolvidos, sendo 72 libertos e 4 de menores, os tipos de trabalho foram: pecuária, derrubada, desmatamento e Café (CPT, 2016).

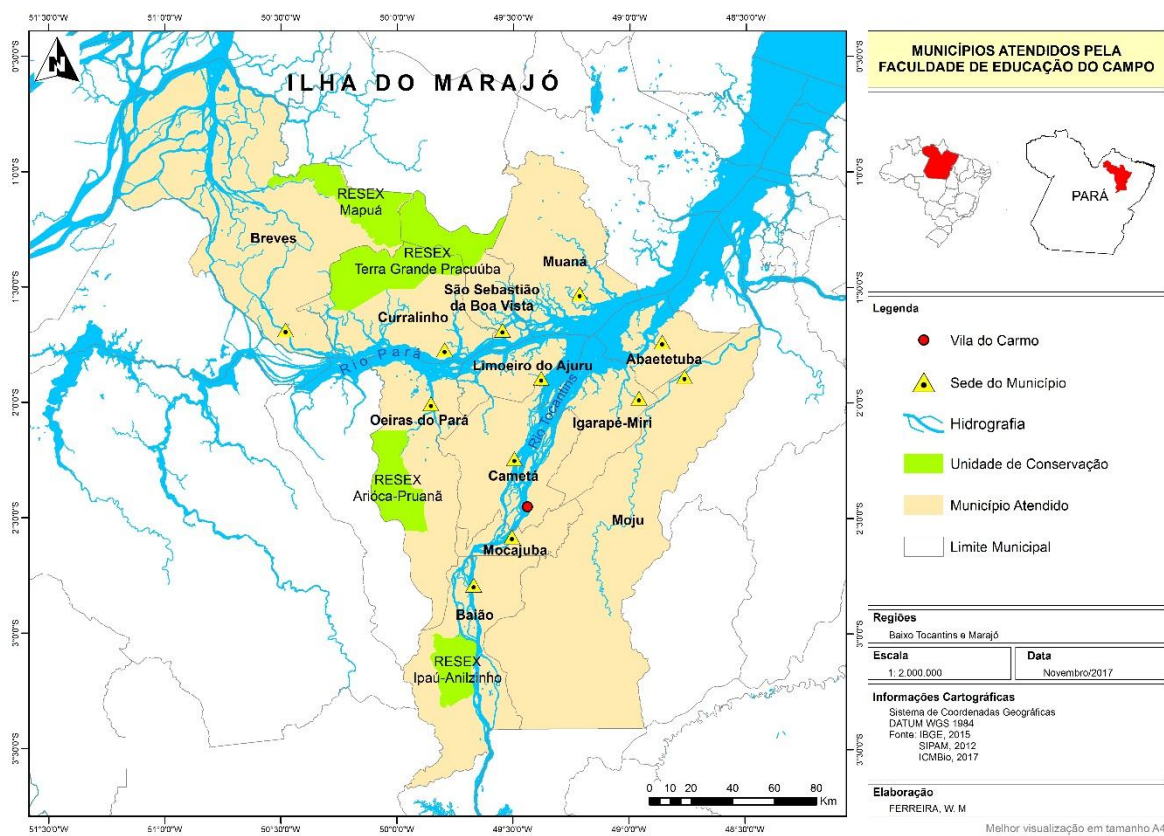
Em relação a isso, Alentejano (2014, p. 24) apresenta quatro pontos nucleares que precisam ser combatidos nesta lógica capitalista.

A persistência da concentração fundiária e as desigualdades daí derivadas; a crescente internacionalização da agricultura brasileira, seja em relação ao controle de tecnologia, do processo agroindustrial e da compra de terras; a crescente insegurança alimentar decorrentes das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira; perpetuação da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo brasileiro.

Estas colocações nos levam a afirmar que para os povos do campo continuarem a existir os princípios que sustentam o agronegócio precisam ser destruídos. Daí ser de fundamental importância o engajamento sociopolítico de homens e mulheres que resistem por sua permanência no campo, muitas vezes entram em conflito direto com o Estado a fim de requerer seus direitos conquistados ao longo da história.

O mapa a seguir apresenta os municípios de origem dos estudantes da FECAMPO, e sua relação territorial com a Amazônia Tocantina.

**Figura 02:** Mapa dos municípios de abrangência das ações da Faculdade de Educação do Campo



Identificamos no mapa que os municípios de residência dos estudantes ultrapassam as barreiras do território da Amazônia Tocantina, visto que além dos municípios onde os polos universitários estão situados como: Cametá, Vila do Carmo (a única turma do Brasil que funciona numa comunidade Rural), Baião, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Mocajuba e Oeiras do Pará, também destacamos estudantes oriundos dos municípios de Breves, Muaná, Currealinho, Ponta de Pedras e São Sebastião da Boa Vista localizados no território do Marajó, além dos municípios de Abaetetuba e Moju, estes últimos situados no território do Baixo Tocantins.

Neste território existem duas reservas extrativistas que já foram reconhecidas pelo governo federal como Unidade de Conservação, são elas: A Reserva Extrativista Arioca Pruanã<sup>55</sup> localizada no município de Oeiras do Pará e a Reserva Ipaú Anilzinho<sup>56</sup> localizada no município de Baião. Há no mapa o destaque para as Reservas Extrativistas Mapuá<sup>57</sup> e Terra Grande Pracuúba<sup>58</sup> localizadas no município de Breves no território do Marajó (PLANO TERRITÓRIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL DO BAIXO TOCANTINS, 2011-2014).

Na intenção de melhor caracterizar os municípios que integram o território da Amazônia Tocantina, apresentamos as sínteses das realidades socioeducacionais, a começar pela estimativa populacional. Primeiro, gostaríamos de situar que a Amazônia Tocantina, integra o território do Baixo Tocantins, este é composto por onze municípios; Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Destes fazemos o recorte territorial para o que estamos definindo nesta tese de Amazônia Tocantina, que engloba os municípios de Baião, Cametá, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Destes município do Território do Baixo Tocantins 10 são banhados pelo Rio Tocantins, exceto Oeiras do Pará que é banhado pelo Rio Pará, conforme enfatiza o mapa.

---

<sup>55</sup> Decreto de 16 de novembro de 2005. Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista Arioca Pruanã, no Município de Oeiras do Pará, no Estado do Pará, e dá outras providências

<sup>56</sup> Decreto de 14 de junho de 2005. Cria a Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, no Município de Baião, Estado do Pará, e dá outras providências

<sup>57</sup> Decreto de 20 de maio de 2005. Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista Mapuá, no município de Breves, no Estado do Pará.

<sup>58</sup> Criada pelo Decreto de 05 de junho de 2006. Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista Terra Grande - Pracuúba, nos Municípios de Currealinho e São Sebastião da Boa Vista, no Estado do Pará, e dá outras providências.

Em relação aos aspectos populacionais, identificamos que em 2017 todos estes municípios contabilizavam uma população estimada em 331.214 mil habitantes, sendo que de acordo com o censo demográfico de 2010 a população era de 296.202. Destes, 133.537 habitantes residiam nas áreas urbanas e 162.665 habitantes residiam nas comunidades rurais. A diferença entre a população de 2010 e a estimada em 2017 foi de 35.012 habitantes, ou seja, em sete anos houve em todo território um crescimento considerável da população, conforme ilustra a tabela.

**Tabela 02:** População dos municípios que integram o território da Amazônia Tocantina

Brasil	Pará
207.660,929	8.366,628

Municípios	Urbano	Rural	Total/2010	Estimativa/2017
Baião	18.555	18.352	36.907	46.110
Cametá	52.846	68.058	120.904	134.100
Igarapé-Miri	26.209	31.814	58.023	60.994
Limoeiro do Ajuru	6.198	18.830	25.028	28.138
Mocajuba	18.297	8.448	26.745	30.277
Oeiras do Pará	11.432	17.163	28.595	31.595
<b>TOTAL</b>	<b>133.537</b>	<b>162.665</b>	<b>296.202</b>	<b>331.214</b>

Fonte: IBGE/2010- estimativa 2017.

Dos seis município que compõe este território, quatro deles possuem a maioria da população residindo nas comunidades rurais, tais como Cametá (68.058), Igarapé-Miri (31.814), Limoeiro do Ajuru (18.830) e Oeiras do Pará (17.163). Somente Baião (18.555) e Mocajuba (18.297) tem a maioria de sua população concentrada nos territórios urbanos.

Referente à dimensão econômica: estes municípios desenvolvem a pesca artesanal que ocorre em água doce. O pescado é comercializado dentro dos próprios municípios diretamente junto ao consumidor, mas também por meio dos atravessadores, estes comercializam a produção do pescado na relação com outros compradores no próprio estado ou externo a ele.

Todos estes municípios fazem a extração do açaí e do palmito, sendo que os maiores produtores são os municípios de Igarapé-Miri e Limoeiro do Ajuru. O açaí é de suma importância para a culinária local, bem como é um forte produto de exportação. A agricultura familiar tem sido a base de existência e resistência econômica, sendo a mandioca a cultura de maior potencial com cerca de 80% de ocorrência no território, além da produção temporária do arroz, feijão, melancia, milho e cana-de-açúcar.

A seguir, apresentamos alguns indicadores ligados ao PIB, IDH, percentual da população vulnerável a pobreza, anos de estudo, índice de analfabetismo e taxa de frequência líquida no ensino médio e ensino superior.

Destacamos que o índice de analfabetismo ainda atinge um percentual de 18,7% como é o caso do município de Igarapé-Miri, seguido de Oeiras do Pará (16,7%), Limoeiro do Ajuru (14,3%), estes aparecem muito abaixo da média nacional que é de 9,61%, variando por uma diferença de 7% a 2,6% da média do Pará que é de 11,74%. Baião (13,18%), Cametá (10,4%) e Mocajuba (10,1%), estão muito mais próximo da média nacional, mas ainda distante de superar estes índices de analfabetismo.

Em relação ao acesso ao ensino médio destacamos que em Igarapé-Miri somente 6,96% da população frequenta esta etapa de ensino, seguido de Oeiras do Pará (15,12%), Limoeiro do Ajuru (17,07%), Mocajuba (26,03%), Baião (27,10%) e Cametá (28,10%), ou seja, assim como a média nacional e no estado do Pará, ambos não atinge 50% no atendimento desta etapa de ensino.

No caso da taxa de frequência ao ensino superior temos Baião como o menor percentual de acesso, com 2,92%, seguido de Igarapé-Miri (3,13%), Oeiras do Pará (3,34%), Limoeiro do Ajuru (4,06%), Cametá (4,07%) e Mocajuba (4,92%). Ao compararmos com os dados do Brasil que é de 13,95% e do Pará de 6,84%, percebemos que a taxa de frequência ao ensino superior não atinge 20% no atendimento da população. A tabela a seguir apresenta detalhes destes indicadores.

**Tabela 03:** Dados principais dos município que compõe o território da Amazônia Tocantina

Município	PIB per capita (2013)	Estimativa da População (2017)	Índice de Desenvolvimento Humano-IDH	Percentual da população vulnerável a pobreza	Anos de Estudo	Índice de Analfabetismo	Taxa de frequência líquida no Ensino Médio	Taxa de frequência líquida no Ensino Superior
Brasil	<b>26.444,60</b>	<b>207.660,929</b>	<b>0,746</b>	<b>32,56%</b>	<b>9,5 anos</b>	<b>9,61%</b>	<b>43,38%</b>	<b>13,95%</b>
Pará	<b>15.176,65</b>	<b>8.366,628</b>	<b>0,646</b>	<b>55,99%</b>	<b>8,5 anos</b>	<b>11,74%</b>	<b>31,01%</b>	<b>6,84%</b>
Baião	6.359,99	46.110	0,578	70,94%	8,2 anos	13,18%	27,10%	2,92%
Cametá E Vila do Carmo	5.779,65	134.100	0,577	75,25%	8,6 anos	10,4%	28,10%	4,07%
Igarapé-Miri	6.337,24	60.994	0,547	77,97%	7,3 anos	18,7%	6,96%	3,13%
Limoeiro do Ajuru	14.804,90	28.138	0,541	80,77%	7,8 anos	14,3%	17,07%	4,06%
Mocajuba	7.871,85	30.277	0,675	78,65%	8,1 anos	10,1%	26,03%	4,92%
Oeiras do Pará	9.502,21	31.595	0,507	79,4%	5,2 anos	16,7%	15,12%	3,34%

Fonte: IBGE (2017), Datapedia, 2010-2016



Diante dos indicadores ilustrados nos dados anteriores, destacaremos o que revela as informações acerca dos municípios de Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará quando olharmos a partir da renda per capita. Como por exemplo, Limoeiro do Ajuru teve em 2013 um PIB per capita de 14.804,90 reais, no entanto apresentou um IDH de 0,541 com 80,77% da população vulnerável a pobreza. No caso de Oeiras do Pará o PIB per capita foi de 9.502,21 reais, com IDH de 0,507 e com 79,4% da população vulnerável a pobreza, além disso, os anos de estudo é de 5,2 anos e possui a segunda maior taxa de analfabetismo (16,7%) deste território.

Bastos et al (2010) destaca em seus estudos que nestes municípios há uma forte relação das pessoas com os rios, pelo fato deste ser o meio principal de circulação das pessoas e do escoamento da produção. Reitera que há uma interação entre os territórios urbanos e rurais, não havendo elementos que comprovem características apenas urbanas ou rurais nestes municípios.

Desta forma, afirmamos que o território da Amazônia Tocantina tem uma identidade própria, por ser marcada pela diversidade social, cultural e econômica, visto que seus traços identitários são fortalecidos pelas experiências de um conjunto de coletivos organizados em associações e entidades, as quais citamos como exemplo as que estão cadastradas no município de Cametá: STTR, Cooperativa Agrícola Resistência de Cametá (CART), Cooperativa Agroindustrial e Extrativista das Mulheres do Município de Cametá (COOPMUC), Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá (APAMUC), Associação das Mulheres do Ajo (AMA), colônia de pescadores Z16, entre outras, somente no município de Cametá existe um total de 19 empreendimentos<sup>59</sup> solidários que conta com iniciativas daqueles que se identificam como agricultores, quilombolas, pescadores e extrativistas, pois buscam desenvolver

---

<sup>59</sup> CART (Cametá): trabalha com sementes de oleaginosas e PNAE, Associação das Mulheres do AJÓ (Comunidade de Ajó),: hortaliças, bombons caseiros, artesanato etc, Cooperativa dos Empreendedores do Município de Cametá: Tem ligação com a colônia, possui uma fábrica de gelo, uma fábrica de palmito e tanques de criação de peixe e alevinagem, COOPMUC (Cametá): polpas de frutas, doces, pinturas em pano, licores, Associação Amigos da Terra (Pacajá): trabalha com hortaliças, beneficiamento de frutas, biscoitos, bolos, etc. Associação Mandubé (Rio Cupijó): Preservação ambiental, acessa o PAA, projeto de produção de açaí, ADASURC (Rio Cupijó): organização comunitária de produção de produtos extrativistas. Verificar estrada, APAMUC (Cametá): Associação de pescadores, Colônia de Pescadores Z 16 DE CAMETÁ, Associação Acordar (Jaracuera): preservação ambiental e acordo de pesca, APATEP (Pacuí): acessa o PAA, PNAE, produção de açaí, camarão. (Empreendimento parado no momento) – ilha, APREMAMUBI (Mupí): preservação ambiental e produção agroextrativista, ARQUIPA (Porto Alegre): associação dos remanescentes do quilombo. Estrada – Tucuruí, Terra da Liberdade: quilombo, COOPFRANG (Carapajó): associação dos criadores de frango e comunidade de jacaré Xingu.

projetos sociais e econômicos com enfoque agroecológicos, na perspectiva de fortalecer os trabalhadores que vivem da terra, das águas e das florestas.

É nesse contexto que as lutas por educação do campo se ampliam em prol da realidade de vida dos sujeitos sociais, já que começam a reivindicar direito de acesso e permanência à terra, ao trabalho e sobretudo à educação, seja ela básica ou superior, nos seus território de vivência. Obviamente, que somente a formação não dará conta de superar todas as contradições presentes na educação brasileira e na Amazônia, mas é um passo e uma conquista significativa no contexto das políticas educacionais direcionada aos sujeitos do campo.

Na próxima subseção procuramos refletir acerca das correlações de força estabelecida pela realidade educacional no território em estudo, além do protagonismo do Fórum de Educação do Campo das Águas e das Florestas na luta pela reivindicação do direito de acesso à educação básica e superior aos povos do campo, a partir da experiência de formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

#### 4.2 Realidade educacional do campo na Amazônia Tocantina e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo

A educação do campo do território da Amazônia Tocantina teve como marco inicial a realização da I Conferência Municipal de Educação realizada em Cametá no ano de 2001, quando “se começa a experimentar uma iniciativa pioneira de reformulação do projeto pedagógico das escolas rurais e ribeirinhas, envolvendo os professores do campo que atuavam na educação infantil, ensino fundamental e EJA” (TEXTO DE CRIAÇÃO DO FECAF, 2004), vinculado a esta ação, citamos que o Projeto Escola Caá-mutá criado em 2002 no município de Cametá, que divulga seus princípios de escola cidadã, este expressou a materialidade das demandas aprovadas na Conferência de Educação já citada.

A criação do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF) ocorreu no ano de 2004, durante a realização do I Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina, na perspectiva de reunir um conjunto de segmentos sociais e institucionais ao se constituir como um movimento de caráter social, acadêmico/popular e pedagógico ligado ao Movimento Paraense de Educação do Campo, engajando-se na luta pela afirmação da educação do campo como um direito público garantido pelo Estado e construído coletivamente na luta das famílias agricultoras e dos movimentos sociais do

campo por seus ideais e projeto de sociedade (TEXTO DE CRIAÇÃO DO FECAF, 2004).

Outrossim, o protagonismo do FECAF se fortalece pela resistência e afirmação da luta coletiva que se reinventa na articulação direta com os movimentos sociais populares<sup>60</sup>, que de forma tensa e conflituosa procura maior aproximação com o poder público para formulação e aprovação das políticas educacionais na perspectiva da mudança social (SCHERER-WARREN, 1989).

Diante disso, o fortalecimento do FECAF no território da Amazônia Tocantina se institui a partir das contribuições das ações do Programa EducAmazônia (2005-2007), do PRONERA, da realização do III Seminário Meso-Regional de Educação e Desenvolvimento Sustentável do Campo e o I Seminário da Juventude do Campo realizados em Cametá em 2007, além do engajamento na luta pela implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo (Resolução n. 01/2002 e Resolução n.02/2008), da realização em 2010 do III Encontro de Educação do Campo da Região Tocantina ocorrido no município de Cametá, da criação do Fórum Mocajubense de Educação do Campo (FORMEC) em 2011, do Fórum Cametaense de Educação do Campo criado em 2012, da aprovação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2012 (edital n. 02) e da participação pela aprovação do Plano Municipal de Educação de Cametá em 2015, bem como do envolvimento em ações políticas e educacionais envolvendo a presença da UFPA, Campus do Tocantins/Cametá em parceria com os município de Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Igarapé Miri e Oeiras do Pará e do diálogo com os movimentos sociais locais que tem forjado na luta dos povos do campo o engajamento pela reivindicação de políticas públicas de educação básica e superior do campo na perspectiva de garantir a estes povos e comunidades tradicionais uma educação sintonizada com sua realidade social e cultural.

Nossas reflexões acerca da organização dos movimentos sociais do campo se ancoram na diversificação e na unidade mantida por estes movimentos, aos quais tem como elo de articulação centrar suas demandas na questão agrária e na luta por uma educação popular que denuncie a situação de opressão presentes nos sistemas de ensino. (FREIRE, 2016). Contrapondo-se a esta lógica estabelecida pela classe dominante, havia

---

<sup>60</sup> APACC, PROBIO (Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira), CFR-Cametá, ARCAFAR, Projeto ATURIA, SINTEPP, STTRs, COLÔNIA DOS PESCADORES, FETAGRI, FAOR (Fórum da Amazônia Oriental) e MAB.

sérios questionamentos dos sujeitos coletivos quanto à segregação e marginalização imposta pela divisão social, econômica e educacional apresentando-se como desigual na segunda metade do século XX.

É neste contexto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vai se implementando na intencionalidade de formar os sujeitos do campo para intervir nas escolas consideradas rurais, para a formação dos sujeitos críticos, que tomam posição diante da disputa por território vivenciada no campo da Amazônia Tocantina.

Este processo de formação inicial visa construir outra forma de organização do trabalho pedagógico, com destaque para um processo de ensino e aprendizagem em sintonia com outra perspectiva de escola que se quer construir que seja uma Escola do Campo que valorize a identidade sociocultural dos sujeitos sociais que lutam historicamente por uma educação emancipadora com âncoras na práxis educativa (FREIRE, 2016).

Nesse sentido, o projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do território da Amazônia Tocantina, elaborado por docentes da Faculdade de Educação e da Faculdade de Agronomia (UFPA-Cametá) juntamente com os movimentos sociais, entidades locais e ONGs, cujo os envolvidos foram, sobretudo, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a Casa Familiar Rural de Cametá, a Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APPAC), a Colônia de Pescadores e a Secretaria Municipal de Educação de Cametá. A proposta foi no sentido de apostar em um Curso que viesse ser representativo da diversidade que circunda o território da Amazônia Tocantina.

O acesso à educação superior neste território é marcado pela política de interiorização<sup>61</sup> e pela Universidade Multicampi no que concerne ao processo de implantação de cursos de licenciaturas nos polos instalados nestes municípios, de abrangência do Campus Universitário da UFPA, localizado no município de Cametá.

É importante destacarmos que a política de expansão da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins- Cametá<sup>62</sup>, por meio do projeto de interiorização, foi pensado

---

<sup>61</sup> O processo de interiorização da UFPA, no município de Cametá, remonta a metade da década de 1970, quando o Centro de Educação realizou convênio com o governo do estado cujo objetivo foi de implantar a Licenciatura polivalente de 1º Grau. Foram ofertados os cursos de Ciências Naturais, Letras, Estudos Sociais e Formação de Professores de Ensino de 1º Grau e de 2º Grau, para exercer o magistério de 1ª a 4ª série [...] (COELHO, 2008, p. 173)

<sup>62</sup> O Campus de Cametá foi fundado em 1987, na administração do Reitor José Seixas Lourenço. Oriundo do Projeto Norte de Interiorização da Universidade Federal do Pará – UFPA, o Campus de Cametá teve

de forma estratégica, pois a intenção era escolher um município central não somente no aspecto da localização para atender os demais município, “mas devido sua importância econômica e sua posição como polo de desenvolvimento regional” (FONTES, 2012, p. 100).

A iniciativa tomada em expandir a UFPA para os municípios do Pará, tem sido acertado, porém, destacamos que as parcerias estabelecidas com as prefeituras para a efetivação deste projeto, em vários momentos se revela como contraditório e conflituoso no cumprimento do que se estabelece na afirmação das parcerias. Dourado (1997, p. 539-340), ao estudar o processo de interiorização da universidade de Goiás nos anos 80 destaca que:

A expansão e a interiorização das oportunidades educacionais nem sempre se efetivam através de mecanismos de planejamento qualitativo sendo, na maioria das vezes, resultado de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas o que, contudo, não confere a esse processo o caráter de processo desordenado mas indica que, a despeito de sua aparente feição, ela é sempre orientada por escolhas, por opções, sendo, portanto, política e constituindo-se como uma política.

As colocações do autor nos leva a afirmar que, apesar do projeto de interiorização no caso da UFPA ter como objetivo se fazer presente no maior número possível de municípios, além de formar professores que eram considerados “leigos” pelo fato de não possuírem formação superior para atuar nas escolas de educação básica na cidade e no campo, as parcerias com as prefeituras muitas vezes se revela problemática, nos seguintes fatores: os termos de cooperação técnica assinados entre as prefeituras e universidade nem sempre se efetiva conforme o estabelecido, pois a descontinuidade na gestão municipal, entre um gestor e outro, compromete o desenvolvimento das atividades acadêmicas previstas para os polos universitários. Fontes (2012, p. 101) enfatiza que “a dinâmica da interiorização desde seu planejamento inicial, a UFPA pagava aos docentes que iam ministrar as aulas no interior diárias e passagens, enquanto as prefeituras cediam

---

como primeira coordenação administrativa o técnico-administrativo Jorge Dias da Cunha. Como não possuía sede própria, o Campus de Cametá foi instalado nas dependências da Escola Municipal de 1º Grau “Maria Cordeiro de Castro”, a qual foi posteriormente doada pelo Município à UFPA através da Lei Municipal nº 1207, de 27 de março de 1991.

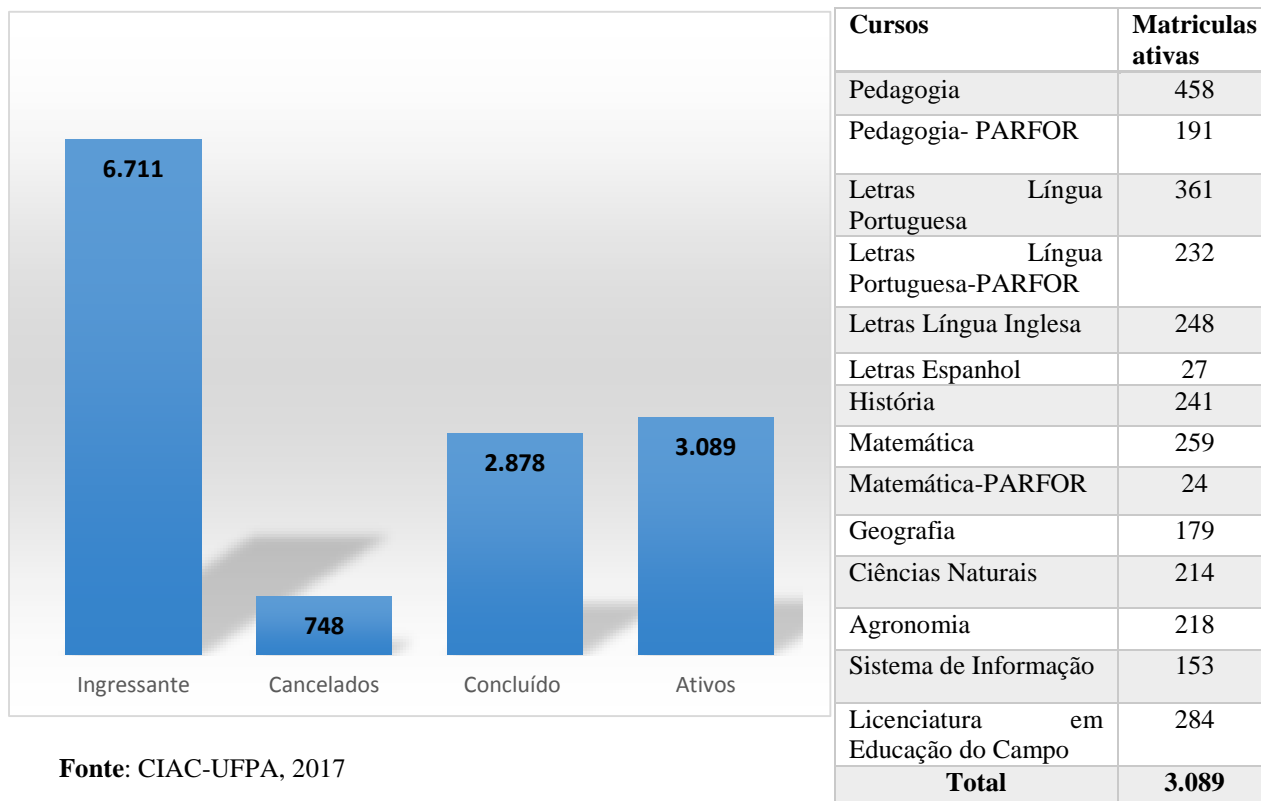
as casa ou hotéis para os professores”, além do local, infraestrutura e os equipamentos pedagógicos para que as turmas pudessem ou possam funcionar.

Não podemos deixar de reconhecer o quanto é ousado o projeto de interiorização da UFPA, no entanto no caso do Campus do Tocantins em Cametá, podemos dizer que trouxeram novas demandas que se constitui como outros desafios, visto que, além das turmas que funciona na cidade de Cametá, todos os outros cinco municípios que integram o território da Amazônia Tocantina possuem polos universitários, por meio da cooperação técnica com as prefeitura. Voltamos a ressaltar que é de fundamental importância a tomada de decisão política, porém, como pesquisadora (quando estávamos em pesquisa de Campo em uma das turmas da LEDOC que funciona nestes polos universitários) presenciamos as mais diversas situações e críticas por parte dos docentes, tais como: casa de professores sem estrutura para recebe-los, falta de alimentação, transporte, negação de senha de internet para os estudantes, entre outras situações.

Nossa compreensão acerca da política de interiorização, é de que, pontuando os problemas já revelados, esta também é responsável por promover o ingresso dos jovens e adultos na universidade pública, uma vez que “ela precisou forjar uma nova cultura acadêmica, constituiu novas relações, entre docentes, discentes [...] assim como estabeleceu uma nova relação com as sociedade locais [...] (FONTES, 2012, p. 114), o que transcende as barreiras institucionais e arquitetônicas travadas pela universidade e poder público.

A seguir apresentamos informações sobre o atendimento à graduação no território da Amazônia Tocantina, por meio do Campus do Tocantins-Cametá, que em 30 anos (1987-2017) de existência tem atendido a população por meio da política de interiorização e vem enfrentando os desafios e as dificuldades que se apresentam no cotidiano universitário.

**Gráfico 02:** Total de estudantes ingressantes, Cancelados, Concluídos e Ativos à UFPA de 1987 a 2017



Fonte: CIAC-UFPA, 2017

A expansão das matrículas da educação superior no Campus do Tocantins-Cametá teve um total de 6.711 estudantes que ingressaram na universidade pública, destes 2.878 concluíram o curso até 2013 e 3.089 se encontram matriculados e ativos em 2017. Até os anos 2000 os cursos ofertados como Pedagogia, Letras Língua portuguesa, Matemática, Geografia e História, estavam ligados diretamente ao Campus de Belém. Somente em 1994, foi ofertado o primeiro curso, chamado regular, com uma turma de Licenciatura Plena em Pedagogia (MEDEIROS, 2012). A partir do ano de 2007, com a expansão da UFPA, via REUNI que os cursos demandados passaram a ser coordenados pelo próprio Campus. Este Campus até 2009 contava com 17 docentes Ativos Efetivos, sendo sete Mestres na Classe dos Assistentes e três Doutores na Classe dos Adjuntos. Como temporários eram 06 com Graduação na Classe dos Auxiliares e um, na Classe dos Assistentes, por meio do REUNI, foi previsto 51 docentes para o Campus de Cameté via concurso o que representou 10% do total dos 513 docentes pactuados via REUNI para

UFPA (MEDEIROS, 2012). Além da contratação de dez servidores técnico administrativos, sendo sete de nível médio e três de nível superior.

Vale enfatizar que foi por meio dos recursos do REUNI que houve a melhoria da infraestrutura, tais como: biblioteca, auditório, construção de salas de aula, Laboratório de Ciências, Centro de Treinamento e acesso a informação para 30 computadores e a construção do bloco de 20 gabinetes individuais para professores (MEDEIROS, 2012).

Após a expansão do REUNI outros cursos foram demandados, portanto até 2017 o Campus oferta oito cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras inglês, Letras Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História e Licenciatura em Educação do Campo) e dois cursos de bacharelado (Agronomia e Sistema de Informação), conta com um quadro de 88 docentes efetivos e 10 docentes substitutos.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é aprovado pelo edital 02 de 2012, conforme já contextualizamos na terceira seção e implantou no Campus do Tocantins em dois anos, nove turmas e expandiu seu atendimento para os seis municípios deste território, propondo-se atender a população residente no campo e educadores que atuavam nas escolas de educação básica sem formação superior.

Em relação a situação da formação dos professores no Estado do Pará indicamos que ainda existe um total de 27.883 professores atuando sem formação superior, destes 13.562 encontram-se nas escolas rurais (INEP/ Censo escolar-2016-Geperuaz/2016).

Ao detalharmos sobre a situação das redes municipais neste território da Amazônia Tocantina identificamos a partir da realidade dos municípios de Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, que estes possuem um quantitativo de 4.343 professores que atuam na educação básica, sendo 1.711 nas escolas urbanas e 2.632 nas escolas rurais. Dos que estão nas escolas rurais, há 1.146 professores atuando com formação superior e 1.486 que não possui formação superior, mas estão desenvolvendo suas atividades educativas como professores das escolas básicas (INEP/Censo escolar-2016-Geperuaz/2016). A tabela a seguir traz os devidos detalhamentos por municípios.



**Tabela 04:** Formação de professores com formação superior e sem formação superior em todo território da Amazônia Tocantina

Professores sem Formação Superior	
Brasil	Pará
488.064	27.883

MUNICÍPIOS	URBANO					RURAL				
	Total	Com formação	%	Sem formação	%	Total	Com formação	%	Sem formação	%
Baião	207	155	74,88	52	25,12	307	95	30,95	212	69,05
Cametá	608	481	79,12	127	20,88	1.245	566	45,46	679	54,53
Igarapé-Miri	281	205	72,96	76	27,04	383	139	36,30	244	63,70
Limoeiro do Ajuru	178	142	79,78	36	20,22	328	182	55,49	146	44,51
Mocajuba	240	176	73,34	64	26,66	118	39	33,06	79	66,94
Oeiras do Para	197	151	76,65	46	23,35	251	125	49,90	126	50,1
<b>Total</b>	<b>1.711</b>	<b>1.307</b>	<b>76,39</b>	<b>404</b>	<b>23,61</b>	<b>2.632</b>	<b>1.146</b>	<b>43,55</b>	<b>1.486</b>	<b>56,45</b>

Fonte: INEP, Censo Escolar 2016. Banco de Dados-GEPERUAZ-FPEC.

A tabela ilustra que dos seis municípios do território da Amazônia Tocantina, os percentuais de professores sem formação atuantes nas escolas rurais é bastante expressivo, tais como: Baião (69,05%), Cametá (54,53%), Igarapé-Miri (63,70%), Limoeiro do Ajuru (44,51%), Mocajuba (66,94%) e Oeiras do Pará (50,1%). Para tentar superar esses déficits no campo da formação de professores, houve um conjunto de programas e ações de formação que pudesse dar conta de atender essa demanda. No caso do Campus de Cametá, foram ofertadas 25 turmas do PARFOR<sup>63</sup>, nove turmas de Licenciatura em Educação do Campo, além de expandir a oferta de turmas de licenciatura nos seis polos universitários que integram o Campus.

Embora um conjunto de programas e políticas tenha sido direcionado para tentar suprir essa defasagem no campo da formação dos educadores, ainda se apresenta irrisório diante da demanda que se complexifica a cada ano nas redes municipais e estaduais de ensino, devido às fragilidades da política de Plano de Cargo, Carreira e Remuneração

<sup>63</sup> História, Letras (Língua Portuguesa), Letras (Língua Espanhola), Matemática, Pedagogia, Química, Ciências Naturais, Física, Ciências Sociais, Geografia e Filosofia.

(PCCR). Por esse motivo, presenciamos nestes municípios a omissão dos gestores para a realização dos concursos públicos e o fortalecimento da política de professores contratados, ocasionando, assim, a rotatividade destes profissionais e a dificuldade da afirmação de uma política de formação inicial e continuada para os educadores da cidade e do campo.

Esta situação de professores atuando nas escolas rurais sem a devida formação superior, fora os fatores que originaram as preocupações para que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo viesse a ser formulado.

O processo de elaboração deste Curso de Licenciatura foi pensado conforme explicita o PPC (2017) e apresenta três perspectivas: a primeira, para atender os jovens, adultos, educadores do campo, lideranças sociais, agricultores rurais, quilombolas, indígenas, extrativistas e ribeirinhos que compõe a diversidade do campo da Amazônia Tocantina; a segunda foi no sentido de problematizar as formas de oferta do Ensino Médio nos municípios de abrangência do Campus do Tocantins-Cametá, e a terceira perspectiva seria a mais desafiadora, visto que busca alterar a concepção de escolas do campo que se pretendem construir no Brasil e na Amazônia Tocantina mediados por outras perspectivas políticas e pedagógicas na formação de educadores do campo para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas áreas de Ciências Agrárias e da Natureza.

A próxima tabela apresenta a população na faixa etária de 11 a 14 anos que tem acessado as matrículas em escolas urbanas e rurais. A realidade do Pará expressa que em 2016 houve uma matrícula de 602.292 no atendimento aos anos finais do ensino fundamental, destas 428.445 encontram nas escolas da cidade e 173.445 atendem os estudantes do campo.

Considerando as matrículas rurais do território da Amazônia Tocantina, identificamos que no município de Mocajuba o acesso aos anos finais do ensino fundamental apresenta-se bem reduzido, posto que de um total de 1.825 adolescentes e jovens, somente um percentual de 17,53%, encontram-se matriculados, enquanto que os demais municípios tem garantido o acesso as escolas, como é o caso de Baião com 57,13%, Cametá dispôs de uma matricula de 68,57%, Igarapé-Miri atendeu 63,48, Limoeiro do Ajuru 65,41% e Oeiras do Pará ofertaram um total de 55,88% de toda a população de 11 a 14 anos residente nas comunidades rurais.

**Tabela 05:** Matrícula dos anos finais do ensino fundamental e a população na faixa etária de 11 a 14 anos

		Brasil			Pará		
		12.249.439			602.292		
MUNICÍPIOS	Total de Matrículas	URBANO			RURAL		
		População	Matrícula	%	População	Matrícula	%
Baião	2.776	3.738	1.190	42,87	2.617	1.586	57,13
Cametá	11.584	11.503	3.640	31,43	10.737	7.944	68,57
Igarapé-Miri	4.787	4.926	1.748	36,52	5.747	3.039	63,48
Limoeiro Do Ajuru	2.397	2.539	829	34,59	1.778	1.568	65,41
Mocajuba	2.771	2.608	2.285	82,47	1.825	486	17,53
Oeiras Do Para	2.915	2.928	1.286	44,12	2.050	1.629	55,88
<b>TOTAL</b>	<b>27.230</b>	<b>28.242</b>	<b>10.978</b>	<b>40,32</b>	<b>24.754</b>	<b>16.252</b>	<b>59,68</b>

Fonte: INEP, Censo Escolar 2016. Banco de Dados-GEPERUAZ-FPEC.

Outro indicador revelado pelo detalhamento da tabela das matrículas é quando aparece o município de Cametá com a maior população urbana de 11.503, porém somente 3.640 estão matriculados nas escolas municipais, ou seja um percentual de 31,43% dos adolescentes e jovens estão estudando na sede deste município.

Quando nos reportamos aos ensino médio a situação é bem mais complicada, visto que um número inexpressivo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos não estudam, muitas vezes é pelo fato de não terem acesso as escolas nas suas comunidades ou próximo da sua residência. No Pará, o ensino médio nas comunidades rurais tem sido ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME<sup>64</sup>), funcionando em regime de colaboração entre SEDUC e Secretarias de Educação dos municípios, em 2016 atendeu 24.317 matrículas, dados de atendimento irrisório diante da demanda de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que precisam cursa esta etapa de ensino. Vejamos os dados explicitados na tabela abaixo:

<sup>64</sup> O SOME é desenvolvido através de quatro blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por quatro equipes de professores, sendo que cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo. Os módulos precisam ser trabalhados em 50 dias letivos por ano, obedecendo aos 200 dias letivos determinados conforme a LDB 9.394/96 (PARÁ, 2009, p. 18).

**Tabela 06:** Matrícula no Ensino Médio Regular e SOME e a população na faixa etária de 15 a 17 anos

		<b>Brasil</b>			<b>Pará</b>		
		8.133.040			364.418		
Municípios	Total de Matrículas	URBANO -REGULAR			RURAL-SOME		
		População	Matrícula	%	População	Matrícula	%
Baião	2.114	2.465	1.595	75,45	1.150	519	24,55
Cametá	8.517	7.961	6.206	72,87	5.573	2.311	27,13
Igarapé-Miri	3.516	3.732	2.491	70,85	2.612	1.025	29,15
Limoeiro do Ajuru	1.800	1.738	1.151	63,95	1.216	649	36,05
Mocajuba	1.732	1.772	1.573	90,82	1.241	159	9,18
Oeiras do Pará	1.340	1.877	1.236	92,24	1.314	104	7,76
<b>TOTAL</b>	<b>19.019</b>	<b>19.545</b>	<b>14.252</b>	<b>74,94</b>	<b>13.106</b>	<b>4.767</b>	<b>25,06</b>

Fonte: INEP, Censo Escolar 2016. SEDUC-2016. Banco de Dados-GEPERUAZ-FPEC.

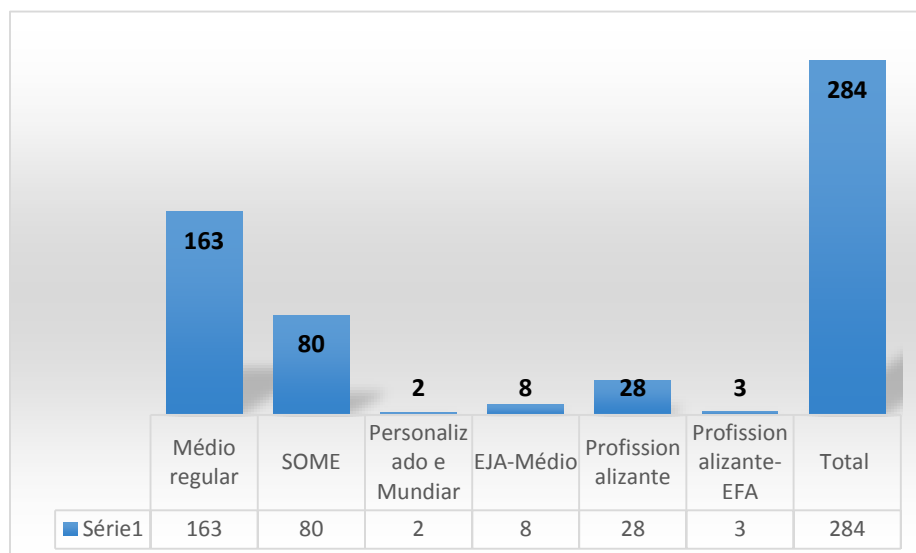
No caso do acesso às matrículas no ensino médio nas comunidades rurais, as informações da tabela revelam que todos os municípios tiveram em 2016 um percentual de matrículas que não atingiu 40%, em relação a uma população de 13.106 jovens em idade de 15 a 17 anos que deveriam cursar o ensino médio. No caso de Baião o atendimento foi de 24,55%, Cametá 27,13%, Igarapé Miri 29,15%, Limoeiro do Ajuru 36,05%, no caso de Mocajuba e Oeiras do Pará o atendimento destas matrículas esteve abaixo de 10%, ou seja, em Mocajuba oferta foi 9,18% e Oeiras do Pará 7,76% para os jovens residentes no campo

Diante disso, ao identificarmos as alternativas de conclusão do ensino médio para os alunos que ingressaram na LEDOC no território da Amazônia Tocantina, percebemos que dos 284 estudantes que responderam ao questionário aplicado, 80 cursaram o ensino médio por meio do SOME, 163 cursaram o ensino médio regular na cidade, e os demais encontraram outras alternativas que foram ofertadas em seus municípios como: Ensino médio personalizado e Mundiar<sup>65</sup> (2), EJA médio (8), ensino médio profissionalizante

<sup>65</sup> O projeto é realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho com o objetivo de corrigir a distorção escolar idade/ano e reduzir a repetência e evasão de alunos da rede pública de ensino (SITE DA SEDUC, 2017).

(28), vale especificar que (3) estudantes cursaram o ensino médio na Escola Família Agrícola (EFA). O gráfico a seguir apresenta a ilustração destes dados.

**Gráfico 03:** Formas de conclusão do Ensino Médio dos estudantes da LEDOC



**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo-2016-2017

No ano de 2016, conforme os dados da SEDUC, a matrícula do SOME nos municípios de Baião<sup>66</sup> (519), Cametá<sup>67</sup> (2.311), Igarapé-Miri<sup>68</sup> (1.025), Limoeiro do Ajuru<sup>69</sup> (649), Mocajuba<sup>70</sup> (159) e Oeiras do Pará<sup>71</sup> (104) atendeu um total de 4.767 estudantes. O atendimento educacional por meio do SOME tem revelado uma situação de ensino precário especificado por meio das condições de funcionamento das escolas, condições de trabalho dos professores, organização curricular, e a insatisfação de

<sup>66</sup> O SOME está presente nas seguintes comunidades: Bailique Centro, Araquembaua, Vila Calado, Cardoso, Vila Joana Perez, Igarapé-Preto e Vila Umarizal (SEDUC, 2017).

<sup>67</sup> O SOME está presente nas seguintes comunidades: Ilha Cacoal, Jurubatuba, Ilha do Rio Juba, Mutuaca, Joroca Grande, Paruru de Baixo, Vila de Juaba, Vila do Carmo, Vila Porto Grande, Vila Areião, Belos Prazeres, Vila Mupi, Vila Biribatuba, Cuxipiari, Furtados, Itanduba, Mau, Mariteua, Comunidade Paruru, Vila Torres, Vila Bom Jardim (SEDUC, 2017).

<sup>68</sup> O SOME está presente nas seguintes comunidades: Suspiro, Vila Boa União, Rio Meruu, Rio Panacuera, Rio Igarapezinho, Boca do Cajá, Vila Menino Deus, Botelho, Rio Pindobal e Icatu (SEDUC, 2017).

<sup>69</sup> O SOME está presente nas seguintes comunidades: Vila Rio das Flores, Ilha de Tatuoca, Vila Rio Japiim Grande, Vila do Carmo, Ilha Saraca, Ilha Conceição e Vila Paulista (SEDUC, 2017).

<sup>70</sup> O SOME está presente nas seguintes comunidades: Vila Laranjal, Vila Mangabeira e Tambai-Miri (SEDUC, 2017).

<sup>71</sup> O SOME está presente nas seguintes comunidades: Anauera, Pau de Rosa e Rio Itaucu (SEDUC, 2017).

estudantes e comunidades com a forma de como o SOME tem atendido os estudantes do campo (RELATÓRIO APACC, 2014).

Após a exposição dos indicadores referentes à formação dos educadores e do atendimento ao ensino em que fizemos referências às matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, elaboramos um preâmbulo de nossas análises, para situarmos alguns fatores que expressam a resistências dos atores sociais do campo, quanto a ausência de escola nas próprias comunidades. Há uma reivindicação coletiva dos movimentos sociais e comunidade em geral para que os sujeitos possam ser atendidos desde a educação infantil até o ensino médio, aliado a isso, temos neste século XXI vivenciado o fenômeno do fechamento de escolas do campo, como representação da negação do direito de estudar aos sujeitos que residem em território mais longínquos. Outrossim, esta medida arbitrária do poder público acerca do fechamento de escolas, tem provocado a organização e atuação dos fóruns de educação do campo no Brasil e especificamente no Estado do Pará, como expressão da resistência contra estes projetos hegemônicos de limitar o acesso à escola para poucos.

Em todo Brasil mais de 100 mil escolas foram fechadas no período de 2000 a 2015, no Estado do Pará, foram 5.355 mil escolas do campo fechadas, sendo 4.411 escolas no campo e 944 na cidade (Censo escolar, INEP/Geperuaz, 2014).

No território da Amazônia Tocantina foram fechadas em 2014 um total de 47 escolas nas comunidades rurais conforme detalhamos por municípios; Cametá (8), Igarapé-Miri (13), Limoeiro do Ajuru (3), Mocajuba (15) e Oeiras do Pará (8), somente no município de Baião não fechou escola neste ano (INEP/2014). As argumentações dos gestores municipais são as mais diversas, portanto, a mais comum citada pelo Ministério Público do Pará na plenária do FPEC do dia 30 de janeiro de 2017 é de que “o número de estudantes nas comunidades é reduzido para justificar a formação de uma turma”. Essa justificativa sobre o número mínimo de estudantes não se sustenta, posto que não há justificativa legal. Quanto a esta argumentação do poder público, nem a LDB/96, e nem a Resolução Nº 01 de 2010 do Conselho Estadual de Educação, trazem qualquer informações sobre a matrícula relativa ao mínimo de estudantes em cada turma, seja na cidade ou no campo.

No que tem sido mais comum é que as crianças das comunidades que tiveram a escola fechada são transferidas para as escolas polarizadas/nucleadas acarretando, assim,

outros fatores que dificultam o acesso à escola, tais como: a política de transporte escolar com suas limitações quanto a estrutura/condições/segurança/percurso por longas distâncias, a não periodicidade da merenda escolar, professores sem formação superior, e presente/ausente da realidade das comunidades, rotatividades dos professores devido seu vínculo de trabalho ser por contrato temporários, além disso, citamos a estrutura de funcionamento destas escolas que na maioria das vezes são extremamente precárias, pois das 8.303 escolas rurais existentes no Pará, 49% funciona sem água filtrada, 13,18% sem prédio próprio, 46,59% não possui luz elétrica e 62,50% funciona sem sanitários vinculados ao prédio escolar (Censo escolar, INEP/Geperuaz, 2014).

Como forma de revogar as decisões dos gestores estaduais e municipais acerca da atrocidade do fechamento de escolas do campo, em março de 2014 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.960/2014 em que altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 e reescreve no Parágrafo Único que,

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 (Art. 28, Parágrafo único).

Mediante a esta legislação houve, no Brasil, um conjunto de mobilizações contra o fechamento de escolas do campo que tem sido pautada pelo Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em parceria com o Fórum Nacional de Educação do Campo e com os fóruns estaduais, a exemplo dos estados do Paraná e Pará que vem provocando este debate em escala local.

Dentre as mobilizações locais citamos as que tem marcado a realidade do estado do Pará, que se inter-relaciona na organização dos fóruns de educação do campo, dentre as ações citamos que, o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), desde 2015 tem realizado audiências públicas junto ao Ministério Público (MP), gestores municipais, universidades públicas, fóruns das regiões de integração, tais como: FECAF, o FORMEC, o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT), Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), Fórum da Transamazônica, Fórum do Caetés e o Fórum do Marajó. Estas audiências tem como objetivo pautar a educação do campo, o fechamento das escolas, o transporte escolar do

campo, formação de educadores e as precárias condições de funcionamento das escolas do campo nos municípios das 12 regiões de integração.

Nossa decisão em apresentar este panorama da Educação Básica dá-se por seu entrelaçamento com a educação superior do campo, visto que foram os déficits educacionais no Ensino Fundamental e Ensino Médio que provocaram o Estado, Universidades e Movimento Sociais do Campo para a elaboração das experiências de formação aos educadores do campo no Brasil.

Na próxima subseção damos destaque para as análises que fizemos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase para os desafios da aprovação, regulação e consolidação, assim como para a prática interdisciplinar e a formação por área de conhecimento como princípios originários deste Curso.

#### **4.3 O Projeto Pedagógico: Desafios da aprovação, regulação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**

Construir um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Universitário do Tocantins em Cametá, é reconhecer que o território da Amazônia Tocantina revela a complexidade de construir a educação do campo como um paradigma (contra-hegemônico) na ação política de “produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação (CALDART, 2004, p. 11).

Nesta complexidade percebemos que o Curso tem se comprometido em formar sujeitos críticos que contribua para a construção de práticas educativas disseminada por atos políticos na formação do intelectual orgânico para intervir nos territórios educativos escolares, comunitários e sociais da Amazônia Tocantina, a exemplo das Casas Familiares Rurais-CFR's, Escolas Técnicas Agrícolas, Escolas Famílias Agrícolas-EFA's, Sindicatos do Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Colônias de pescadores, dentre outros espaços sociais.

Nesse sentido, ao logo desta subseção procuramos desvelar o fenômeno em estudo, sob a âncora da questão norteadora: O Curso de Licenciatura em Educação do



Campo tem garantido as especificidades dos princípios originários da educação do campo em seu projeto pedagógico, referenciado pela epistemologia da práxis?

As respostas a esta indagação será confirmada ao logo de nossos escritos, traduzida pela compreensão de que a formação de educadores do campo apresenta-se como a síntese das múltiplas determinações ao tentar se constitui como contra-hegemônica nesta lógica excludente do capital. De agora em diante, para sustentar referida afirmativa, procuramos traçar nossas reflexões enlaçadas por referenciais formativos críticos que buscam vencer as amarras da institucionalização e da regulação que estão postas para o reconhecimento institucional deste Curso como uma política de formação na UFPA, território da Amazônia Tocantina.

Para tanto, buscamos apresentar as correlações de forças no processo de reconhecimento da LEDOC, e de afirmá-la mediadas por prática contra-hegemônicas cujas conjecturas nestas reflexões sistematizam-se em torno de dois eixos:

- ✚ **Desafios da aprovação, regulação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo;**
- ✚ **A prática interdisciplinar e a formação por área de conhecimento: do PPC à materialidade dos princípios originários da LEDOC;**

Dito isto, procuramos concentrar nossas reflexões analíticas em torno destes eixos temáticos dialogados pelas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, pelas análises feitas nos documentos, observações participante e a inter-relação construída com o referencial teórico anunciado na perspectiva de ratificar que a LEDOC, em meio as contradições e correlações de forças se afirma como uma política de formação de educadores do campo, materializadas por referenciais contra-hegemônicos, na medida em que considera os princípios originários da educação do campo ancorados na epistemologia da práxis.

Neste sentido, identificamos que a articulação para a concretização de um curso que viesse ser representativo dos povos do campo, contou com a organização e participação social, por meio do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas no território da Amazônia Tocantina, que antes do edital lançado pelo MEC/SECADI (2012) para submissão de propostas de formação inicial, estes já vinham dialogando com a UFPA sobre a necessidade de se realizar um curso de graduação que atendesse as diversidades socioculturais dos sujeitos que constroem suas condições de existência nas águas, nos campos e nas florestas, como podemos perceber nos depoimentos.

Nós do movimento já dialogava com a universidade a iniciativa de um curso específico que atendesse filho de agricultores, liderança do movimento social, as nossas famílias tradicionais, não sei se era sem passar pelo processo seletivo, mas que tivesse porta de entrada na universidade para que essas pessoas tivessem nível superior, nós nos atentava para que tivesse um curso, um modelo de curso que pudesse aperfeiçoar a qualidade de expressão dessas pessoas, que nós temos hoje ligado ao movimento social e ao sindicato (João Pereira, 45 anos, STTR-Cametá).

A implementação de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará e especificamente no Baixo Tocantins, território ao qual me encontro, foi importante o resultado da organização do Fórum Paraense e do Fórum Regional de Educação do Campo como representação da sociedade civil, da universidade e dos movimentos que tem pautado as lutas e conquista ao longo desses anos no Baixo Tocantins. A participação e a militância que cada um de nós tem feito com que essa experiência construa uma nova linguagem sobre essa realidade, nos permita ser interpretado pelo projeto que estamos implementando e expandindo para o Estado e municípios (Docente, Manoel Gomes, 38 anos).

Estes depoimentos confirmam que a perspectiva do acesso dos sujeitos do campo à educação superior, não inicia com a Licenciatura em Educação do Campo, ao contrário, este foi um dos caminhos encontrados para ocupar um espaço educativo que é público, onde todos deveriam ter acesso. A fala dos entrevistados evidencia que não havia uma proposta pronta e acabada, ao contrário, junto com a universidade, a sociedade civil organizada, por meio do Fórum regional e do Fórum Paraense de Educação do Campo estavam articulando uma proposta de formação que tivesse maior aproximação com o pertencimento social de crianças, jovens e adultos do campo, na perspectiva de manter viva a memória coletiva da educação do campo, entendendo que a luta política aparece como uma estratégia de resistência na afirmação da concepção do Curso, na elaboração de seu PPC, na construção de currículo interdisciplinar e por área de conhecimento, e que estes princípios viesse ser materializados na implementação da LEDOC e se construísse sintonizado com as lutas sociais mais amplas (CALDART, 2004).

Assim, quando é apresentada pela SECADI a possibilidade das IES concorrerem a aprovação de um curso na perspectiva colocada pelos movimentos sociais, a UFPA de Cametá, por meio da Faculdade de Educação, da Faculdade de Agronomia e das experiências formativas via PRONERA, EducaAmazônia, projetos educacionais vinculados as secretarias municipais e pelo acúmulo dos seminários regionais promovidos na região com amplos debates educacionais sobre educação do campo, ambos envolvidos

nesta construção emaranhadas de conflitos e de contradições, propõe um projeto de Licenciatura em Educação do Campo, cuja essência foi a experiência coletiva por meio da militância política e social. A esse respeito, o Curso apresentado define os seguintes objetivos:

formar professores pertencentes a diferentes coletivos rurais, sejam estes: ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, extrativistas, pescadores, e outros sujeitos que constroem suas condições de existências no campo sintonizados com a pesquisa e a extensão numa perspectiva interdisciplinar para exercer a docência em ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e Biologia e Química no Ensino Médio e ainda como gestor da organização do trabalho pedagógico e como agente de desenvolvimento em escolas do campo (PPC, 2017).

O estrato acima delibera de forma política que o objetivo do Curso, se propõe a atender sujeitos específicos e singulares, que de fato pudessem ocupar os espaços educativos disseminando os compromissos políticos da educação popular. Apropriando-se das contribuições de Gramsci (1978), este enfatiza que estas decisões são posição de classe assumida pela luta dos povos do campo. Este autor, nos ajudar a entender que a educação, constitui-se como ideias-força da resistência, em que visa preparar os sujeitos do campo para, inserir-se nesta construção de ação política.

No momento em que o Projeto Pedagógico do Curso começou a tramitar nas instâncias da universidade, houve a tentativa institucional de incorporar a este documento outras concepções educacionais que procuravam reafirmar a visão disciplinar, hierárquica e centrada no campo do currículo e da formação dos educadores, que de alguma forma se distanciava dos princípios originários da educação do campo, princípios estes que precisam estar articulados com: as experiências de vida, cultura, trabalho e lutas sociais protagonizadas no cotidiano dos territórios dos camponeses (Anotações de pesquisa de campo, 2016). Em relação a isso, nossas interpretações são de que tornaram visíveis os pontos de tensões e contradições, que foram se revelando ao longo do processo de implementação da LEDOC, posto que ao mesmo tempo em que a UFPA define por aprovar um curso de inclusão social direcionada aos povos do campo, também constrói instrumentos de regulação como critério para consolidar a LEDOC como política permanente na educação superior.

No momento em que analisamos as atas das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) entre os anos de 2016 e 2017, identificamos que desde o ano de 2013, o PPC do Curso de Cametá esteve em tramitação (Anotações de pesquisa de campo, 2016), vindo a receber a Resolução de aprovação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) somente no dia 20 de outubro de 2017 (Resolução 001 de 2017). Ou seja se passaram quatro anos entre submissão do PPC, reelaboração até aprovação definitiva. Isto evidencia também, que a coordenação da FECAMPO, docentes e estudantes tiveram que enfrentar muitos embates com a gestão superior para que o PPC (2017) entrasse no ciclo, construção, desconstrução e reconstrução, ciclos estes que foram revelando as correlações de forças e resistências para que a LEDOC fosse reconhecida como um curso permanente.

No Relatório de Avaliação do INEP/MEC/2017 o Curso foi autorizado pela Resolução nº 4.441-A, de 25 de setembro de 2013 (após aprovação do projeto pela SECADI) e aprovada pelo CONSEPE da UFPA. Em 2016, um novo PPC foi aprovado em Ad referendum<sup>72</sup> pelo Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, conforme suas atribuições legais e competência conferidas pela Portaria nº 2.573/2013-Reitoria. Logo, o projeto que está em aplicação não é o mesmo projeto que iniciou a oferta e que está anexado no e-MEC, quando também houve alteração do nome do curso que passou a ser “Licenciatura em Educação do Campo” e não “Licenciatura Interdisciplinar de Educação do Campo”. Embora mantenha a mesma totalidade de carga horária (4.639), o atual projeto recebeu mudanças em seu conjunto de disciplinas, porém todas as turmas em andamento tiveram as adequações em sua matriz curricular, para que os estudantes que ingressaram no ano de 2014 não ficassem prejudicados (RELATÓRIO DO INEP/MEC/2017).

É importante destacar que a aprovação da LEDOC, não se deu sem conflito e tensão, junto aos estudantes, docentes, movimentos sociais, reitoria, coordenação do Campus e da Faculdade no processo de construção do parecer técnico acerca do Curso nas instâncias de regulação da universidade (notações da pesquisa de campo, 2016).

Desta forma, ao analisarmos os meandros desta política de formação dos educadores do campo, trazemos as principais problemáticas reveladas neste percurso que adiou para quatro anos a aprovação e reconhecimento da LEDOC na UFPA, entre as quais

---

<sup>72</sup> Precisou de novo parecer técnico.

pontuamos as quatro que teve maior visibilidade: 1) a correlação de forças no interior da FECAMPO, que, em alguns momentos pouco acompanharam a tramitação do PPC no tempo hábil; 2) a formação na perspectiva interdisciplinar e por área de conhecimento; 3) a dificuldade de compreender as Ciências Agrárias/Agroecologia como área de conhecimento em um curso de licenciatura; e 4) a atuação profissional, que vai para além da docência (Gestão de Processos Educativos Escolares e não Escolares) em Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e biologia e química no Ensino Médio.

Sobre este cenário, o que podemos afirmar é que a aprovação tardia do PPC e reconhecimento da LEDOC nas instâncias da UFPA (PROEG, SEGE<sup>73</sup>, CONSEPE), perpassa fundamentalmente pelo processo de regulação como exigência para a institucionalização desta e de outras políticas públicas. Em relação a isso, destacamos que os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, é uma conquista dos movimentos sociais, aprovado em meio as relações travadas entre Estado e uma fração das universidades públicas brasileiras, portanto, é imprescindível que em meio ao reconhecimento deste Curso como uma política pública, haja o enfrentamento para garantir que as demandas sociais, culturais, educacionais e políticas dos povos do campo continue a ser reconhecidas e pautadas no acesso e permanência destes povos à universidade.

Para ampliarmos nossa compreensão de regulação, enfatizamos que este “é, pois um processo múltiplo por suas fontes, seus mecanismos, seus objetos, mas também pela pluralidade dos atores que a constrói (no nível, transnacional, nacional, local)” (MAROY, 2011, p. 22). Reafirmamos, também, que a regulação é sempre uma multi-regulação que pode ser geradora de desordem e de contradições (MAROY, 2011).

Vale enfatizar que o processo de regulação no Brasil está atrelado à Reforma do Estado dos anos de 1995, quando referida reforma ocasionou diretamente uma mudança no modelo de gestão, deixando de ser burocrática e centralizadora para ser gerencialista e descentralizadora (MAUÉS, 2008). Esse outro perfil de gestão pressupõe a criação de mecanismos de controle a partir da concepção da gestão pós-burocrática em que a qualidade do ensino passa a ser avaliada por meio dos resultados obtidos perante as normas estabelecidas pelo Estado regulador e Estado-avaliador ou quase mercado. De acordo com os estudos de Maués (2008),

---

<sup>73</sup> Secretaria Geral dos Conselhos Superiores da UFPA.

no modelo de regulação pós-burocrática, o Estado-avaliador passa a governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa da performance dos estabelecimento e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções, para favorecer a realização ou melhoria do “contrato” realizado entre Estado e a educação (p. 4).

Enquanto os modelos hegemônicos de educação atuam sob a lógica de estabelecer relações com o mercado, transferindo do setor privado, as regras e as normatizações para implantar na esfera pública com uma forte conexão com as habilidades e competências sob a perspectiva de um tecnicismo que visa ajustar as ações dos profissionais, dos estudantes, do perfil de gestão para as exigências do que se chama de quase-mercado, passando assim a exigir uma nova regulação. As reflexões desta reforma no ensino superior foram definidas como “serviço não exclusivo do Estado”. Nesse sentido, Lessard (2006, p. 147) apresenta três dimensões da regulação: “a da burocracia, a da profissão e a do quase-mercado”. Detalha, ainda, que essas três dimensões são produtoras de regras e de modos de enquadramento da ação (IBID),

Nesse sentido, os cursos de Graduação e Pós-Graduação para que existam de fato, precisa ter uma legitimidade no âmbito da instituição a qual encontra-se vinculado, para isso, acabam por força da lei seguindo as normativas estabelecidas no contexto da macro política, que visa influenciar a elaboração das legislações específicas da educação superior, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível Superior, elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), preenchimento no sistema e-MEC, submissão ao Sistema de Gestão Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGA-A) que procuram regular e subsidiar a avaliação dos cursos como requisito obrigatório para reconhecimento, autorização e certificação. Além destes mecanismos são criados também leis, decretos, notas técnicas, entre outros que visam garantir o funcionamento dos cursos em fase de reconhecimento.

Considerando que a regulação é geradora de contradição, não se apresenta de forma linear, e encontra-se inserida “num sistema social complexo (como é o sistema educativo), visto que existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (BARROSO, 2005, p. 733). Interesses estes que são formulados em contextos da macro política que ao serem colocadas por meio das legislações concernentes, são recontextualizadas pelos sujeitos que implementam no contexto da

prática. Tendo esse processo como contraditório, a diversidade dos atores, suas posições e interesses políticos são fundamentais nas tomadas de decisão acerca dos mecanismo de regulação que se cria neste sistema para gerir as políticas públicas.

Como exemplo deste sistema de regulação, centrado na concepção de um Estado avaliador, que segue a lógica de mercado e que visa enquadrar as ações de ensino na lógica gerencial (MAUÉS, 2008) citamos a avaliação *in loco* feita pelo INEP/MEC ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ocorrida no período de 06 a 09 de agosto de 2017. Na avaliação deste Curso, seguiu-se o protocolo ancorado em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente/tutorial e infraestrutura. No ato da avaliação,

a Comissão fez suas análises e avaliações fundamentadas nos dados do formulário eletrônico, na documentação disponibilizada, notadamente no PDI, no PPC (projetou está apensado no e-MEC e o que está em implementação na IES), nos relatórios de autoavaliação, nas diretrizes e normativas legais vigentes e diversos outros documentos específicos fornecidos pelo grupo educacional mantenedor, além das informações coletadas durante a visita *in loco* e nas observações derivadas das entrevistas feitas com todos os segmentos acadêmicos - corpo diretivo, docentes e técnico-administrativos.

A avaliação como protocolo de reconhecimento dos Cursos acadêmicos neste ato, revelou-se como tenso, posto que cabe salientar que no período em que o MEC esteve presente (agosto de 2017) o Movimento Nacional, estadual e local de Educação do Campo e a UFPA tomam conhecimento dos cortes de verbas em 2017 e com pouca previsão de aprovação e ampliação para 2018 (resultados das medidas tomadas pelo presidente Michel Temer)<sup>74</sup>.

Por meio das medidas antidemocráticas do presidente e sua base aliada (já apresentada na terceira seção) tem impactado diretamente os cursos universitários de inclusão social, como as Licenciaturas em Educação do Campo, a Licenciatura

---

<sup>74</sup> **Perdas orçamentárias em 2017:** O orçamento de 2017 já representou corte significativo em relação ao de 2016 (6,74% nominal na matriz de custeio, 10% no programa de expansão Reuni, 40,1% em capital, 3,15% do Programa Nacional de Assistência Estudantil e mais 6,28% de inflação no período); – **Limite orçamentário de 2017:** até o momento foram liberados apenas 75% do orçamento de custeio e 45% do orçamento de capital. Para manter o funcionamento mínimo das instituições é indispensável a liberação de 100% de ambos os limites, uma vez que já estamos absorvendo fortes perdas orçamentárias como indicado acima; – **Orçamento de custeio para 2018:** O orçamento para 2018 mantém os valores da matriz de 2017, reduz o Reuni em aproximadamente 11% e não recompõe a inflação do período, além de desconsiderar a expansão do sistema (ANDIFES, Nota a sociedade, 28 de agosto de 2017).

Intercultural Indígena e a Educação Quilombola. Isto acirrou o protagonismo dos estudantes e docentes e reacendeu o trabalho coletivo e a luta social pela garantia de permanência da educação superior do campo no território da Amazônia Tocantina, neste conceito, a defesa do Curso, pelos coletivos que estão envolvidos historicamente no processo de consolidação desta licenciatura foi fundamental para que a LEDOC recebesse nota quatro na avaliação do MEC (obviamente que foi um conjunto de critérios, como destacamos anteriormente) e continuasse a resistir neste cenário de cortes orçamentários das universidades públicas (Anotações de pesquisa de campo, 2017).

Mesmo as instâncias de regulação da UFPA fazendo muitas intervenções para redesenhar o Curso, sob os pilares das licenciaturas disciplinares (Resolução 01/2002) vem enfrentando muitas resistências dos docentes, estudantes, coordenação e movimentos sociais quando estes coletivos insistem acerca da identidade e da heterogeneidade que o curso precisa manter para garantir que os povos do campo ingressem nestes espaços universitários. Diante disso, posicionam-se em defesa do Curso nas reuniões de colegiado da Faculdade de Educação do Campo e do conselho deliberativo do Campus do Tocantins-Cametá acerca do que torna a LEDOC diferente, tais como: a manutenção de um Processo Seletivo Especial e diferenciado para estudantes e docentes, uma formação na perspectiva interdisciplinar, garantindo, assim, uma formação inicial por área de conhecimento, e sobretudo, afirmar a alternância pedagógica, vinculada a pesquisa, ao trabalho e a produção do conhecimento neste processo formativo.

Isso nos revela que a organização pedagógica e curricular deste Curso, provoca a as instâncias administrativas para ampliar sua compreensão técnica ao se depararem com uma matriz curricular (detalhada na próxima subseção) com viés interdisciplinar e por área de conhecimento que transcende a fragmentação entre as disciplinas e os campos de saberes para garantir seus princípios originários.

Nesse sentido, para reafirmar os princípios originários do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, citamos o Art. 2º do Decreto 7.352/2010, o qual pontua cada princípio que deve ancorar as políticas de formação de educadores do campo. São eles:



I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Estes princípios citados no decreto foram referendados pelos movimentos sociais que participaram de seu processo de elaboração, daí este se constituir como uma conquista dos trabalhadores do campo. Sobre isso, fica evidente que há uma limitação e um desconhecimento das políticas de educação do campo por parte dos gestores públicos na educação superior, conforme observamos em pauta de reuniões do NDE e do colegiado da FECAMPO.

Nestas reuniões as decisões tem sido bastantes polêmicas, mas com a clareza de que é preciso fortalecer os princípios do Curso na universidade, e por isso tomam como decisão política e pedagógica de garantir a permanência das Ciências Agrárias e dos princípios da agroecologia como um dos fundamentos deste Curso, de trazer ainda mais o respeito a diversidade, e de contribuir com o fortalecimento e transformação das escolas que estão localizadas nas comunidades rurais (Anotações das observações de campo, 2016), mediante a isso, ao analisarmos o PPC identificamos que:

O curso de educação do campo apresenta a área de Ciências Agrárias e da Natureza, entendendo-as como indissociáveis, porque a concepção de Ciências Agrárias se apresenta como a epistemologia que fundamenta o conhecimento construído acerca das Ciências Naturais. As Ciências Agrárias têm a intenção de apresentar sua relação com as lutas pela questão agrária no Brasil, bem como possibilitar a compreensão pelas disputas territoriais entre a classe trabalhadora do campo e a lógica degradante imposta pelo sistema capitalista no contexto educacional. Assim, surge a proposta de formação de

educadores do campo, cujo objetivo é contribuir para transformação da educação nas comunidades rurais, a partir da cultura dos sujeitos sociais do campo (PPC, 2017, p. 8).

As justificativas sobre do porquê das Ciências Agrárias têm como intencionalidade destacar que um Curso, cujo fundamento foram as lutas sociais, não pode prescindir de seus princípios para responder a institucionalidade, ao contrário afirmar essa outra lógica de formação de educadores do campo, é no sentido de apostar em política de formação de educadores que venham romper com a hegemonia estabelecida historicamente nas universidade públicas.

Os critérios da institucionalidade colocados pelas instâncias representativas da universidade possibilitaram no interior do Curso muitos debates, reflexões, críticas e sugestões em torno da afirmação do Curso como uma política pública. Diante disso, tomamos como referência as contribuições de Gramsci (1978) ao pontuar em seus estudos sobre a importância destinada a organicidade das instituições como aparelhos privados de hegemonia, supõe que estas estão emaranhadas de uma ideologia e de uma concepção que visa afirmação de determinado bloco social, por isso que as disputas hegemônicas pressupõe uma guerra de movimento e de posição no interior destes espaços institucionais.

Desta forma, ao tratarmos da organicidade em torno do fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo, traduz-se em uma guerra de posição, que supõe o consenso ativo em torno da disputa pela hegemonia travada entre a regulação e a consolidação do Curso, ampliados pelo debate conflituoso e democrático no NDE e no colegiado da Faculdade de Educação do Campo, a fim de reconhecer o quanto se faz necessária a aprovação desta licenciatura em um Campus, cujo território apresenta uma realidade econômica e social, configurada em torno da pesca, do extrativismo e da agricultura familiar. Por isso que o sentido e significado de Ciências Agrárias neste Curso, aparece não somente na definição de área de conhecimento, mas sobretudo, como uma epistemologia, que os leva a entender o respeito do conhecimento popular e saberes oriundos da realidade e luta dos povos do campo pelas disputas territoriais traduzidas em teoria do conhecimento, que visa fundamentar a formação crítica de docentes e estudantes.

Ligada a regulação temos o processo de consolidação das políticas, neste caso, citamos que a consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem sido

a persistência da sociedade civil organizada, que pretendem ter garantido a efetividade desta política pública, e que está considere a diversidade social do campo de quando foi pensada e formulada.

Os caminhos não seguem por linha reta, visto que, para a institucionalização de uma política há um vínculo efetivo com as normas definidas pelos modos de regulação institucional de um sistema educativo que exige o ajustamento aos mecanismos de controle, de orientação e de ordenação exigidos pelas autoridades educativas (MAROY, 2011).

Portanto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é procedente de uma concepção de educação ligada a um movimento nacional de educação do campo que se constitui pela diversidade e heterogeneidade no reconhecimento dos sujeitos coletivos que mantém uma unidade no que concerne aos princípios políticos, sociais, culturais, educacionais e territoriais acerca da defesa por um projeto de sociedade que se dispõem a transcender os arranjos e regras institucionais colocando em risco uma política que se propunha diferenciada na concepção e na ação.

Considerando que apesar do Curso de Licenciatura em Educação do Campo apresentar alguns traços identitários próprios da luta dos sujeitos do campo por uma educação superior pública diferenciada, ao apostar em um projeto político pedagógico distinto ao defender na institucionalidade do Curso: uma formação humana vinculada a uma concepção de educação do campo, a luta por políticas públicas que garanta o acesso universal a educação, pela reivindicação de um projeto de educação dos camponeses que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, a persistência por uma matriz pedagógica que considere o trabalho e a cultura e que compreenda que a escola enquanto espaço principal da educação do campo a ser transformada (CALDART, 2004). Desta forma o curso nasce e se constrói sob uma lógica contra-hegemônica, todavia a necessidade de efetivar-se como uma política pública no campo da formação de educadores provoca os movimentos sociais do campo a disputar os fundos públicos, os espaços institucionalizados e tendo muitas vezes que ceder as normas instituídas na perspectiva de garantir que o direito de acesso dos sujeitos da diversidade a universidade seja reconhecido.

Diante disso, os movimentos sociais do campo procuram tomar posição nas exigências por políticas públicas as quais reconhecem a educação do campo seja ela

básica e superior como um direito constitucional, no entanto apontam que a institucionalização deste Curso, terá sua real efetividade, no momento em que as IES assumem o compromisso com as LEDOCs, como um Curso permanente e que priorize seus princípios originários.

Nesse sentido, o processo de consolidação está atrelado às lutas identitárias dos sujeitos do campo, na perspectiva de garantir pelo Estado o reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade como práxis educativa. Dito isto, pontuamos que apesar deste processo de regulação, temos identificados em nossas análises do PPC que há uma insistência incontestável para que sejam garantidos os princípios originários como referenciais contra-hegemônicos para que o Curso continue a existir. Por isso, identificamos a permanência dos seguintes pontos como diretrizes fundamentais que têm norteado a LEDOC da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

- ✚ O acesso à universidade pública por meio do Processo Seletivo Especial;
- ✚ O currículo na perspectiva interdisciplinar e a formação por área de conhecimento;
- ✚ A Alternância Pedagógica construída sob os pilares da Pedagogia da Alternância, em que a valorização dos tempos educativos, tem sido alternados entre tempo universidade e tempo comunidade oportunizando os sujeitos do campo a estudar e trabalhar;
- ✚ Entender que a essência no movimento, por meio da arte, da música e das diversas expressões corporais como uma linguagem simbólicas que representa a identidade dos movimentos sociais, e;
- ✚ Afirmar a agroecologia como estratégia cultural e de luta popular dos sujeitos coletivos.

A resistência dos sujeitos coletivos do campo é no sentido de não deixarem ser submergidos pela racionalidade técnica fixada pela lógica de regulação e institucionalização, mas sim mostrar as potencialidades presentes no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, como um direito social, isto certamente, traz para o debate acadêmico a cultura vivida dos sujeitos do campo, sua diversidade social e a afirmação de uma epistemologia da práxis.

O eixo analítico a seguir tem como foco central afirmar que a prática interdisciplinar e a formação por áreas de conhecimento constituem-se como princípio da educação do campo e tem referenciado a política de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em estudo, este princípio se confirma por meio das análises que

fizemos do PPC (2017) e sua materialidade referenciada pelos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

#### 4.4 Prática interdisciplinar e formação por área de conhecimento: do PPC à materialidade dos princípios originários da LEDOC

Esta subseção tem como objetivo refletir sobre as categorias analíticas, prática interdisciplinar e formação por área de conhecimento, procurando inter-relacionar com os princípios da agroecologia, do trabalho coletivo e da integração entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais, na perspectiva de afirmá-los como referenciais contra-hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

Desde 2007 este Curso tem se fundamentado por uma concepção de conhecimento e de formação, em que considera em primeiro lugar a vida, a cultura e os modos de produção agroecológicos dos sujeitos sociais do campo. Sintonizado com esta realidade sua matriz curricular foi formulada tendo como base os princípios da interdisciplinaridade e da formação por área de conhecimento referenciada pela epistemologia da práxis.

A formação dos educadores do campo por área de conhecimento tem seu elo de articulação na compreensão de uma práxis construída em acordo mútuo com a concepção da interdisciplinaridade, entendemos que a mesma “se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

As práticas interdisciplinares na Licenciatura em Educação do Campo aparece como um princípio, mas nomeadamente como um compromisso ético, político, humano e pedagógico, porque “a existência humana, histórica, real, concreta, delineia-se como um efetivo exercício de práticas produtivas, de práticas políticas e de práticas culturais (SEVERINO, 2011, p. 143).

Com isso, faz-se necessária a construção de práticas interdisciplinares no contexto educacional para que retome a essência histórica, social e cultural de homens e mulheres que tem a práxis como o cerne de sua vida real e concreta. Esta promove mudanças estruturais, recíprocas entre os campos de saber, que propõe a dialogicidade e a horizontalização acerca da produção de conhecimento. A perspectiva interdisciplinar se efetiva de forma histórica em oposição ao caráter fragmentário da formação, do currículo,

do distanciamento entre educadores, estudantes, comunidade e o conhecimento, o que ocasiona “uma fragmentação generalizada a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve [...]” (SEVERINO, 2011, p. 149).

Para a superação desta fragmentação na escola, Severino (2011, p. 149) é incisivo em afirmar que “só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional”. Continua a reiterar que:

O projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram sua articulação e convergência em torno de um sentido norteador (p. 149-150).

No caso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o sentido norteador que tem conduzido a implementação de seus princípios, tem sido a formação por áreas de conhecimentos, a agroecologia e a alternância pedagógica, que visa superar os interesses particulares de suas vidas e de suas relações profissionais. O salto qualitativo para a interdisciplinaridade e para integração de saberes pode vir a ser “por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico” (MOLINA; SÁ, 2011, p.49).

Nesse sentido, a formação por área de conhecimento na LEDOC ao possibilitar a transgressão da racionalidade técnica e prática para a epistemologia da práxis, é no sentido de experimentar uma concepção formativa que vá além da docência, pois assim como pauta a transformação da escola, apresenta uma sintonia com os princípios da agroecologia, por entendê-la como “inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de território, pelas reformas agrárias e urbanas, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 64). O depoimento da docente reitera esta afirmativa:

Nesta lógica é preciso desconstruir uma visão cartesiana positivista mesmo de produzir conhecimento, de estar dentro da universidade que historicamente privilegiou somente alguns sujeitos, então vejo que o maior desafio é romper com essa visão positivista e utilitarista da natureza, então a educação do campo quando a gente consegue trabalhar a agroecologia e trazer essa visão da natureza mais integrada com o homem e com a mulher não tem como não discutir interdisciplinaridade, porque aí eu vou romper o tempo inteiro... tentar

romper com essa lógica dessa divisão (Docente, Lindalva Silva, 44 anos).

É no sentido de questionar as formas de fazer ciência limitada ao método experimental, a razão cartesiana, a concepção positivista, sob a orientação de formas lineares e a-históricas do conhecimento científico, que concordamos com a entrevistada no que concerne a necessidade de desconstruir essa lógica fragmentada de produzir conhecimento. Desse modo, apostamos na perspectiva de pesquisa que busque considerar as investigações de caráter social, com âncoras na realidade como um construto histórico.

Sustentar a epistemologia da práxis no PPC da LEDOC e, conseqüente a isso, construir juntos aos docentes uma guerra de posição e uma organicidade na luta pela resistência da educação do campo, tem sido para garantir que na formação dos educadores o sentido e significado da agroecologia “se insira na busca por construir uma sociedade de produtos livremente associado para a sustentação de cada vida, sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 64).

Na LEDOC em análise, referida concepção se constitui como um dos princípios que fundamenta o Curso e que concretamente se faz presente nas seguintes disciplinas: Epistemologia das Ciências Agrárias e da Natureza, Sociedade, Estado e Movimentos Sociais, Campesinato, Territorialidade e Sustentabilidade, Fundamentos da Agroecologia e Agroecossistemas Amazônicos, Manejo Agroecológico do Solo, Desenvolvimento Rural, Sistema de Produção Familiar, Sistema de Cultivo, Sistema de Criação, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente, Bases Históricas da Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo, Comunicação e Extensão Rural, Metodologia de Incubação e Sistemas Agrários (Anexo IV).

Sobre isso, nossas reflexões seguem em direção a confirmação de que as práticas interdisciplinares associam-se aos fundamentos da agroecologia na formação dos educadores do campo na perspectiva de pensar que o processo de ensino e aprendizagem, o currículo, a alimentação escolar, as condições de trabalho docente e o Projeto Político-Pedagógico da escola, não estão dissociados das lutas sociais mais amplas, posto que estes sujeitos coletivos precisam compreender que “esta nova integração formativa deve ser entendida como estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio, e ao sistema capitalista” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 63).

Esta concepção formativa tem se materializado pela matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que as “áreas podem ser pensadas como forma de organização curricular, e como método de trabalho pedagógico (MOLINA, SÁ, 2011, p. 49), cujo objetivo é formar os educadores críticos, no dizer de Gramsci (1989) intelectuais orgânicos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo, e nas organizações populares (PPC, 2017), visto que o poder público tem alegado não haver profissionais suficiente com formação em áreas específicas para atender as escolas do campo e da cidade. Isto é confirmado no depoimento.

A formação por áreas de conhecimento, com certeza vai sanar alguns problemas que se encontra nas escolas do campo, com professor atuando em várias disciplinas sem ter formação nessas áreas. Sendo o profissional formado por área vai contribuir significativamente na superação da disciplinarização dos saberes, e construir um currículo escolar adequado a realidade do aluno, contextualizando os saberes do local com o global (Estudante, Célia Maria, 28 anos)

O depoimento da estudante apresenta a denúncia de que os professores ainda atuam nas escolas do campo sem a devida formação superior. Isto, de certo modo, revela a escassez de prioridade na formação de educadores por parte das ações de políticas de governo e de estado conforme descrevemos abaixo através das informações do INEP/2016 no qual afirma que no Brasil há 488.064 professores atuando sem formação superior, no Pará temos um total de 27.883 e no território da Amazônia Tocantina de 2.857 professores em atuação, aparece 1.890 sem formação superior, sendo que destes 1.486 estão atuando nas escolas das comunidades rurais do referido território.

As informações oficiais do INEP são reveladores de que na região Norte existe um déficit muito grave, o qual compromete a possibilidade de um ensino de qualidade, do mesmo modo, torna-se evidente o atraso educacional na Amazônia se comparado com o restante das regiões brasileiras. Esta situação constitui-se em um momento histórico, por revelar a ausência de simetria não somente política e econômica como sociocultural. Entendemos que a necessidade de formação de educadores não pode estar no segundo plano das agendas de governo nas três esferas municipal, estadual e federal, pois sem estas medidas impactantes, visando a qualidade da educação, serão constantes os flagrantes que colocam sobre suspeitas as maiores dificuldade destes educadores de construir um projeto educacional sintonizado com os modos de vida das comunidades,



como o território de pertencimento das escolas, para contestar esta lógica “Célia Maria” enfatiza que a formação da LEDOC, por áreas de conhecimentos, tem sido de extrema importância para que consigam romper as idiossincrasias dos projetos hegemônicos que permeiam o cotidiano das escolas.

Caldart (2011, p. 104) destaca que, na formação por área de conhecimento um dos desafios é o de “construir estratégias pedagógicas que materializem dentro do próprio curso o exercício da práxis, que permitam ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana [...]”.

Esta proposição acima aprofunda outras preocupações direcionadas com a formação ao procurar entender e implementar no processo de formação inicial dos educadores do campo de que a “prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos” (SEVERINO, 2011, p. 151). Isto revela a existência de problemas internos e externos do processo de formação. Entre eles há um descompasso na formação dos educadores. Por outro lado, infelizmente, as perspectivas teóricas e metodológicas necessárias na formação dos professores parecem tímidas. Como podemos observar, a ausência de espaços para aprofundar conhecimentos de modo interdisciplinar se levamos em consideração que estas reflexões já estão presentes em caráter nacional equivalente há quase quatro décadas.

É importante destacar que para dar materialidade aos princípios das práticas interdisciplinares e afirmar um projeto educativo crítico e emancipatório, a LEDOC subscreve uma concepção curricular com base nas áreas de conhecimento: ciências Agrárias e da Natureza. Para que estas fundamentem a formação do educador do campo, busca considerar as lutas sociais, os projetos de campo e de educação do campo em disputa na sociedade. Em meio a contradições e disputas territoriais, a matriz curricular e formativa deste Curso propõe, sobretudo; “a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência” (RIBEIRO, 2010, p. 197). Por isso que concordamos com Molina (2014) ao alegar que a educação do campo, a soberania alimentar, a questão agrária e as políticas públicas são indissociáveis neste processo de formação inicial dos sujeitos sociais.

A iniciativa do Movimento da Educação do Campo em apresentar ao MEC/SECADI e as universidades um curso que viesse se desafiar por uma proposta de formação transcendendo a visão dicotômica estabelecida pelo currículo ainda hegemônico nas escolas básicas e nas universidades, foi no sentido de afirmar que a LEDOC é um dos caminhos da transformação da escola e das práticas educativas, posto que por meio desta experiência formativa os sujeitos envolvidos têm a possibilidade de olhar sua realidade, em primeiro lugar e identificar que os conhecimentos não estão separados, mas articulados e indissociáveis.

Assim, a práxis se afirma em consonância com a interdisciplinaridade e pelas áreas de conhecimento que traz como princípio o trabalho coletivo, a integração entre os conhecimentos científicos, os saberes tradicionais, e precisamente a alternância pedagógica (neste último dedicamos a subseção 5.3).

A concepção de trabalho coletivo, nesta tese, inspira-se no conceito de dialogicidade em Freire (2016), quando este nos apresenta que a educação é um princípio fundante para se chegar a prática da liberdade, sendo um salto qualitativo na ação-reflexão-ação como um dos caminhos viáveis e necessários para a emancipação do ser social.

Para Freire (2016, p.141) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”, portanto, é por meio do exercício do trabalho coletivo mediado pelo diálogo, que o trabalho individual precisa ser superado, posto que este último, provoca o isolamento, a racionalidade técnica, o antidiálogo e um quefazer vazio e estéril, burocratizado e dissociado da vida (IBID, p. 140).

Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo procura compreender que o trabalho coletivo, não está associado somente a escola, mas sobretudo está ligado às formas de como os sujeitos do campo se organizam pelo seu trabalho, ou seja do trabalho cooperado, do associativismo e do cooperativismos, assumindo assim estratégias de auto-organização e de autonomia diante da perversa exploração da natureza e dos seres humanos que em nome do lucro dos capitalistas,

a fome deve ser mantida apesar de se poderem produzir alimentos para todos; se a ignorância deve ser mantida, apesar de se poder erradicá-la; [...] se para acumular capital, é necessário levar a humanidade à beira de uma catástrofe nuclear, [...] ou ainda destruir a natureza e romper o equilíbrio ecológico, tudo isso será feito em nome do capital [...] (LESSA; TONET, 2011, p. 96)

Para superar a exploração do trabalho humano e da natureza pelo sistema capitalista, é de fundamental importância que a classe trabalhadora “possa estar em condições de viver para poder fazer história” (MARX & ENGELS, 2007, p. 33). Para isso, defendemos o princípio de que a práxis e a emancipação humana a qual nos referimos nesta tese, constitui-se como “um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade, onde o fundamento primeiro é necessariamente a liberdade plena e o trabalho associado (TONET, 2005), para superar as forças produtivas que destroem a produção da vida material e imaterial dos sujeitos históricos.

Tratando da dimensão da formação sob os princípios da interdisciplinaridade e da formação por área as contradições e os conflitos ocasionados em meio aos modos de produção capitalistas precisa ser enfrentado pelos sujeitos que vivem do trabalho no campo, nas águas e nas florestas, sobre isso concordamos com Caldart (2011) de que a docência por área busca incitar a organização do coletivo de educadores e o trabalho curricular de forma integrada na perspectiva interdisciplinar, no sentido de romper com as dicotomias estabelecidas pelo então sistema capitalista e pelos ajustes da formação disciplinar que era e ainda é instrumentalizada pela concepção de uma pedagogia da hegemonia, fragmentando cada vez mais a relação do ensino com o trabalho e da teoria com a prática.

A docência por área de conhecimento, no caso na LEDOC em análise, busca inter-relacionar Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, cujo objetivo é proporcionar na formação dos estudantes, uma formação mais ampla do processo educativo, em que estes consigam perceber as disputas em torno do projeto de desenvolvimento, entre a agricultura familiar e camponesa e o projeto defendido pelo agronegócio, além de resistir contra as amarras da educação bancária estabelecida nas escolas e a tensão da relação entre o educador opressor com o estudante oprimido. Resistir a esta lógica bancária tem sido um ponto crucial na formação dos estudantes da LEDOC, visto que se almeja a formação do sujeito crítico que consiga “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, com problema que, por sua vez, o

desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2016, p. 146).

A compreensão epistemológica do Curso relaciona-se com a luta pela terra, pela garantia do trabalho no território de vivência dos sujeitos e pela afirmação dos direitos sociais, educacionais e culturais como fundamentais para a existência e resistência do ser social. É neste sentido que a Educação do Campo, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias se integram para “reconhecer a heterogeneidade dos povos do campo (ribeirinho, agricultores familiares, quilombola etc.), incluindo a diversidade de culturas, identidades, saberes, modos de produção que foram invisibilizados na sociedade ao longo do tempo” (MORENO, 2014, p. 176).

Para dar conta de formar intelectuais orgânicos para a emancipação e libertação dos sujeitos, identificamos que o PPC apresenta uma matriz formativa que possibilita aos educadores e estudantes da LEDOC inter-relacionarem os saberes científicos e populares ancorados pela epistemologia da práxis, para que venham superar a lógica de educação-mercadoria, que tem sido implantada pelo capital, “como forma de autovalorizar e encontrar formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana” (RODRIGUES, 2007, p. 5). Diante disso, procurando desvelar as contradições do sistema capitalista, entendendo que a educação é uma mediação neste processo de formação capaz de apresentar as incongruências manifestas na exploração do trabalho humano pelos modos de produção capitalista.

Neste sentido, o PPC (2017) tem como diretriz afirmar a LEDOC como projeto contra-hegemônico construído de forma coletiva para atender a formação dos educadores do campo integrada entre as áreas de conhecimento propostas neste Curso. O trecho do PPC (2017) ressalta que:

Todas as ações humanas relacionam-se com um trabalho intelectual: exige do sujeito a atividade do pensar e sentir. Relação Escola/Comunidade como tempos/espços para construção e avaliação de saberes. Busca superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. A escola como mediação para aprender a formular formas de pensar/sentir/agir relacionadas a um determinado modelo dialético (científico ↔ popular), não para substituir formas anteriores, mas para transformá-las. Sem valorizar o saber prévio não existe possibilidade de reconstrução de saberes/práticas, [...] compreendendo a educação como processo de conscientização (PPC, 2017, p. 11-12).

Para dar conta de afirmar uma concepção de formação em que os tempos/espços educativos sejam reconhecidos na produção do conhecimento e que venha materializar-se na dialogicidade e pela relação dialética entre o saber científico e o saber popular, conforme expressa o estrato destacado acima é que está concepção curricular na relação entre universidade/escola/comunidade parte do entendimento de que o “campo é um espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 31).

O próximo depoimento enfatiza a articulação entre o conhecimento científico e o saber tradicional, neste interim, é importante destacar que o primeiro é produto da ciência moderna, pois “se constrói sob as bases científicas compartilhadas por determinada comunidade epistêmica, produzem um conjunto de proposições fundamentadas em um raciocínio suficientemente objetivo” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 129), de modo que para compreender o segundo “é preciso entender a natureza da sabedoria local, a qual se baseia na complexa inter-relação entre as crenças, os conhecimentos e as práticas” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p.138).

Na manifestação dos sujeitos acerca do conhecimento científico e dos saberes tradicionais na formação inicial dos estudantes, o docente entrevistado relata, em sua fala, que procura aprofundar a integração destes conhecimentos a partir da relação com as áreas de conhecimento à fim de superar o poder disciplinar no âmbito da formação dos educadores. No olhar do estudante, este relata que apesar do PPC do Curso apresentar uma sintonia com a realidade social e com os saberes locais, é enfático ao destacar que a maioria dos docentes tem uma unidade quanto ao projeto educacional da educação do campo, no entanto ainda há docentes que apresentam limitações em pensar e agir de forma interdisciplinar e integrada com os princípios originários da educação do campo. Vejamos:

Eu tento integrar as aulas o máximo possível, pois a partir do meus conhecimentos procuro relacionar a ciência da natureza com as agrárias e aproximar do ensino, penso que os conhecimento biológicos, vai ajudar nossos alunos a entender esse contexto da pesca, do extrativismo e da própria agricultura, com um olhar mais diferenciado, um olhar mais científico. Muitos tem a técnica inclusive, mas não tem um conhecimento da Biologia, do funcionamento de sistemas, então é isso

que eu tento trabalhar na sala de aula, apesar de o ensino básico ser disciplinar, voltamos nossas análises para integrar o conhecimento local e global, assim tento sempre associar esses fenômenos, porque a biologia, química, física, elas estão muito juntas, estão muito embrincadas nesses processos (Docente, Tião Costa, 33 anos).

A gente percebe que essa questão no geral a maioria dos professores tem uma unidade nessa questão da interdisciplinaridade, porque a maioria dos professores tem essa preocupação, mas isso está bem subjetivo, assim, porque percebemos que a maioria faz estas relações, e que procuram passar para nós um trabalho realmente dentro dessa perspectiva, daí percebemos que os professores deixavam de lado sua visão mais conteudistas. Mas teve aqueles que não trabalharam dessa forma e aí percebemos que estes não acreditavam no projeto do curso (Estudante, João Carlos, 29 anos).

Concordamos com o docente quando defende que os conhecimentos precisam ser trabalhados na universidade e nas escolas de forma integrada e relacional, posto que na realidade e na experiência da vida os saberes não são fragmentados, pois os sujeitos “experimentam suas experiências como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” (THOMPSON, 1981, p. 189).

As considerações acima destacam que a formação da LEDOC por um conjunto de docentes orgânicos no Curso apresenta uma unidade acerca das práticas interdisciplinares, pois fazem as devidas relações tendo como referência suas áreas de atuação, trazem exemplos contextualizados e, sobretudo, fazem os estudantes perceberem as contradições e os conflitos que circundam a educação do campo, porém o estudante revela que neste processo tem as contradições, pois, “João Carlos” também enfatiza que há um grupo de docentes que se fechavam em uma visão reduzida focando no conteúdo específico de sua disciplina, sem fazer as relações necessárias para contextualizar o conhecimento na universidade, na escola e na comunidade, para o estudante este perfil de docente parece não acreditar no projeto de formação defendido pela educação do campo.

Sobre isso, afirmamos que a relação de poder sobre o ato de ensinar e aprender, sistematizados nos currículos de visão centrista, colonial e urbanocêntrica tem prevalecido nas licenciaturas disciplinares e, conseqüente a isso, na atuação dos educadores das escolas situadas no campo e na cidade.

Nesta lógica reducionista de compreender o processo formativo dos sujeitos é que os assuntos da vida e das experiências aparecem como estranhos, deslocados, ou seja,

torna-se excêntrico na prática curricular e no discurso hegemônico reproduzido no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a compreensão integrada e contextualizada a partir das experiências das LEDOCs no Brasil, tem sido a inspiração dos docentes que compõem a Faculdade de Educação do Campo de Cametá, pois estes começam compreender a importância do trabalho coletivo, do currículo interdisciplinar e os processos históricos e sociais que tem afirmado a Licenciatura em Educação do Campo como um curso contra-hegemônico.

Desta feita, afirmar que a concepção de formação por área de conhecimento tem provocado as instâncias de regulação das universidades ao se diferenciar de uma formação,

pela maneira disciplinar ligada a lógica do modo de produção da ciência próprio do capitalismo (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência (CALDART, 2011, p.109).

A superação desta fragmentação do processo de produção do conhecimento está ligada no campo da formação, cujo trabalho intelectual e trabalho manual, teoria e prática têm se constituído como uma hierarquia de cunho tecnicista e humanístico. Nesse sentido, nossas críticas estão em torno da centralidade da formação sob a hegemonia da epistemologia racionalista e pragmatista (debatida no início desta subseção), fortemente ligada a racionalidade técnica e prática.

Nesse sentido, sendo o PPC, o documento que sistematiza os princípios do Curso, este afirma que a interdisciplinaridade e a concepção de áreas de conhecimentos são indissociáveis no processo na elaboração da política e na implementação no processo de formação dos estudantes. O estrato a seguir traz este destaque:

A concepção de área de conhecimento é ir além da lógica disciplinar, sem negar as contribuições das disciplinas nesta integração de saberes e a produção de outra prática na perspectiva da interdisciplinaridade, visto que é imprescindível dissociar os saberes científicos e os saberes populares no contexto da cultura vivida.

O PPC (2017) apresenta afirmativa de que fazer formação por áreas de conhecimento não significa abandonar ou negar as contribuições das disciplinas, ao contrário, é preciso olhá-las pela lógica da integração curricular para que transcenda a

visão fragmentada e reducionista que cerceia o currículo em vigência nas escolas e na formação dos educadores, por legitimar de forma predominante os conteúdos globais e dissociando-os da realidade das crianças, jovens e adultos do campo. Nesta lógica é preciso avançar para estratégias de formação em que o currículo, a didática e os métodos de ensino estejam sintonizados pela inter-relação entre saberes científicos e populares, a fim de pensar uma escola integrada ao trabalho e com os conhecimentos que tenham significados na vida dos sujeitos sociais. Estas interpretações se confirmam pelos estudos realizados por Molina (2011, p. 49) que por sua vez destaca que “organizar o currículo por área (em vez de por disciplina) não implica necessariamente em negar o trabalho pedagógico disciplinar. Por outro lado, podemos ter um currículo organizado através de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas de conhecimento a partir de práticas interdisciplinares”.

Sintonizado com o que afirma o PPC deste Curso, trazemos como ponto de convergência as entrevistas que materializam estas colocações:

No exercício da prática interdisciplinar não como a soma de várias disciplinas, mas discutir o que significa os temas na sociedade e na diversidade das formas de como aparece na realidade. É preciso compreender todo esse processo e como a gente sistematiza em sala de aula, pelo ensino, para podermos potencializar isso e repensar os currículos das escolas. Quando a gente discute com os estudantes sobre a possibilidade de fazer uma aula de química ou de biologia inter-relacionadas, trazemos para o aspecto da produção do açaí, com isso discutimos o desenvolvimento da planta, crescimento, desenvolvimento da raiz; relacionamos com a produção, solo, etc. Assim, temos debatido que as escolas e as comunidades, elas têm um papel forte no sentido de fazer com que as pessoas se compreendam nesse processo (Docente, Carlos Augusto, 27 anos).

Consigo ver como é que nós nos preocupamos em estudar a teoria e associar essa teoria a nossa prática, então pensamos em diferentes contextos e quando nós pensamos em uma educação voltada para interdisciplinaridade pensamos em diferentes área de conhecimento e esses conhecimentos são muito ricos na nossa realidade. Nós do campo convivemos com diferente realidades, então o curso tem trazido diferentes conhecimentos, quando conseguimos apreender a teoria e associar a prática aquilo que nós vivemos por meio disso temos o caminho para fazer o aluno entender que aquilo que ele vive está inserido em várias áreas do conhecimento, então o curso ele traz isso para nós, de pensar uma nova perspectiva de educação onde deixamos o aluno criar, inovar e associar o conhecimentos que ele traz e o conhecimento que ele aprende na escola (Estudante, Mario José, 28 anos).



A fala do docente revela que se pensarmos a formação por área de conhecimento restrita a uma cientificidade e fechadas na lógica disciplinar, não daremos conta de transcender a formação e um currículo hegemônico concretizado em si mesmo. Portanto, a LEDOC tem provocado e pautado um ensino que se inter-relaciona aos vários saberes da realidade em que as atitudes e o pensar interdisciplinar se constituem em consonância com as experiências dos sujeitos. Desta forma, a universidade e as escolas básicas podem construir a autonomia com a possibilidade de ousar diferentes metodologias e pautar temáticas que estejam em sintonia com o contexto sociocultural de homens e mulheres do campo.

Em vista disso, o estudante “Mario José” apresenta em sua narrativa as contribuições da formação para o exercício de um trabalho interdisciplinar em que procura materializar com os estudantes na escola onde atua como educador. Destaca que a partir do Curso procura apresentar uma prática fundamentada e articulada com os saberes culturais presentes na comunidade, com isso possibilita aos estudantes a criação, inovação e principalmente a relação com os conhecimentos da vida e a sistematização científica realizada pela escola.

Para isso, a centralidade do trabalho coletivo e da auto-organização dos estudantes são os pontos cruciais que visa “organizar o ensino através de temas socialmente significativo, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual” (PISTRAK, 2011, p. 13).

O exercício da dialogicidade para a realização do trabalho interdisciplinar implica, para Freire (2016), a construção de uma metodologia “que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora”, assim, na sua materialidade ao mesmo tempo que, expõe suas potencialidades no trabalho docente, também está imbricada de desafios que para serem superados requer em, sobretudo, dos docentes e estudantes um envolvimento político, humano e social, pois entendendo a educação do campo como um movimento de luta social não basta somente integrar as áreas de conhecimento e os saberes permeados por elas, é preciso engajar-se na perspectiva de mudança, procurando compreender que há uma “diversidade na base material e social de produção que implica em ricas pedagogias, processos de formação diversos, formas de pensar, de se ver o mundo, de ver e identificar epistemologias e pedagogias diversas” (ARROYO, 2014, p. 91).

Nesse contexto, apresentamos a seguir os depoimentos que expressam as potencialidades e os desafios do trabalho com enfoque interdisciplinar.

Acredito que a interdisciplinaridade é importante porque, digamos assim, é uma forma de se trabalhar que não volte para a questão do currículo fragmentado. Então essa formação interdisciplinar é aquilo que a gente acredita, e que parece que a escola não faz parte deste mundo contextualizado, porque vejo que o mundo não é dividido, a gente vê o mundo como ele é, por isso a escola deve trazer o mundo para dentro da escola e não trazer assuntos que parece como um corpo estranho totalmente desligado da realidade local. Então quando a gente traz essa visão para dentro da escola a gente ajuda o aluno a se perceber dentro da escola e perceber o mundo dentro da escola (Estudante, Maria do Carmo, 25 anos).

É um desafio muito grande trabalhar a interdisciplinaridade, porque precisa de um planejamento coletivo, precisa de um acompanhamento pedagógico coletivo, também um acompanhamento pedagógico onde a equipe sempre seja a mesma, para facilitar na verdade a compreensão e a melhorar as reformulações. Eu não tenho tanta dificuldade, porque minha formação é em Biologia, mas tenho conhecimento e formação em Química, então para relacionar biologia e química não vejo dificuldade. No caso das Ciências Agrárias, por exemplo, se os estudantes vão fazer qualquer plantio ou criação de animais, eles tem que ter um conhecimento biológico, um conhecimento químico, dos alimentos, dos próprios compostos químicos, físicos que estão presentes no solo onde eles estão plantando, de todo ciclo de vida daqueles animais, daquela vegetação, do qual ele cria, cultiva, então não vejo dificuldade. Claro que encontramos muitos desafios para a realização do trabalho interdisciplinar, pois falar em termos técnicos, porque isso é difícil, mas é possível darmos exemplos e tentar relacionar. Para mim o grande desafio é em relação a educação do campo, porque eu não tenho muita leitura da educação do campo, eu assim, tenho, claro... sei como surgiu, como foram os conflitos, compreendo o processo histórico, mas ainda tem muitos instrumentos, muito procedimentos dentro da educação do campo que eu desconheço, a gente sabe mais desse processo da história de luta, dos movimentos de base, da busca pelo direitos dos povos do campo, nesse sentido tudo bem, agora de como a gente trabalha isso dentro de algumas disciplinas da educação, para mim, já é mais complicado (Docente, Tereza Santos, 36 anos).

O primeiro depoimento, da estudante “Maria do Carmo” revela que há uma insistência incontestada de que é por meio do trabalho interdisciplinar que as dicotomias do processo formativo na educação superior e nas escolas precisam ser radicalmente superados, pois na concepção de escola eurocêntrica e de currículo disciplinar e urbano, os sujeitos do campo estão excluídos do processo, já que não conseguem se enxergar nesta cultura que tende a subalternizar os sujeitos da diversidade, desta forma, a estudante

apresenta com convicção que é por meio do ensino contextualizado, e sintonizado com a vida dos sujeitos que estes povos “tentam reapropriar-se dos significados mais radicais desses princípios/valores e o recuperam como bandeiras emancipatórias” (ARROYO, 2014, p. 333).

As afirmativas da docente revelam três ideias-força; 1) potencialidades do trabalho na perspectiva interdisciplinar; 2) As possibilidades de relacionar a área de conhecimento em si e; 3) Os desafios de integrar referida área com os princípios políticos e pedagógicos da educação do campo.

Em relação às potencialidades citamos que há o reconhecimento da realidade dos estudantes no PPC (2017) do Curso, visto que as ementas das disciplinas registram a diversidade dos saberes sociais, culturais, políticos, econômicos e naturais, portanto veem a importância de que trabalhar todos esses conhecimentos de forma integrada, traduz-se como um desafio, que do ponto de vista da entrevistada “Tereza dos Santos”, pode ser materializado pelo planejamento coletivo e pelo acompanhamento permanente das ações pedagógicas. Sobre a integração dos conhecimentos na área de Ciências Agrárias e da Natureza, faz jus ao seu processo formativo, posto que possui graduação em biologia e Pós-Graduação nas áreas de físico-química e em biologia ambiental. Desta forma, garante que sua formação lhe possibilita transitar em diálogo com a Biologia, Química, Física e também nas Ciências Agrárias, ressalta que referida integração curricular é totalmente viável e possível do ponto de vista da produção do conhecimento e de sua relação com a realidade vivida pelos sujeitos sociais em suas comunidades.

Ao destacar as dificuldades neste processo interdisciplinar, a docente “Tereza dos Santos” afirma que ao dialogar com os aspectos políticos e pedagógicos da educação da educação do campo, se percebe com muitas limitações e desafiada ao desenvolver seu trabalho como docente atuante na Faculdade de Educação do Campo, apesar de compreender os aspectos históricos e sociais da luta por uma educação do campo, reconhece suas dificuldades ao relacionar os princípios da educação do campo com os processos educativos e de ensino (FRIGOTTO, 2011). Sobre isso, Frigotto (2011, p. 42) destacar que estes problemas identificados no trabalho interdisciplinar muitas vezes estão situados:

Primeiramente e fundamentalmente no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção. Secundária e concomitantemente este problema se manifesta no plano especificamente epistemológico, teórico e na práxis.

Isto está claramente expresso nos limites do sujeito pelo fato de não conseguir compreender sua imersão nos fatos históricos e sociais. Retomando os desafios pontuados pela docente “Tereza dos Santos” entrevistada ao deixar claro suas limitações em relacionar com mais afinco sua área de conhecimento com a educação do campo, identificamos que estas dificuldades estão atreladas a trajetória de vida e de formação que fora produzida distante das lutas sociais e culturais dos povos no campo, no entanto temos clareza que essas dificuldades não se traduz num fim em si mesmo, ao contrário, percebemos que há uma tentativa de mudança para entender e de relacionar a educação do campo no seu trabalho como docente. “Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (FREIRE, 2002, p.30).

Diante disso, a epistemologia da práxis tem sido nossa aposta para a superação da fragmentação da formação neste curso de Licenciatura do Campo que se apresenta como uma proposta diferenciada. Sobre esta superação,

vejo que a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é bem diferenciada. Por exemplo, as nossas disciplinas que hoje nós estamos tendo estão dando suporte, pois primeiro tem feito a gente aprender a nos identificar como pessoa do campo e identificar também as nossas raízes dentro da nossa comunidade. Isso nos leva a compreender que temos um currículo muito diferenciado, porque você aprende a lidar com a sua realidade e a ser um educador de fato e que venha trabalhar dentro das escolas, levando em consideração, também, essas raízes, as culturas, por exemplo, a educação do campo. Tivemos uma disciplina sobre alternância que foi de suma importância para que a gente pudesse compreender que existe os tempos, que o campo é diferenciado que ele precisa ser julgado de acordo com seus tempos, de acordos com suas produções (Estudante, Margarida dos Santos, 25 anos).

Ao trabalhar os saberes da natureza integrando as diversas áreas de conhecimento, olhamos a matriz curricular que os estudantes tiveram no semestre, por exemplo: biologia, química, manejo agroecológico do solo, didática, origem e evolução da vida. Neste caso, estávamos no planejamento do Eixo III, cujo o tema é a Etnociência. Fomos dialogando com os estudantes e fazendo a construção, depois a gente foi discutir cada um desses pontos, o que significava, as problemáticas elencadas nos componentes curriculares e como estão relacionada no

cotidiano deles. Para mim isso é interdisciplinaridade, por isso que afirmo que depende muito de quem está à frente dessa construção, desse processo, entendeu? De compreender, de como fazer essa integração dessas áreas de conhecimento no contexto da educação do campo, e mais possibilitar a esses estudantes a partir das discussões em sala de aula o que ele vai perceber e como vai interagir na sua comunidade. (Docente, Tereza dos Santos, 36 anos).

As colocações das entrevistadas revelam que o trabalho formativo na LEDOC vem ressaltar a necessidade do auto-reconhecimento e fortalecer a construção da identidade dos sujeitos, reitera a importância da busca de suas raízes como povos do campo em sua comunidade, ou seja, possibilita os caminhos para que os estudantes em formação possam se territorializar como educador que pretende se constituir diferenciado, considerando suas culturas e compreendendo os tempo educativos e formativos que vivenciam de forma cotidiana.

Fica evidente, também, que estas construções pedagógicas com enfoque interdisciplinar, dependem, sobretudo, dos docentes e orientadores que estão à frente deste processo de formação inicial com os estudantes, visto que a prática educativa nas escolas do campo se constituirá diferenciada no momento em que os estudantes trocam saberes em prol de uma formação específica e sintonizada com seus modos de vida. Reitera estas colocações Frigotto (2011, p. 50):

Para tornar-se dominante uma concepção de totalidade concreta é preciso que essa totalidade vá se concretizando no plano da produção da vida social. Isto significa dizer que é, ao mesmo tempo, um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. É neste terreno que iremos perceber a complexidade do desafio a enfrenar quando temos como convicção ético-política a necessidade de lutarmos em todos os planos para suplantarmos as relações sociais de alienação e exclusão.

É preciso fazermos um corte epistemológico no sentido de afirmarmos que a formação por área de conhecimento, a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao se referenciar na interdisciplinaridade, ancora-se no princípio dialético, que busca exaltar suas contradições e conflitos neste campo de formação dos educadores, partimos da afirmativa de que,

o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito do conhecimento social (FRIGOTTO, 2011, p. 35-37).

Essa outra perspectiva de fazer ciência ancorada na interdisciplinaridade que dialoga com a realidade social, tem como princípio central radicalizar os processos de formação dos educadores no que se refere a transformação da escola do campo que deve ter como intencionalidade formar na direção dos subalternos, dos oprimidos, em síntese da classe trabalhadora.

Na perspectiva de sistematizar a relação dos saberes científicos com os saberes da prática, o currículo da LEDOC se estrutura pelos seguintes eixos temáticos, a saber: I-Educação do Campo, Ciências e Movimentos Sociais, II-Bases Fundamentais das Ciências Agrárias e da Natureza e suas práticas interdisciplinares nas escolas do campo, III-Bases Fundamentais das Ciências Agrárias e da Natureza, IV-Ciências Agrárias e da Natureza e o território da educação do campo, e V-Educação do Campo e Desenvolvimento Agrário (Anexo III), cuja intenção é inter-relacionar a teoria, a prática e a extensão na materialidades das aulas entre os tempos universidade e comunidade, transversalizando o currículo a partir dos seguintes núcleos estruturantes.

**Núcleo comum:** compõe-se de um conjunto de atividades curriculares no âmbito do fundamento da educação e componentes curriculares direcionadas ao aprofundamento da formação pedagógica.

**Núcleo de área:** contempla as disciplinas específicas da área de conhecimento de Ciências Agrárias e da Natureza, bem como os fundamentos teóricos-metodológico e a Língua Brasileiras de Sinais.

**Núcleo integrador:** agrega as disciplinas de estágio docente, tendo a pesquisa como princípio educativo e formativo, por meio das metodologias científicas, das Práticas e Pesquisa Socioeducacional que são vinculadas ao Tempo Comunidade, o Trabalho de Conclusão de Curso e as atividades complementares (oficinas, seminários e mini-cursos) (PPC, 2017).

Esta organização curricular possibilita que a interdisciplinaridade de fato seja uma práxis pedagógica, materializando-se não somente no Tempo Universidade, mas, sobretudo, no Tempo Comunidade, no estágio docência, e nas organizações populares que se realizam pela metodologia da alternância pedagógica no efetivo envolvimento com o trabalho e com a pesquisa. Isto possibilita o contato direto com a cultura e com os

saberes construídos no cotidiano dos estudantes, protagonistas de suas relações sociais, econômicas e políticas em suas comunidades, o que atestamos no dizer de Gramsci (1978) ao afirmar que a práxis se traduz como um princípio contra-hegemônico e se confirma ao considerar a cultura vivida dos sujeitos sociais.

A alternância pedagógica como metodologia que materializa a formação por área do conhecimento sob os princípios da interdisciplinaridade procura promover o acesso e a permanência dos sujeitos do campo ao curso, além dos professores em exercício nas escolas do campo, bem como evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior signifique ter que de deixar de viver no campo e promover a transformações nos modos de produção de conhecimento, incorporando no currículo as tensões e contradições presentes na produção material da vida dos educandos, como objeto de reflexão as questões vivenciadas no Tempo Comunidade (MOLINA, 2016).

A estrutura curricular apresentada pela LEDOC da UFPA do Campus do Tocantins em Cametá é de uma carga horária de 4.369 horas aulas, distribuídas em 9 semestres letivos e é integralizada em 4 ½ anos (PPC, 2017), além das atividades distribuídas nos núcleos comum, núcleo de área e no núcleo integrador que se propõe serem materializadas entre o TU e TC, trazem temáticas de inclusão social, que nos dá base para afirmar a aproximação desta LEDOC com as realidades socioculturais e políticas, tão importantes e caras aos povos do campo ao longo de seu processo histórico e humano.

Assim, intensificar a abordagem em seu currículo sobre o debate dos direitos humanos, da política de educação ambiental, da proteção dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro Autista e as reflexões sobre as relações étnico-raciais, é no sentido de reconhecer a educação do campo, a escola e seus sujeitos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2007).

Nesse sentido, fazemos eco em afirmar que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo está ancorado nos princípios e fundamentos da formação por área de conhecimento e de práticas interdisciplinares, visto que propõe o diálogo com outros saberes que represente a realidade vivida dos sujeitos sociais, considerando o encontro e o desencontro da inserção no currículo acadêmico e escolar de outros modos de produção do conhecimentos ancorados na Reforma Agrária, Agroecologia e na Soberania Alimentar.

Assim sendo, voltamos a reafirmar que a política de formação de educadores do campo vinculado a epistemologia da práxis, propõe-se considerar sobretudo outras territorialidades no contexto de formação e atuação destes educadores, pois busca incorporar, uma nova concepção de escola do campo, a diferenciação nos tempo educativos ancorados na pedagogia da alternância, a organização curricular na perspectiva interdisciplinar e por área de conhecimento que pretende se constituir em diálogo com os fundamentos da agroecologia e da reforma agrária popular como referenciais contra-hegemônicos.

Em síntese, a seção procurou discutir sobre o território da educação do campo na Amazônia Tocantina. Para situar a Licenciatura em Educação do Campo partimos do protagonismo do FECAF, sua historicidade e suas contribuições para a ampliação e fortalecimento da educação do campo. Pontuamos, que a LEDOC nasce justamente neste debate político e social junto aos movimentos sociais, articulados nacionalmente e no caso deste território sintonizado com o protagonismo dos sujeitos sociais locais, via FECAF e Fórum Paraense de Educação do Campo.

Na aprovação da Licenciatura em Educação do Campo pontuamos as correlações de forças estabelecidas entre os entes instituídos da UFPA e coletivo da FECAMPO (docentes, coordenação, estudantes e técnicos) para aprovação e reconhecimento deste Curso como uma política permanente, além de darmos destaque à concepção de educação do campo defendida pelo PPC, cuja epistemologia se pauta pela luta, pelos modos de vida dos sujeitos sociais do campo e da realidade concreta onde estes constroem suas condições de resistência pelo trabalho no campo. Pontuamos ainda que a organização curricular da LEDOC traz em seus pilares as práticas interdisciplinares e a formação por áreas de conhecimento como princípios fundamentais que proporcionam um inter-relação com a concepção de ciências agrárias, cujo enfoque é a agroecologia para referendar que, a luta pela educação do campo é pela vida, por educação, políticas públicas, trabalho, conhecimento e soberania alimentar.

Na próxima seção, tratamos dos referenciais contra-hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que procuramos afirmar os princípios da educação do campo, ancorados na epistemologia da práxis, a partir da relação dos docentes com o Curso, o ingresso dos estudantes na LEDOC, por meio do PSE e seu



protagonismo e da importância da formação para afirmar a alternância pedagógica como um metodologia de ensino para a transformação da escola do campo.

## **5 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA PELA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS**

Esta seção trata dos eixos analíticos que buscam reafirmar a LEDOC como um Curso que tem se constituído por referenciais contra-hegemônicos na educação superior. Desta forma, abordamos os seguintes eixos de análise: **Resistência e afirmação da identidade docente na LEDOC, Ingresso dos estudantes na LEDOC por Processo Seletivo Especial, Os territórios formativos da Alternância Pedagógica: a produção do conhecimento, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e a Formação da LEDOC e suas contribuições para a transformação da escola do campo.**

Para afirmar nossa compreensão acerca de uma nova construção hegemônica inspirada pelo princípio educativo da práxis materializada na prática pedagógica da licenciatura do campo, consideramos oportuno enfatizarmos que “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico (TONET, 2005, p. 177), para a construção de outra concepção de sociedade devemos entender que homens e mulheres são sujeitos históricos e devem estar situados sob os pilares da libertação, conscientização, coletividade e dialogicidade como caminhos viáveis para a construção de uma práxis transformadora.

Já que estamos falando em instaurar uma contra-hegemonia que tenha a realidade concreta da LEDOC destacamos a seguir, que a construção da identidade dos docentes, enquanto agentes de mudança, surge sintonizada com o movimento de luta social, política e humana que rege os princípios da LEDOC e tem se afirmando como um vir a ser, posto que os docentes vão assumindo uma posição engajada pelo projeto de campo e de educação do campo em disputa neste momento histórico.

### **5.1 Resistência e afirmação da identidade docente na LEDOC**

Os docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/FECAMPO ingressaram por meio de concurso público e também pelos processos que se faz de forma interna na universidade, redistribuição de vagas realizadas com outras IES, no caso da FECAMPO, neste processo receberam dois professores da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e houve aproveitamento de candidatos que foram aprovados em outros campi no âmbito da própria UFPA.

A FECAMPO possui 15 docentes concentrados em três grandes áreas de conhecimentos: Educação e Educação do Campo (contempla a Educação Inclusiva), Ciências Agrárias e Ciências da Natureza. Desta forma, registramos em nossa investigação a configuração do quadro de docentes da FECAMPO entre 2014 e 2017, sua área de formação e área de atuação, conforme apresenta o PPC/2017.

**Quadro 09:** Docentes com Dedicção exclusiva da FECAMPO

Docentes Da FECAMPO	Titulação Máxima	Área de Formação	Área de atuação na FECAMPO
	Doutor	Química	Ciências da Natureza
	Doutor	Química	Ciências da Natureza
	Doutor	Ciências Biológicas	Ciências da Natureza
	Doutor	Engenharia florestal	Ciências Agrárias
	Doutor	Economia (Desenvolvimento Rural)	Ciências Agrárias
	Mestre	Agronomia	Ciências Agrárias
	Mestre	Ciências Naturais e Prática de Ensino	Ciências da Natureza
	Mestre	Ciências Biológicas	Ciências da Natureza
	Mestre	LIBRAS	Educação Inclusiva
	Mestre	Pedagogia	Educação e Educação do Campo
	Mestre	Pedagogia	Educação e Educação do Campo
	Mestre	Pedagogia	Educação e Educação do Campo
	Mestre	Economia (Economia Solidária)	Ciências Agrárias
	Mestre	Geografia (Cartografia e Georreferenciamento)	Ciências Agrárias
Mestre	Geografia (Cartografia e Georreferenciamento)	Ciências Agrárias	

**Fonte:** PPC da Faculdade de Educação do Campo-2017.

As linhas de atuação dos docentes são bem diversas devido à ênfase do Curso ser em Ciências Agrárias e da Natureza. Estas diversificações nas áreas de conhecimentos os provoca para pensar e executar as atividades curriculares da LEDOC na perspectiva interdisciplinar e que tenha a práxis como uma epistemologia que venha possibilitar aos docentes construir seus trabalhos pedagógicos e seus projetos de pesquisas em sintonia com a cultura e com os modos de vida dos sujeitos do campo.

A sistematização do quadro nos mostra que a caracterização dos docentes que atuam na faculdade de educação do campo teve como finalidade construir um curso de perspectiva interdisciplinar, cuja ancora principal é a educação do campo. No entanto, identificamos em nossas observações como pesquisadora que os docentes oriundos das áreas de conhecimento das Ciências Agrárias e das Ciências da Natureza, nem sempre vieram de uma tradição da educação do campo ou da educação popular, conforme enfatiza o depoimento:

A entrada na educação do campo foi um desafio, por não conhecer referenciais, por não conhecer formas de abordagens, apesar de vim de um mestrado em educação que tem de certa forma discussões relacionadas a isso. Mas foi dentro da faculdade, a partir das discussões que a gente foi empreendendo, principalmente nos últimos dois anos mais ou menos, foi que eu consegui enxergar possibilidades de pensar a minha prática de uma forma diferenciada, e claro juntamente com os estudos paralelos a essas discussões, tentei na medida do possível comprar livros da educação do campo com os nossos referenciais de base, foi o que também me permitiu enxergar onde eu estava, enxergar minha prática naquele local. Percebi que precisava ser algo diferenciado, embora quando entrei não soubesse ao certo, mas à medida que a gente foi caminhando nas discussões isso foi clareando para mim, enquanto professor e dentro das formações que a gente foi desenvolvendo na faculdade, acho que elas foram centrais nessas discussões (Docente, Tião Costa, 33 anos).

O que pareceu estranho pelo não vivenciado, não se constituiu para o docente (conforme seu relato) motivo de desestímulo, desespero ou saída da faculdade para outro curso. Ao contrário, sua narrativa revela os desafios que precisou enfrentar a partir do momento em que passou a fazer parte do quadro de docentes desta faculdade, cujos princípios buscam ser diferenciados. Sobre isso compreendemos que, o fato dos docentes não terem vindo de uma militância e de um engajamento que envolve a educação do campo, não pode ser o argumento para se afastar do que se apresenta como novo, as atitudes que o docente “Tião Costa” buscou foi ir ao encontro dos conhecimentos e experiências já produzidas sobre educação do campo, tal atitude lhe provocou repensar sobre a importância de uma prática de ensino sintonizada com as lutas, cultura e identidade camponesa, e que pudesse inter-relacionar com sua área de atuação que é a Ciência da Natureza. Em relação a isso, nossas interpretações são de que o engajar-se no trabalho e o permitir-se a produção de novos referenciais teórico-metodológico tem sido os desafios da FECAMPO, em contribuir com os docentes que buscam se descobrir como

um docente que precisa construir uma identidade ligada aos princípios, conhecimentos, as práticas, saberes sociais e políticos que norteiam a educação do campo.

Como pesquisadora, entre o período de 2014 a 2017, observamos no cotidiano da atuação profissional que os docentes procuram incluir em seu trabalho docente e pedagógico as especificidades da educação do campo e da LEDOC, a partir da importância dada ao tempo comunidade, a participação nos momentos de planejamento coletivo de perspectiva interdisciplinar e a atenção para a realidade dos estudantes que carecem de um olhar e uma escuta sensível.

Esta busca pelo conhecer não se faz sem tensão ou conflito, posto que também identificamos muitas resistências para interagir com a cultura vivida dos povos do campo deste território da Amazônia Tocantina, principalmente quando os docentes precisavam ir para as comunidades dos estudantes, desenvolver as orientações do Tempo Comunidades. Ao presenciarmos como pesquisadora os conflitos entre os docentes acerca das especificidades do Curso, procuramos entender, o porquê de um curso que nasce no diálogo com os movimentos sociais, ter selecionado docentes muitas vezes tão distantes da compreensão epistemológica da educação do campo. Para isso consideramos de extrema importância irmos as fontes de seleção.

Desta forma, mapeamos todos os editais de concursos públicos de provas e títulos para o provimento de cargos de Professor da Carreira do Magistério Superior para o quadro permanente da Universidade Federal do Pará que selecionaram os docentes que ingressaram via concurso coordenado pela FECAMPO nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Nesta análise, identificamos que dos 15 códigos de vagas, seis códigos possibilitaram o ingresso dos docentes por meio de permuta (redistribuição) de vagas com outras universidades ou realizou-se aproveitamento de candidatos classificados em concursos de outro *Campi*. Registramos que os editais que de fato estiveram sob a coordenação da FECAMPO foram: Edital N° 184 de 14/11/2013, N° 18 de 17/02/2014, N° 27 de 27 /02/2014, N° 91 de 09/06/2015. Ao avaliarmos estes documentos damos destaque para os temas das provas que nem sempre estavam relacionados com a educação do campo, ou que apresentasse uma militância política e social. O concurso para as

disciplinas de Biologia geral<sup>75</sup> (edital nº 184), Libras<sup>76</sup> (edital nº 18), Química<sup>77</sup> e Cartografia<sup>78</sup> (geoprocessamento, sensoriamento remoto, cartografia) (edital nº 27) não registram e nem sinalizam para uma aproximação com a educação do campo, educação popular, agroecologia ou agricultura familiar.

Constatamos isso como um desafio pelo fato do vínculo com a realidade do campo ir se construindo no interior das salas de aulas, com os estudantes, no processo de formação continuada por meio de estudos internos e participação nos seminários locais, regionais e nacionais, como forma de aproximar os novos docentes da realidade vivida dos povos do campo, das águas e das florestas. No entanto, também identificamos no relato da coordenação da FECAMPO que os docentes que resistiram em trabalhar ou construir uma identidade com o Curso de Educação do Campo solicitaram permuta de suas vagas para outra faculdade, isso ocorreu com os três primeiros docentes que ingressaram na faculdade no código de vagas das Ciências Agrárias, “o que não impedimos, isto nos permitiu chamar outros professores, desta vez que trouxesse essa

---

<sup>75</sup> Pontos da prova: Biologia Geral: 1 - Biotecnologia e O Homem: Saúde, Reprodução e Alimentação; 2 - Conceitos Ecológicos Básicos; 3 - Desenvolvimento Embrionário nos Animais; 4 - Divisão Celular, Cromossomo e Gens; 5 - Mutações Gênicas e Cromossômicas; 6 - Nomenclatura Biológica; 7 - Nutrição e Digestão nos Animais; 8 - Níveis de Organização dos Seres Vivos; 9 - Origem e Diversidade da Vida Na Terra: As Principais Teorias Evolutivas; 10 - Os Grandes Grupos Vegetais: Anatomia e Fisiologia; 11 - Os Grandes Grupos de Seres Vivos: Caracterização e Importância Econômica, Ecológica e Médica; 12 - Reprodução Humana: Morfofisiologia do Aparelho Reprodutor. Coordenação Hormonal. Ciclo Menstrual, Fecundação e Métodos Contraceptivos; 13 - Reprodução como base da hereditariedade; 14 - Respiração: Morfofisiológica do Sistema Respiratório desde o nível celular; 15 - Seres Vivos e Energia; Fotossíntese, Respiração, Fluxo de Energia.

<sup>76</sup> Pontos da prova: A Morfologia da LIBRAS; 2 - A produção e compreensão da escrita da LIBRAS; 3 - A sintaxe espacial da LIBRAS; 4 - Aquisição da leitura e escrita de LIBRAS; 5 - Didática da LIBRAS na escola inclusiva: prática docente, planejamento educacional e avaliação escolar; 6 - Formação do leitor surdo e a Produção Literária em LIBRAS; 7 - Fundamentos da Fonética e Fonologia da LIBRAS; 8 - Metodologias de Ensino da LIBRAS na Escola Bilíngue para surdos; 9 - Morfossintaxe da LIBRAS/Português L2; 10 - Os aspectos históricos e linguísticos da LIBRAS

<sup>77</sup> Pontos da prova: 02- Química: 1 - Cinética Química; 2 - Compostos inorgânicos; 3 - Elementos não-metálicos; 4 - Eletroquímica; 5 - Equilíbrio Químico e equilíbrio iônico em solução Aquosa; 6 - Estrutura Atômica; 7 - Estudo do núcleo Atômico; 8 - Funções químicas inorgânicas; 9 - Gases e termodinâmicas químicas; 10 - Introdução à química orgânica; 11 - Ligações Químicas; 12 - Líquidos e soluções; 13 - Reações de Oxi-redução; 14 - Ácidos e Bases.

<sup>78</sup> Pontos da prova: 1 - A cartografia na sala de aula na explicação do espaço geográfico; 2 - A importância e o potencial do sensoriamento remoto na educação; 3 - Análise espacial de dados geográficos; 4 - Aplicação de um SIG (Sistema de Informações Geográficas) para a Gestão de áreas Protegidas; 5 - Características dos principais sensores remotos; 6 - Cartografia digital; 7 - Cartografia sistemática e temática; 8 - Comportamento espectral dos alvos; 9 - O estado da arte da pesquisa em cartografia geográfica no Brasil; 10 - O uso de Sistemas de Informações Geográficas para subsidiar a gestão de problemas e políticas sociais; 11 - O uso do Sensoriamento Remoto como ferramenta para auxiliar no monitoramento das alterações ambientais; 12 - Origens e a inserção do Sistema de Informação Geográfica (SIG) na geografia; 13 - Princípios físicos do sensoriamento remoto; 14 - Sensoriamento remoto por radar; 15 - Técnicas de Processamento digital de imagens e sua importância em aplicações em questões ambientais.

relação com a educação do campo” (Maria Felipa, coordenadora da FECAMPO, 44 anos, 2017).

As disciplinas de Prática e Metodologia do Ensino de Ciências<sup>79</sup> (edital nº 27), Educação do Campo<sup>80</sup> e Sistema de Produção: abordagem sistêmica aplicada<sup>81</sup> (edital nº 91) os editais apresentavam nos pontos da prova escrita e da prova didática temáticas que estavam diretamente relacionadas com a educação do campo, movimentos sociais, agroecologia e questão agrária.

É importante destacar que o compromisso de selecionar docentes envolvidos com a educação do campo foi um dos encaminhamentos retirados durante o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo ocorrido no Estado do Pará em 2014, momento em que os docentes e coordenadores presentes afirmavam a necessidade de selecionar profissionais compromissados e envolvimento com a educação básica e superior do campo. A sistematização do seminário publicada nos anais deste IV Seminário (2014) apresentam que há muitas dificuldades em contratar professores que compreendam as especificidades das Licenciaturas em Educação do Campo. Para isso buscam por meio dos pontos temáticos dos editais, identificar e selecionar profissionais

---

<sup>79</sup> Pontos das provas: 1 - A influência das novas tecnologias na prática de ensino de Ciências; 2 - As competências necessárias ao docente de Ciências no atual contexto educacional; 3 - Concepção e planejamento de aulas de ciências; 4 - Educação científica e o ensino de ciência; 5 - Experimentação no ensino de Ciências; 6 - Produção de materiais didáticos para o ensino de Ciências; 7 - Prática de ensino e estágio supervisionado como práticas formativas; 8 - Prática docente e a sala de aula como campo de pesquisa; 9 - Prática docente e o professor reflexivo; 10 - Tendências Metodológicas no ensino de Ciências.

<sup>80</sup> Pontos da prova: 1 - Educação do Campo e Extensão Rural; 2 - Educação do Campo e Políticas Públicas para a Amazônia; 3 - Educação do Campo, Agricultura Familiar e Agroecologia na Amazônia Tocantina; 4 - Educação do Campo, Currículo, Cultura e Etnociência; 5 - Educação, Saberes e Práticas na Cultura Camponesa; 6 - Formação docente e Pesquisa em Educação do Campo; 7 - História da Educação do Campo: Educação rural versus Educação do Campo; 8 - História de Vida e Formação Docente; 9 - Movimentos Sociais Camponeses e Educação do Campo; 10 - Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 11 - Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil; 12 - Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo.

<sup>81</sup> Pontos da prova: 1 - A abordagem sistêmica aplicada ao estudo da produção familiar: os sistemas de produção familiares; 2 - A reprodutibilidade / sustentabilidade do estabelecimento agrícola familiar: agroecológica, social, econômica e intergeracional; 3 - As especificidades da agricultura familiar e suas estratégias de reprodução; 4 - As noções de prática e técnica em agroecologia; 5 - Diferentes escalas de estudo da produção agrícola familiar (parcela, estabelecimento, localidade/sistema agrário). Os subsistemas do sistema de produção: subsistema de cultivo, de criação, extrativista, de atividades anexas; 6 - Diferenças entre o procedimento analítico e o processo sistêmico; 7 - Experimentação em meio real e participação dos agricultores: Diferentes abordagens. Pesquisa-Desenvolvimento; 8 - Ferramentas de diagnóstico e conhecimento da realidade: diagnóstico agrônomo; diagnóstico zootécnico; tipologias; referencial regional; 9 - Funcionamento do estabelecimento agrícola com ênfase nos processos de intensificação e diversificação; 10 - Gestão do estabelecimento agrícola e tomada de decisão em diferentes níveis (fundamental, estratégico, tático e técnico); 11 - Modelização sistêmica do estabelecimento: os fluxos do sistema (trabalho, produtos, dinheiro e informação); 12 - Teorias sistêmicas e o paradigma da complexidade.

que tenham sensibilidade e compromisso para atuar na educação do campo (ANAIS DO IV SEMINÁRIO NACIONAL DA LEDOC, 2014, Carta do 5º Seminário da LEDOC (2015), Carta do ERLEC (2016) e Carta do I ENELEdoc, 2016).

No caso da experiência formativa de Cametá, identificamos que os motivos os quais ocasionaram a elaboração de editais distantes da temática do Curso, foi fato de os professores que compunham a banca de seleção também não terem um envolvimento com a educação do campo, daí elaboraram pontos temáticos das provas, como se os docentes aprovados fossem atuar nas licenciaturas disciplinares, tais como: Biologia, Química, Geografia ou no Curso de Agronomia, que na maioria das vezes se distancia do contexto da educação básica das escolas do campo e do projeto de agricultura familiar, cujo foco é a agroecologia, defendido pela LEDOC da UFPA de Cametá.

Os concursos ou aproveitamento (redistribuição) de vagas que deram conta de trazer para o Curso, profissionais cuja identidade tem fortes aproximações com a militância social, política e acadêmica envolvidos na educação do campo, educação popular e, sobretudo, relacionada à pedagogia do movimento, o trabalho docente e pedagógico tem sido realizado de forma diferente e engajada, como podemos constatar no relato a seguir:

Então, quando eu comecei a ministrar as disciplinas na faculdade, a primeira coisa que me ocorreu foi pensar na própria metodologia do curso. Foi pensar e pautar os princípios da educação do campo e o que está para além disso. Quem são os estudantes. Qual a origem deles, então esses princípios eles estão diretamente ligados ao saber de uma práxis, uma prática que não diz respeito somente a uma experiência de educação do campo, mas entender que o campo está para além da educação, assim como está para além do mercado. Quando nós pensamos na racionalidade que permeia as relações de reciprocidade, de solidariedade que se encontram no campo, você consegue ver muitos outros elementos que dentro de sala de aula é possível estar trabalhando (Docente, Lindalva Silva, 44 anos).

A partir do depoimento supracitado concordamos com a entrevistada quando no contato que tem com as turmas de educação do campo, coloca a importância da metodologia de ensino e o pensar de forma criteriosa no objeto de estudo, considerando a origem dos estudantes, suas comunidades e a realidade que precisa ser conhecida e reconhecida. Como nos fala Freire (2011, p. 134) “sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe”.



Nesse sentido, interpretamos com base nas colocações da entrevistada que educação e campo são indissociáveis, e que o campo traz em suas simbologias e representações as disputas territoriais, econômicas e políticas contra as lógicas impostas pelo capital, na perspectiva da afirmação da vida e da existência dos sujeitos coletivos do campo, por esse motivo a docente enfatiza em sua narrativa que o campo está muito além do mercado, portanto na produção do conhecimento na universidade, no Curso de Educação do Campo, esse debate precisa ser feito.

Desta forma, em nosso ponto de vista é totalmente viável que os docentes consigam construir uma identidade com o Curso, pois “[...] não se nasce militante, se constrói uma militância. Mas é importante ter clareza que o perfil docente nasce da luta, e que os desafios é a materialidade da vida” (ANAIS DO IV SEMINÁRIO NACIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014, p. 17). Em vista disso, pontuamos a extrema necessidade que os docentes entendam que as LEDOCs têm um método e uma concepção de formação sintonizada com as luta dos povos do campo, constituídas na correlação de força contra o agronegócio, e que nesta correlação assume uma posição de classe contra a segregação social, política e educacional que ameaça a perda da identidade dos sujeitos do campo e a negação de seus direitos humanos e sociais. Deste modo, voltamos a afirmar que pensar em uma política de formação de educadores do campo na materialidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, é assegurar os princípios da educação do campo como referenciais contra-hegemônicos ancorada na epistemologia da práxis.

Para contribuir com a construção da identidade docentes acerca dos princípios do Curso, a FECAMPO tem organizado formação continuada dos docentes e estudantes acerca de um conjunto de temas ligados aos princípios originários da LEDOC. Até setembro de 2017, identificamos a realização de três formações, a saber:

- ✚ **1ª Formação:** O Trabalho Coletivo na LEDOC como um princípio político e pedagógico (realizada em 7 de janeiro de 2017). Estiveram presentes docentes da FECAMPO, docentes da Faculdade de Agronomia e a coordenação do Campus do Tocantins-Cametá;
- ✚ **2ª Formação:** Alternância Pedagógica na LEDOC (realizada em 3 de junho de 2017). Estiveram presentes docentes, estudantes e técnicos da FECAMPO, convidados da UNIFESSPA e da UFPA, Campus de Belém;

- ✚ **3ª Formação:** Inclusão, Feminismo e Agroecologia na Amazônia Tocantina (realizada no dia 20 de setembro de 2017). Estiveram presentes docentes, estudantes, técnicos da FECAMPO, convidados da UFPA, Campus de Belém, Faculdade de História de Cametá e docente do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR), Campus de Belém.

Nestes momentos formativos ao realizarmos observação participante percebemos que a cada formação a coordenação, estudantes e docentes têm construído uma sinergia acerca da importância de compreender os princípios da LEDOC e seus processos históricos. Observamos que os movimentos sociais (FECAF, STTR, Colônia de pescadores, CFR, APACC, entre outros) ainda não se fizeram presentes, segundo a coordenação da FECAMPO “estes têm sido convidados, porém nem sempre as agendas destes movimentos têm sido compatíveis com as agendas da universidade, sendo que também o fato de ter estudantes originários destas entidades e movimentos, estes acabam se sentindo representados” (Maria Felipa, coordenadora da FECAMPO, 44 anos, 2017).

Esta ampla participação dos sujeitos que constroem o Curso de Licenciatura em Educação do campo no Campus do Tocantins nos faz afirmar que a posição tomada pela coordenação da FECAMPO e pelo coletivo de docentes que compõem o Curso é no sentido de garantir que os temas que transversalizam o currículo da LEDOC precisam ser considerados, posto que o currículo deste Curso foi construído sintonizado com a Resolução nº 02 de julho de 2015, pois queremos reafirmar, conforme apontamos na terceira seção desta tese que esta legislação representa uma visão crítica que busca contribuir para a construção de práticas educativas sintonizadas com o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Dito isto, afirmamos que esta traz a essência da formação dos educadores, especificamente os Art. 12 e 13, em que trata dos direitos socioculturais e ambientais e compreende a importância de temáticas ligadas à diversidade social e cultural que contribuem para o reconhecimento dos sujeitos do campo neste Curso de formação inicial (RESOLUÇÃO Nº 02/2015).

Esta mesma Resolução entende a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos,

no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO Nº 02/2015, princípio gerais).

Nesse sentido, enfatizamos que a formação de professores nesta tese é entendida como a formação de coletivos, intencionalmente planejada para efetivação de determinada prática social (MARTINS, 2010). Esta concepção de formação e sua materialidade no cotidiano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo revela as especificidades dos princípios originários da educação do campo, que fizeram emergir este Curso, isto tem sido garantido em seu projeto pedagógico, em que pese as contradições da implementação desta política de formação dos educadores do campo, no que concerne a construção da identidade docentes na compreensão da importância destes princípios.

Deste modo, pontuamos limites e tensões no contexto da formação. Limites e tensões, pois ainda se preserva nas instituições formativas uma lógica disciplinar, mercadológica, urbanocêntrica, e deslocada dos saberes tradicionais e culturais dos sujeitos sociais, pois os educadores são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como penalidade e não como escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional por rebaixar sua autoestima e sua confiança no futuro (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Mas há, além disso, docentes universitários que protagonizam e propunham lógicas de formação crítica por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão, que visa transgredir para outra proposta de formação mais inclusiva, que busca considerar os valores do campo e as matrizes culturais presentes na comunidade e, sobretudo, as matrizes culturais do campo forçadas e provocada pelos movimentos sociais (ARROYO, 1999).

Desta forma, tratar da formação dos educadores e de suas contribuições para a transformação de suas práticas sociais ocorre no sentido de revelar o que tem se configurado como novo para os sujeitos sociais ao se envolverem na efetiva possibilidade de consolidar a Licenciatura em Educação do campo como uma política de formação dos educadores do campo, ancorada na epistemologia da práxis.

Na próxima seção, pontuamos o Ingresso dos estudantes na LEDOC por Processo Seletivo Especial, buscamos dialogar acerca da importância de “ocupar” os espaços universitários e enfrentar as correlações de força nela presente, para se afirmar como

sujeitos que vivem a diversidade do campo e que tem direito de ter a educação básica e superior garantida.

## 5.2 Ingresso dos estudantes na LEDOC por Processo Seletivo Especial

Ingressar no Curso de Licenciatura em Educação do Campo me fez ver que eu tive minha infância roubada, pois saí de casa aos sete anos de idade para trabalhar! (Estudante, Maria Antônia, 38 anos).

Estávamos como pesquisadora acompanhando a turma do polo universitário do município de Mocajuba, no qual a docente da disciplina “Teoria do currículo na interface com a educação do campo”, conduzia a aula a partir da leitura dialogada do texto intitulado: “Currículo: morrendo nas entrelinhas do caderno escolar” (OSOWSKI, 1999).<sup>82</sup> Após o momento da leitura e comentário do texto a estudante (cujo trecho do relato oral, pontuamos acima) comentou sua história de vida, e pontuou ainda que: “o Curso tem proporcionado hoje o olhar crítico sobre a realidade social e educacional das crianças de minha comunidade, para que elas não tenham suas infâncias roubadas como a minha” (Estudante, Maria Antônia, 38 anos).

A narrativa da estudante revela que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, se traduz como o espaço de conhecimento dos direitos, da denúncia, da indignação e da insatisfação para com a perversidade do sistema capitalista, ao produzir lógicas interesseiras de exploração, segregação social, de classe, de gênero e de raça. As colocações de “Maria Antônia” traz a denúncia do trabalho na infância, de uma infância que se rouba a cada dia, com a infância, podemos dizer que vai junto seu direito de escolarizar-se pois “suas vivências do trabalho se articulam com as vivências da pobreza e do espaço” (ARROYO, 2015, p. 35).

Estas reflexões nos provocam a interpretar sobre os sentido e os significados dos estudantes estarem cursando uma universidade pública, pois podemos dizer que representa a superação, a realização de um sonho e a concretização da luta coletiva.

O ingresso na educação superior representa estar em meio a uma guerra de posição em disputa, tensa, conflituosa, de enfrentamento e dialógica com o Estado, para que os direitos dos povos que tiveram sua escolarização negada ao longo da história possam

---

<sup>82</sup> Este item do texto compõe o artigo “Dizer poético e currículo: tramas de reconhecimento” (Cecília Irene Osowski, 1999).

estudar, desta vez em um curso que se propõe ser diferente em sua práxis, de tal forma que Pasquetti (2010, p. 6) enfatiza que a LEDOC:

É uma luta por uma nova concepção de direito: o direito a ter direitos. Essa concepção não se limita portanto a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, ou à implementação efetiva de direitos abstratos e formais, e inclui fortemente a invenção/criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas e da sua prática concreta.

Como garantia dos direitos reais e concretos pela educação e pelo direito de continuar a trabalhar, os sujeitos do campo resistem a cada instante por reivindicar seu ingresso e sua permanência na universidade, para que nas condições garantidas possam estudar sem ter que abandonar sua comunidade, o trabalho na terra, na pesca e na floresta (no caso do território da Amazônia Tocantins).

Em tempos políticos nebulosos no Brasil, voltamos a afirmar que os riscos da perda dos direitos dos povos do campo ingressar na universidade têm sido “ameaçador” para aqueles que trazem em suas histórias de vida as marcas da negação, assim, em articulação com o coletivo de educadores e coordenação do curso, fazem o enfrentamento junto a Reitoria e Pró-reitoria da UFPA, para que após as nove turmas via edital PROCAMPO (2012) que seja garantido a oferta de vagas para os estudantes, ambos tem se posicionado junto a universidade com o intuito de garantir o Processo Seletivo Especial (PSE) permanente, a partir do ano de 2018, posto que existe uma população de aproximadamente 13.106 jovens e desta somente 4.767 (INEP/2016) estão cursado o ensino médio em todo território da Amazônia Tocantina (Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará) que não se enquadra nas exigências das lógicas de avaliação para ingresso na universidade via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse sentido, a abertura do edital do PSE para turmas permanente, faz parte “do processo de institucionalização e reconhecimento dos cursos, e implica a reflexão e definição acerca dos critérios que serão consolidados para o ingresso dos estudantes” (MOLINA, HAGE, 2016, p. 813). Como temos analisado a LEDOC como política de formação dos educadores do campo, fomos as fontes de seleção dos estudantes, portanto, fizemos as apreciações dos editais que proporcionou o ingresso dos estudantes nas turmas da LEDOC que funcionam em todo território da Amazônia Tocantina.

Na análise do edital do PSE de 2013, para ingresso na universidade em julho de 2014, identificamos que referida seleção estava subdividida em três fases: prova objetiva, redação e entrevista pessoal. Enquanto que no edital do PSE nº 06 de 2014 e no edital nº 06 de 2015, identificamos a não exigência das entrevistas. Assim, o processo seletivo passou a ser realizado precisamente em duas etapas, a primeira fase composta de prova objetiva e redação; e na segunda fase, exigiu-se o preenchimento de questionário com dados documentais e pessoais, além da entrega da declaração de pertencimento social, cujo objetivo é autodeclarar o envolvimento dos candidatos com; as entidades, organizações sociais e escolas do campo.

Cabe ressaltar que o assunto “seleção dos estudantes” tem sido um dos pontos de tensão e conflitos entre os sujeitos sociais que protagonizam a luta pela educação do campo no território da Amazônia Tocantina, pois há sérios questionamentos feitos por docentes, estudantes e alguns representantes dos movimentos sociais, visto que estes alegam que “a seleção tem tido muitas falhas, pois tem ingressado alunos que inclusive tem dificuldade de encontrar uma comunidade para realizar suas pesquisas (Anotações de campo, João Pereira, 2017, reunião do FECAF). Desta forma, entrevistamos uma das representantes de uma das entidades que participou de um dos processos de seleção, a qual esclarece que:

Na primeira turma foi uma seleção muito tensa e demorada, pois foi uma demanda muito grande, pois atendeu todo o território do baixo Tocantins, tivemos problemas com as declarações de pertencimento, pois houve assim algumas discordâncias, entre o próprio movimento social no fornecimento destas, pois algumas pessoas que moravam na cidade, já tinham um curso superior, porém não estavam mais morando no campo, apresentaram declaração via alguns movimentos. Destaco que isso foi erro do próprio movimento social porque a universidade acata uma declaração que nós fornecemos, porque quem está lá no campo, que conhece o trabalhador rural exatamente são os sindicatos, as associações, as colônias, então se ele diz que o cidadão é trabalhador rural, é pescador, a universidade não tem como dizer que não é! Isso aí foi um ponto que a gente reuniu, foi feito um encontro e avaliamos, para irmos ajustando e ir melhorando a seleção desses alunos (Movimento Social/CFR, Raimunda Costa, 51 anos).

O depoimento sobre a temática da seleção traz as marcas dos limites que ainda existem entre universidade e movimentos sociais, posto que os critérios de elaboração das declarações fornecidas pelos movimentos, precisa ser dialogado com a instituição

responsável pela seleção, portanto, ambos precisam assumir suas corresponsabilidades neste processo, seguindo com ética e clareza a realização do trabalho.

Assim, pontuamos que os movimentos devem protagonizar sempre, seja na mobilização, na emissão das declarações de pertencimento e participando das bancas examinadoras como avaliador. Desta feita, conforme aparece na fala da entrevistada, se os movimentos sociais, tiveram pouco rigor quanto ao fornecimento da documentação (declaração) é importante que se avalie o processo junto as outras instituições envolvidas para que de fato ingresse por esta seleção os estudantes do campo, das águas e da floresta, que tiveram sua identidade negada historicamente.

Ao analisarmos os editais do PSE nº 11/2013 e nº 06/2014, estes definem o perfil exigido para ingressar nesta licenciatura, conforme destaca os pontos dos editais:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo se destina a candidatos que atuam como Educadores do campo sem a qualificação de nível superior e a candidatos que vivem no campo e/ou pertencem a Comunidades do campo, para atender, prioritariamente a demanda por formação superior dos Educadores das Escolas do campo, com efetivo exercício os anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino. Define-se como Educador do Campo o profissional da educação (professor, gestor, monitor, instrutor e coordenador pedagógico etc.) com atuação em Escolas do Campo ou outros projetos sociais vinculados ao atendimento das demandas formativas das comunidades do campo.

Os editais do PSE não deixam claro a obrigatoriedade de que o estudante a candidatar-se ao processo seletivo para a LEDOC deve de fato residir nas comunidades rurais. As exigências dos editais ficam evidentes que é necessária uma relação com a realidade do campo, tanto educacional quanto social, ou seja, ser educador nas escolas de educação básica do campo sem formação superior ou que desenvolva atividades sociais nas comunidades.

Sobre isso, enfatizamos a importância de cada instituição e entidade envolvida no processo que cumpra seu papel com compromisso, porém ressaltamos que os movimentos sociais do campo ao terem como garantia o ingresso dos povos do campo à educação superior pelo PSE, precisam construir uma relação dialógica com a universidade, desde a organização do edital, para que ambos tenham clareza do quanto é importante que esta seleção permaneça como diferenciada, para garantir as especificidades deste Curso, que

se constitui como uma política de formação, propondo-se em sua práxis ser contra-hegemônica.

Identificamos que a UFPA manteve o PSE até o ingresso das nove turmas da LEDOC, porém há um indicativo de risco deste direito, devido aos cortes orçamentários que as IES públicas têm enfrentado na atual conjuntura política e administrativa, acirrada pelo golpe de Estado de 2016 que depôs a presidenta Dilma Rousseff eleita democraticamente (conforme já detalhamos na terceira seção desta tese).

Com as mudanças na estrutura governamental, a política brasileira enfrenta o ápice do Estado de exceção, em que o Estado se apresenta como paradigma de governo que visa manter o domínio nesta política contemporânea, afastando-se cada vez mais do Estado de direito, que busca uma aproximação com a sociedade civil na implementação do que é legal e real, no que diz respeito aos direitos instituídos na Constituição brasileira de 1988. Isto é exemplificado pelas medidas tomadas pelo presidente Michel Temer ao usar como princípio em sua gestão o Estado coerção, como exemplo disso citamos as leis aprovadas pelo governo, que desconsidera as lutas históricas da sociedade brasileira. A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (PEC 241/55) que institui o novo regime fiscal no Brasil. Referida Emenda limita os gastos com as despesas primárias (saúde, educação e seguridade social). A PL 193/2016 que visa instituir o “Programa Escola Sem Partido”, a aprovação da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 em que altera a lei da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), justificada para as alterações das novas relações de trabalho e a Reforma do Ensino Médio que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (conforme tratamos na terceira seção desta tese).

Estas atitudes tem mobilizado a sociedade civil, em particular os movimentos de luta organizados pela educação do campo, como forma de se posicionarem contra as medidas e as políticas aprovadas pelo legislativo e sancionada pelo executivo desde 2016, que expressam a cada dia a afirmação do “Estado em sentido estrito, ou Estado-coerção, os quais são formados pelas burocracias ligadas às forças armadas e à aplicação das leis [...]” (COUTINHO, 2011, p. 25).

Assim, os encontros, seminários, jornadas da educação do campo, organizados por estudantes, docentes e movimentos sociais, tem aprovado um conjunto de agendas de luta, como forma de questionarem este governo pela garantia dos direitos conquistados na



Constituição Federal do 1988 e nas políticas públicas que reconhecem o direito dos povos do campo, das águas e das florestas o acesso à educação pública.

Nesse sentido, ao analisarmos as cartas escritas no final destes encontros, como documento manifesto, damos destaque para as Cartas do V Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo (2015), do II Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo (2016), VI Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo (2016), Encontro Nacional dos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (2016) e do Encontro dos Estudantes de Licenciatura em Educação do Campo da Região Norte (2017). Estas cartas apresentam agendas de luta a serem implementadas na práxis das LEDOCs, entre estas agendas destacamos as diretrizes referentes ao Processo Seletivo Especial como ponto em comum.

O ingresso nas vagas para estudar nos cursos de LEDOC precisa ser específico. Como o PROCAMPO foi um programa destinado às populações camponesas e educadoras/es do campo, é imprescindível que se comprove alguma dessas condições para a matrícula nos cursos. Além de se ter um processo seletivo que inclua as populações camponesas, a partir da contextualização dos instrumentos de seleção com a realidade camponesa em cada região (Carta do Encontro Nacional dos Estudantes, 2016)

Garantir a abertura de turmas todos os anos, através de editais específicos, para proporcionar o acesso dos camponeses aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo de forma contínua; Garantir a entrevista específica para comprovação do vínculo dos candidatos com o campo, seja parte indispensável do processo de ingresso (Carta dos Estudantes da Região Norte, 2017)

As cartas expressam a importância dos movimentos sociais, docentes, estudantes e coordenação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo se organizem para apresentar uma posição, caso a perda deste direito venha se concretizar e que esta resistência possa contribuir para garantir de fato o acesso dos povos do campo a universidade pública. Sobre isso Molina (2015, p.154) reitera que:

Em relação às estratégias de ingresso, é fundamental estar atento que as Licenciaturas em Educação do Campo, necessariamente, devem garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior. E, dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa [...].

Colocamos que há uma preocupação da manutenção do PSE, pelo fato de reconhecer que para garantir um Curso sintonizado com os princípios da educação do campo como práticas contra-hegemônicas, é no sentido de tê-lo como “base estratégica que visa estabelecer organizações da classe trabalhadora como os alicerces de uma nova cultura-normas e valores de uma nova sociedade proletária” (CARNOY, 1990, p.110).

Nesse sentido, identificamos que uma das formas de garantir o direito a educação aos sujeitos do campo, que historicamente estiveram seus direitos educacionais negados por uma escola rural com fortes traços da exclusão social, está na garantia de realização de uma seleção que de fato respeite a diversidade destes povos.

Ao ouvirmos os estudantes acerca desta questão, foram incisivos em afirmar que “esse (Processo Seletivo Especial) foi um dos meios prioritários para podermos ingressar na faculdade [...], caso contrário muitos alunos não vão poder aderir a uma faculdade” (Estudante, Batista Reis, 30 anos). Para reiterar está afirmativa, damos destaque para os depoimentos que relevam no olhar destes sujeitos a garantia do direito de acessar a universidade pública.

Eu me recusei a fazer o Enem por eu achar que ele não nos diferencia e não considera a nossa vida, pois nós vivemos uma educação básica que foi nos dada de uma forma precária, onde fomos escolarizados com poucas informações com pouca globalização e o Enem ele é muito globalizado. Claro que a gente sempre está buscando ser informado, mas vejo que sempre estamos um pouquinho a baixo. Então precisamos desse diferencial para depois conseguir ingressar no ensino superior e começar nos igualar as outras pessoas, pois o Enem quer nos igualar com as pessoas da cidade para nos estruturar. Então vejo que a diferença do PSE de selecionar os alunos de acordo com suas características, de acordo com o movimento social e de acordo com suas histórias de vida, com suas dificuldades é fundamental para dar igualdade e para podermos ingressar na universidade (Estudante, Margarida dos Santos, 25 anos).

Este Curso possibilitou o acesso de quem mora no campo à universidade, sabemos que no campo temos um ensino médio muito defasado. Basicamente, a gente faz o ensino médio modular. Os professores faltam muito, e a questão é que não tem biblioteca, ou as pessoas que já cursaram o ensino médio estão muito tempo paradas. Então se submetidos ao ENEM, certamente essas pessoas ficarão de fora. Daí a importância de ser um processo seletivo diferenciado (Estudante, Pedro Ramos, 36 anos).

Concordamos com as colocações apresentadas pelos entrevistados, pois o ingresso dos estudantes na LEDOC precisa ser garantido por meio do PSE, portanto há um destaque na fala da estudante “Margarida dos Santos” para o ensino precarizado oferecido nas escolas rurais, no caso do território da Amazônia Tocantina, os estudantes cursam ensino médio, por meio do SOME e pontuam que a escolarização fica a desejar diante das exigências do ENEM, além disso, apresentam que o exame padronizado para ingresso nas universidades públicas tende a desconsiderar a identidade e a realidades dos povos e comunidades tradicionais, daí serem incisivos em afirmar que o estreitamento da relação com os movimentos sociais é um caminho viável que fortalece a luta para acessar as universidades.

Diante destas reflexões, apresentamos a caracterização dos estudantes da LEDOC do Campus Universitário do Tocantins, que ingressaram no Curso nos anos de 2014, 2015 e 2016 e que compõem as nove turmas da Faculdade de Educação do Campo, garantida por meio do Edital do PROCAMPO de 2012.

Em consonância com as exigências de oferta da SECADI/MEC, a FECAMPO realizou três PSE (2013, 2014 e 2015), em que ofertou 120 vagas anuais totalizando, assim, a oferta de 360 vagas conforme prevê o edital de 2012. Estas vagas foram ofertadas no Campus de Cametá, e precisamente nos polos universitários do território da Amazônia Tocantina, como detalhamos no quadro a seguir:

**Quadro 10:** Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Território da Amazônia Tocantina

Cidade	Qtd.	Ano da seleção	Ano de ingresso	Vagas ofertadas	Formas de funcionamentos
Unidade Administrativa-Sede Cametá					
Cametá	1	2013	2014	40	Integral
Vila do Carmo	1	2014	2016	40	Integral
Cametá	1	2015	2016	40	Extensiva
Polos universitários					
Oeiras do Pará	1	2013	2014	40	Integral
Oeiras do Pará	1	2015	2016	40	Extensiva
Mocajuba	1	2014	2016	40	Integral
Limoeiro do Ajuru	1	2014	2016	40	Integral
Igarapé-Miri	1	2015	2016	40	Extensiva
Baião	1	2013	2014	40	Integral

**Fonte:** Editais do Processo Seletivo Especial-2013, 2014 e 2015.

Nesta tese considerando os dados coletados nas nove turmas que compõe o quadro de estudantes da FECAMPO. Das 360 vagas ofertadas pelas três ofertas do Processo Seletivo Especial, identificamos que 284 estudantes, encontravam-se frequentando o Curso até agosto de 2017. Durante a coleta de dados, percebemos que 76 estudantes estavam ausentes do Curso, as justificativas foram de que destes 42 estudantes realizaram matrícula, mas nunca compareceram e 34 haviam desistido, trancado sua matrícula, ou deixado o curso por meio de outro vestibular (Maria Felipa, coordenadora da FECAMPO, 44 anos, 2017).

Destacamos que essas informações foram coletadas por meio da aplicação de um questionário, onde todos os 284 estudantes que estavam frequentando as aulas responderam a está técnica de coleta de dados. A seguir, sistematizamos as informações gerais coletadas junto aos participantes da pesquisa, estes dados enfatizamos no próximo quadro; matrícula inicial, estudantes que estavam frequentando, gênero e local de residência dos estudantes.

**Quadro 11:** Dados gerais dos estudantes da LEDOC

Turmas	Matricul a inicial	Estudantes que estão frequentando	Gênero		Local de residência	
			Feminino	Masculino	Campo	Cidade
Baião	40	31	21	10	19	12
Cametá (integral)	40	36	15	21	27	9
Cametá extensivo	40	24	15	9	21	3
Cametá-Vila do Carmo (integral)	40	29	19	10	27	2
Igarapé Miri	40	35	23	12	17	18
Limoeiro do Ajuru	40	35	23	12	21	14
Mocajuba	40	34	21	13	16	18
Oeiras do Pará (integral)	40	28	15	13	19	9
Oeiras do Pará (extensivo)	40	32	20	12	13	19
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>284</b>	<b>172</b>	<b>112</b>	<b>180</b>	<b>104</b>

**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo-2016-2017

O quadro evidencia que a turma extensiva de Cametá apresenta o maior índice de abandono dos estudantes, pois de uma matrícula com 40 estudantes até agosto de 2017 somente 24 estudantes estavam frequentando as aulas, ou seja 40% deles tinham deixado de frequentar as aulas. Em seguida, pontuamos a turmas de Oeiras do Pará (2014) com uma evasão de 30% e Vila do Carmo com 25,5%. Em contraposição ao número de evasão nas turmas, chama atenção a alta frequência dos estudantes na turma integral de Cametá que teve o menor índice de evasão dos estudantes, apresentado um total de 36 estudantes vivenciando o cotidiano da LEDOC. Quanto ao gênero definido pelos estudantes, 60,56% (172) se identificaram pertencer ao gênero feminino e 39,44% (112) se apresentam como sendo do gênero masculino, o que sobressai o gênero feminino.

Em relação ao local de residência, identificamos que 63,39% (180) dos estudantes continuam morando nas comunidades rurais e 36,61% (104) residem na cidade. Identificamos, ainda, as turmas de Igarapé Miri, Mocajuba e Oeiras do Pará (2016) tem os estudantes em sua maioria morando na cidade, enquanto que as turmas de Vila do Carmo e Cametá (2016) afirmam morar no campo. As especificidades do pertencimento

social com o campo pode ser constatado no quadro que trata das territorialidades dos estudantes.

**Quadro 12:** Territorialidades dos estudantes

<b>Pertencimento social dos estudantes</b>	<b>Quantidade</b>
Agricultor familiar	82
Assentado	7
Extrativista	11
Pescador	63
Quilombola	31
Ribeirinho	78
Outros pertencimentos (educador social, professor de educação básica, servente, vigilante, assistente administrativo, entre outros)	12
<b>TOTAL</b>	<b>284</b>

**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo-2016.

Os estudantes que residem na cidade em todos os seis municípios onde funcionam as turmas, foram incisivos em afirmar que possuem vínculo direto com o campo, sejam afirmando suas territorialidades ou apresentando outros pertencimentos. Sobre isso, identificamos que no contexto da prática as lógicas de pertencimento brota vinculado a construção identitária que os estudantes vão construindo ao longo de seu processo formativo.

Os dados revelam que 82 estudantes se identificam como agricultores, 78 afirmam ter vínculo identitária com a cultura ribeirinha, 63 revelam ser pescador, 31 estudantes afirmam pertencer aos territórios quilombolas, 11 se consideram extrativistas, 7 assentado com vínculo nos assentamentos agroextrativistas e 12 estudantes afirmaram estar no curso por outros pertencimentos sociais.

Sobre o pertencimento social dos estudantes, damos destaque para três itens: 1) estudantes que foram selecionados, que moram no campo e na cidade; 2) como se auto-reconhecem pelos seus traços identitários; e 3) pelos movimentos e organizações sociais que participam. Confirmar informações no próximo quadro:

**Quadro 13:** Movimentos, Entidades e Organizações sociais que os estudantes participam

<b>Movimento, Entidade e Organização social</b>	<b>Quantidade</b>
Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais	53
Pastoral	34
Partido político	19
Movimentos sociais (Fórum de Educação do Campo e SINTEPP)	18
Colônia de pescadores	51
Grupos de Jovens	49
Associações (comunitárias, de mulheres, etc.)	28
ONGs e CFR's	2
Escolas públicas	20
Outros (projetos sociais, Projovem Campo Saberes da Terra, Mais Educação, Conselho escolar, conselho da merenda, conselho de RESEX e Órgão Público)	10
<b>TOTAL</b>	<b>284</b>

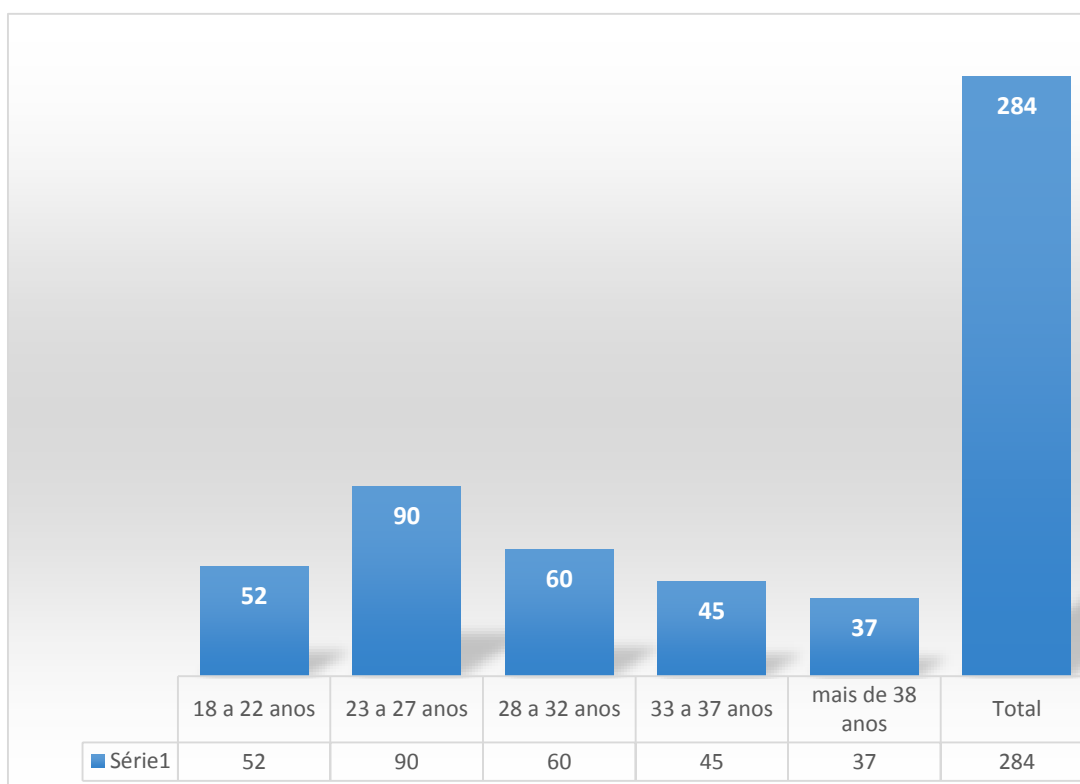
**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo-2016 e 2017.

A participação dos estudantes nos movimentos e organizações sociais revela uma predominância vinculada as colônias de pescadores (51), aos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (53) e as Associações (28) que quando somados temos um total de 134 estudantes vinculados a estas entidades, contabilizando um percentual de 46,48%. Outro dado relevante em nossas análises é a participação dos estudantes nas igrejas, pois temos 34 estudantes vinculados as pastorais e 49 envolvidos nos grupos de jovens que juntos temos um demonstrativo de 83 estudantes ligados diretamente às igrejas (seja católicas ou evangélicas) Isto representa 29,23% do total das entidades e movimentos. Além disso, temos os partidos políticos (19), os movimentos sociais em geral (18), as ONGs (2), o vínculo com as escolas públicas (20) e outros envolvimento (10) estas quando somadas representa um percentual de 24,29% (69) dos 284 estudantes que se encontram presentes na LEDOC da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

Estes pertencimentos constituem-se como elemento primordial para se fazer “avançar na clareza teórica de um projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas” (CALDART, 2004, p. 11), a fim de garantir que este outro projeto de sociedade dispute a hegemonia econômica, política, educacional e cultural para garantir a emancipação humana do ser social.

Em relação a faixa etária destacamos que dos 284 estudantes, 52 encontram-se na faixa etária de 18 a 22 anos, 90 estudantes possui entre 23 a 27 anos, 60 estudantes situa-se entre 28 a 32 anos, 45 aparece entre 33 a 37 anos, 37 possui mais de 38 anos, estes dados apresentam-se sistematizados no gráfico.

**Gráfico 04:** Faixa etária dos estudantes da LEDOC



**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo-2016-2017

Os dados revelam que há nas turmas uma predominância da procura pelo acesso à educação superior por um público mais jovem, pois apesar da predominância dos estudantes na faixa etária de 23 a 27 anos, percebemos que há uma heterogeneidade e diferenciação quanto a geração dos estudantes.

A formação do educador e o vínculo que os estudantes constroem com as escolas do campo têm sido os desafios deste Curso em análise, posto que dos 284 estudantes que frequentam o Curso 82,40% (234) é a primeira vez que ingressam na universidade. Em que pese a LEDOC não ser direcionada para atender os sujeitos que já possuem uma primeira graduação, ainda identificamos 50 estudantes que já possuíam uma primeira



graduação concluída nas universidades privadas e públicas, destes 34 encontram-se em atuação nas escolas de educação básica do campo.

Outro ponto importante revelado foi de 65 estudantes que já atuaram ou estão em atuação nas escolas sem formação superior, que tem a formação oferecida na LEDOC como ponto de referência para a organização de seu trabalho pedagógico. Por outro lado, percebemos que 65,15% (185) dos estudantes ainda não ingressou neste campo profissional, sua inserção nas escolas do campo, tem sido por meio dos estágios de docência (I, II e III) os quais, os estudantes começam a cursar a partir do IV semestre do Curso (Anexo IV). O quadro a seguir apresenta de forma detalhada as informações anunciadas.

**Quadro 14:** Formação e vínculo dos estudantes com as escolas de educação básica

Turmas	Se os estudantes já possuem uma primeira graduação		Estudantes que atuam na educação básica do campo		Estudantes sem experiência profissional na educação básica
	Sim	Não	Com formação superior	Sem formação superior	
Baião	6	25	6	6	19
Cametá integral	12	24	7	4	25
Cametá extensivo	2	22	2	4	18
Cametá-Vila do Carmo Integral	8	21	5	9	15
Igarapé Miri	1	34	1	17	17
Limoeiro do Ajuru	6	29	5	6	24
Mocajuba	4	30	2	10	22
Oeiras do Pará (integral)	3	29	2	3	27
Oeiras do Pará (extensivo)	8	20	4	6	18
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>234</b>	<b>34</b>	<b>65</b>	<b>185</b>

**Fonte:** SILVA, H. Pesquisa de campo-2017.

Para aprofundar os indicadores apresentados pelo quadro problematizamos em nossas análises o fato de 22,89% (65) estudantes terem feito intervenção didático-pedagógica nas escolas sem a devida formação superior, vale enfatizar que esta é uma realidade expressiva no estado do Pará, pois conforme os dados do INEP/Censo Escolar de 2016, ainda há no Brasil 488.064 e no Pará 27.883 professores atuando somente com ensino médio regular e em alguns casos o médio magistério.

As experiências nas escolas dos estudantes da LEDOC são desenvolvidas na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Não identificamos nenhum estudante das nove turmas ministrando aulas na área de atuação em que estão sendo formados; Ciências Agrárias e da Natureza.

Conforme anunciado ao longo desta subseção, procuramos reafirmar que a LEDOC tem proporcionado aos sujeitos do campo, das águas e das florestas o ingresso à universidade, apesar das contradições e problemáticas na materialidade do PSE, este é colocado pelos estudantes ainda como o meio coerente de garantia deste direito. Voltamos a destacar que, embora tenha havido dificuldade na seleção, ingressou de forma prioritária na LEDOC de Cametá, sujeitos, cujo pertencimento social, político, cultural, educacional e econômico continua sendo o território camponês da Amazônia Tocantina, que estão de forma cotidiana protagonizando à luta junto as suas comunidades.

Na próxima subseção procuramos aprofundar a categoria de análise e alternância pedagógica que se desmembram nas subcategorias produção de conhecimento, trabalho e pesquisa enquanto princípios educativos materializado entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

### 5.3 Os territórios formativos da Alternância Pedagógica: a produção do conhecimento, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos

A alternância pedagógica no contexto da Licenciatura em Educação do Campo “ao penetrar as práticas pedagógicas e educativas, contribui para mexer nas ideias e estruturas vigentes” (GIMONET, 2007, p. 103) das práticas instituídas nas universidades. A alternância pedagógica na educação superior, concretiza-se associada a produção do conhecimento e ao trabalho em que a pesquisa aparece como uma mediação na construção da práxis, posto que a formação dos educadores do campo, apresenta-se como uma epistemologia que reconstrói outras lógicas de organização do trabalho Pedagógico e

docente nas universidades e nas escolas públicas, cuja intencionalidade nesta correlação de forças e disputas de saber/poder é construir outro bloco histórico (GRAMSCI, 1978). O depoimento é revelador ao afirmar que:

A alternância pedagógica proporciona exatamente essa relação, esse diálogo e essa discussão de quando estamos na universidade. Nesse envolvimento vamos vendo que tem muita coisa a se aprender com os sujeitos que estão inseridos na nossa comunidade, porque eles trazem uma bagagem de conhecimento. Assim como o aluno que vai para escola ele não chega vazio ele já traz consigo todo um conhecimento, então a vivência do tempo comunidade é uma maneira de nós, enquanto acadêmicos de educação do campo, conseguir ver por dentro a realidade e não olhar simplesmente de fora, mas estando lá dentro, e ver como nós podemos valorizar e utilizar esse conhecimento ao nosso favor enquanto docente futuramente que precisamos fazer essa mudança a valorização desses conhecimentos (Estudante, Mario José, 28 anos).

O sujeito da pesquisa (estudante) em processo de formação é bastante enfático ao afirmar que no tempo comunidade o estudante-pesquisador deve viver de fato a realidade para, engajar-se social, cultural e politicamente neste contexto que se traduz como complexo. Por isso, afirmamos que a formação materializada no interior da LEDOC precisa dar conta de formar o sujeito engajado e o educador social que constrói um compromisso ético, político e humano sintonizado com as práticas culturais dos povos e comunidades tradicionais que protagonizam o cotidiano do território da Amazônia Tocantina.

A concepção de alternância pedagógica é constituída não exclusivamente nos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, mas em projetos e programas que visam uma formação sólida de educadores articulada com a escolarização e qualificação profissional dos estudantes de educação básica e superior, a exemplo do: PRONERA, Projovem Campo Saberes da Terra, Escola da Terra e PIBID-Diversidade. Esta concepção teve sua inspiração na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, cujo principal objetivo é associar teoria e prática em uma práxis. Em relação a isso, trazemos o depoimento que sintetiza a compreensão de alternância apresentada no Projeto Pedagógico do Curso (2017) e que vem sendo materializada pelos docentes da FECAMPO, não sem tensão e conflito, porém em meio às contradições apresentadas foi possível identificar que alternância aparece como princípio desafiador na universidade e suas práticas curriculares.

A alternância pedagógica mexe também com a organização curricular. Os currículos precisam ser reorganizados de acordo com o planejamento da alternância. Então ela tem sido implementada no Brasil em grande parte de modo experiencial, é preciso considerar isso. Muitas universidades não conhecem ou não conheciam e estão experienciando, então tem sido proposto a ser trabalhado em todos os projetos, programas, no caso do PROCAMPO, nas licenciaturas agora, elas entraram prevendo essa implementação do curso com base na pedagogia da alternância. Então nós temos agora 42 universidades que participaram do encontro nacional em 2014, que estão participando e que tem na sua proposta pedagógica essa organização por alternância (Docente, Manoel Gomes, 38 anos).

A pedagogia da Alternância e a Alternância Pedagógica, ambas constroem-se em interação na concepção e na ação, certamente alteram os modelos hegemônicos de organização curricular e possibilitam politizar o ato de ensinar e aprender nesta proposta de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ou por outras experiências que buscam transcender as lógicas de formação, cuja ênfase está respaldada pela nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2013).

Nesse sentido, destacamos que os fundamentos históricos da Pedagogia da Alternância têm sua origem a partir das dificuldades que os estudantes encontravam na França para sintonizar o trabalho com os estudos. Assim, referida proposta metodológica emerge a partir das práticas vivenciadas pelos atores sociais da França do sexo masculino, filhos dos agricultores que buscavam uma alternativa de formação profissional agrícola de nível técnico (RIBEIRO, 2010) para que estes jovens continuassem a estabelecer uma relação direta entre as práticas educativas escolares com suas experiências.

Em 1935, na França, houve a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR) devido ao engajamento militante das famílias em parceria direta com igreja católica na intenção de alternar os tempo/territórios educativos, entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, para se constituir como uma pedagogia que está em permanente construção.

Com base nos estudos de Ribeiro (2010) ao término da segunda guerra mundial as MFRs se expandem por toda a Europa, África, América, Ásia e Oceania passando a ter uma Associação Internacional. Na expansão desta experiência para outros países, citamos nos anos de 1960 a criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Itália.

Ao relacionarmos a experiência francesa e Italiana identificamos que, em sua implementação, houve as devidas alterações conforme as relações estabelecidas, seja com os movimentos sociais, com a igreja e da forma como ambas dialogam e contam com a

participação do poder público. Porém, em que pese essas diferenças políticas, o princípio do método os une, visto que ambas as experiências buscam integrar os saberes escolares com as relações de trabalho dos estudantes.

A Pedagogia da Alternância, apesar de ter em seus princípios os pilares meios e as finalidades, nem sempre no Curso de Licenciatura em Educação do Campo estes pilares têm se efetivado tal qual se faz no CEFFAS. No entanto, procuramos entender em nossas análises como se instituí os fundamentos epistemológicos fundantes desta proposta metodológica que está entrelaçada por uma concepção de educação.

Detalhamos que, como pilar meio, sua proposta organizativa busca construir uma associação responsável envolvendo as famílias, comunidades e os atores locais para gerir os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) pautados “nos valores democráticos da participação efetiva, viabiliza a partilha do poder educativo no CEFFA e tornar o centro educativo e o projeto político pedagógico um espaços de debate e articulação com as forças sociais e os projetos de desenvolvimento local” (BORGES *ET AL*, 2012, p. 39). O outro pilar meio é a própria concepção da Pedagogia da Alternância, subdivida em três tipologias desenvolvidas nas experiências educativas: a justapositiva, associativa e a integrativa real ou copulativa. A justapositiva se caracteriza pelo sucesso dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. A associativa, quando ocorre uma associação geral com a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre atividade escolar e atividade profissional, mas ainda como uma simples edição e a alternância integrativa real ou copulativa se dá pela compenetração efetivas de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos (QUEIROZ, 2004).

A finalidade desta proposta metodológica é a formação integral e emancipatória e o desenvolvimento sustentável. Na primeira considera o princípio da coletividade, entendendo o sujeito em sua totalidade. Na segunda parte de um desenvolvimento local, e por isso o processo de formação e escolarização do sujeito se dá em sintonia com o contexto sociocultural, considerando a vivência cotidiana.

O Parecer n. 01 de 2006 reconhece os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância no CEFFA com base nos estudos de Queiroz (2004) e estes especificam que existem experiências com a referência na Pedagogia da Alternância, tais como: EFA, CFR, Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamento (EA), Programa

de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Casa das Famílias Rurais (CDFR) e Centro de Desenvolvimento dos Jovens Rurais (CDEJOR).

No Brasil a primeira experiência é de origem italiana e ocorreu em 1968 no estado do Espírito Santo por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). As EFAs estão vinculadas de forma direta a União Nacional das Escolas Famílias do Brasil (UNEFAB). No caso da CFRs de base francesa tem sua primeira experiência em 1981 no município de Arapiraca no estado de Alagoas, e vincula-se a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR).

Como forma de assegurar o reconhecimento da luta da educação do campo, entre aos quais destacamos a alternância pedagógica na LEDOC é que neste século XXI, em 10 anos (2007-2017) de implantação das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, em meio à crise da política governamental, judiciária e midiática devido ao golpe de Estado (FRIGOTTO, 2017) acarretou um conjunto de medidas que intensificaram as forças sociais e políticas conservadoras ancoradas no capitalismo, no colonialismo, no patriarcado e no racismo (GOMES, 2017).

Nesse sentido, pontuamos que esta conjuntura tem sido marcada pela resistência dos povos do campo, a partir das ações coletivas do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Este se reuniu em Brasília para a construção de uma agenda de luta, a partir de três frentes: 1) O assumir de uma posição contrária ao fechamento das escolas do campo, 2) Denunciar os drásticos cortes orçamentários nas universidades e seus impactos direto nas LEDOCs, e 3) Questionar acerca da diminuição dos recursos destinados ao PRONERA. Molina (2017) ao representar o Fórum Nacional de Educação do Campo, nesta Audiência realizada na câmara dos deputados em Brasília no dia 28 de setembro de 2017, apresenta os argumentos acerca das especificidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, afirmando que este,

tem a perspectiva de pensar a produção do conhecimento pela própria centralidade do território camponês. Verificamos a partir das pesquisas realizadas pela CAPES<sup>83</sup>, que as mudanças se dão

---

<sup>83</sup> “Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra- hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte” vinculada ao Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) e desenvolvida em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)”. “Pesquisa realizada pela Rede

não somente lá na ponta, nas escolas, mas também nas universidades públicas brasileiras, que têm sido profundamente transformadas pela diversidade dos sujeitos camponeses no território da academia, no tempo universidade, então há uma mudança profunda nos próprios processos de produção de conhecimentos, onde este é ressignificado a partir dos próprios saberes que estes sujeitos camponeses têm de seus territórios o que nos leva também a ressignificar nossas práticas de pesquisas. As pesquisas também tem mostrado que inúmeras faculdades de educação do campo foram construídas nesse período, nós temos hoje mestrado profissional em educação do campo, linhas de pesquisa de mestrado e doutorado nas nossas universidades brasileiras (MOLINA, 2017).

A produção do conhecimento pontuada por Molina (2017) assume a reflexão de que a compreensão de alternância pedagógica na LEDOC está enlaçada entre os saberes produzidos nos territórios de vida dos sujeitos e a ressignificação das práticas de pesquisa nas universidades. A produção de conhecimento provocado pela LEDOC via alternância pedagógica altera a lógica de pensar o ensino, pesquisa e extensão na academia, pois dentre as potencialidades desta ressignificação do conhecimento destacamos a aprovação de projetos, grupos de pesquisas (no CNPQ há o registro ativo de 16 grupos), pós-graduação *lato e stricto sensu*. Neste último citamos a experiência de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), além da criação de linhas de pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado em educação e em outras áreas de conhecimentos. Estas temáticas foram sendo incorporadas nas pesquisas a partir do tempo histórico em que a educação do campo, vai se constituindo como uma categoria de análise no âmbito da produção do conhecimento, e vai conquistando espaço de publicação em revistas científicas e na produção de dissertações e teses, no Brasil foram produzidas (47 dissertações e 21 teses) conforme explicitamos na revisão da literatura acerca da temática deste estudo na segunda seção destes escritos.

Na LEDOC em análise citamos alguns dos projetos de pesquisas e de extensão que se encontra em andamento pelos docentes da FECAMPO que procuram inter-relacionar com o trabalho dos povos que constroem sua existência e resistência nas comunidades rurais, dos projetos citamos:

---

Universitas- Br, por meio do Grupo de Trabalho 7 em que trata da expansão da educação superior do campo e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira. Referida pesquisa tem sido desenvolvida por dez (10) universidades<sup>83</sup> das cinco regiões brasileiras, que tem produzido conhecimento acerca dos riscos e das potencialidades resultante da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo”.

**Quadro 15:** Projetos de pesquisa dos docentes da FECAMPO de 2016 a 2018

<b>Título do Projeto</b>	<b>Tipo</b>	<b>Portaria</b>	<b>Vigência</b>	<b>CH</b>
Educação do campo e o ensino de ciências: Um olhar para a contextualização Sociocultural.	Extensão	017/2017	01/04/17 a 28/02/18	10h
A expansão da educação superior do campo e as implicações do curso de Licenciatura em Educação do Campo no processo de formação dos educadores: Narrativas de docentes e estudantes sobre a trajetória do curso na UFPA.	Pesquisa	087/2017	03/2016 a 03/2017	20h
Recuperação florestal por agricultores familiares no leste da Amazônia: Como melhorar o balanço entre benefícios ambientais e socioeconômicos.	Pesquisa	04/2017	07/2016 a 12/2017	10h
Educação e agroecologia: saberes e práticas de agricultores familiares no Território do Baixo Tocantins.	Extensão	142/2017	01/04/17 a 28/08/18	10h
Estudos das práticas de produção agroecológica de camponeses no território do Baixo Tocantins.	Pesquisa	88/2017	03/2017 a 02/2018	0h
Sistemas agroflorestais: Manejo e percepção ambiental dos agricultores de Tomé-Açu, Estado do Pará. (Relatório Parcial)	Pesquisa	03/2017	07/2016 a 12/2017	20h
Metabólitos secundários produzidos pelo fungo Endofítico Glomerella Cingulata associada à Virola Surinamensis. (Relatório Parcial)	Pesquisa	037/2016	2016 a 2017	20h
Dinâmica econômica e social da Amazônia Rural Brasileira: O protagonismo das mulheres do Baixo Tocantins/Cametá-Pa.	Pesquisa	89/2017	26/04/17 a 30/12/18	10h
Incubadora de Tecnologia Social e Agroecologia da Amazônia Tocantina – ITESAT/CUTINS/UFPA	Extensão	Aguardando portaria	*	*
Desenvolvimento, Gestão Territorial e Economia Solidária no Território do Baixo Tocantins/Pará.	Extensão	Aguardando portaria	03/2017 a 02/2018	10h
Formação de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais na Amazônia Tocantina: Intervenção educacional na prática inclusiva e interpretativa para educandos surdos. (Relatório Final).	Extensão	021/2016	03/2016 a 02/2017	10h
Educação, Surdez e Libras: Formação inicial de discente do curso de Educação do Campo da UFPA/Cametá-Pa.	Extensão	016/2017	01/04/17 a 28/02/18	10h



O monitor como aprendiz no laboratório de Química do Baixo Tocantins.	Extensão	Aguardando portaria	15/09/2017 a 15/09/2018	10h
Diversidade e biogeografia histórica das aves da área de Endemismo Belém	Pesquisa	176/2017	08/2017 à 08/2018	20h

**Fonte:** Arquivo, FECAMPO-2017.

Dos 14 projetos (7 de pesquisa e 7 de extensão) 11 constituem-se sintonizados com as áreas de formação e atuação dos docentes, que definem suas temáticas de pesquisa materializadas nas seguintes áreas: educação do campo e o ensino de ciências, expansão da educação superior do campo, sistema florestal, educação e agroecologia, protagonismo das mulheres camponesas, incubadora e tecnologia social, economia solidária, desenvolvimento territorial e educação inclusiva. Identificamos que somente os projetos (Metabólitos secundários produzidos pelo fungo Endofítico *Glomerella Cingulata* associada à *Virola Surinamensis*, o monitor como aprendiz no laboratório de Química do Baixo Tocantins e Diversidade e biogeografia histórica das aves da área de Endemismo Belém) apresentam-se deslocados da concepção interdisciplinar e pouco sintonizado com a realidade dos sujeitos do território da Amazônia Tocantina.

Neste sentido, podemos afirmar que os sujeitos coletivos da LEDOC de Cametá procuram assegurar uma política de formação de educadores do campo sintonizada com outras políticas afirmativas que se articula com a história de luta do movimento da educação do campo e que tenha vínculo orgânico com os princípios traçados no contexto da política pública de formação, da concepção de escola do campo e de outra organização do trabalho pedagógico na educação básica.

Baseado nisso, Antunes-Rocha; Martins (2011, p. 217) afirmam que “como princípio a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que está alternância seja integrativa” entre TU e TC. Reitera estes argumentos os depoimentos:

Para mim, a alternância pedagógica proporciona exatamente essa relação, esse diálogo e essa discussão de quando estamos na produção do conhecimento (universidade). Nesse envolvimento, vamos vendo que tem muita coisa a se aprender com os sujeitos que estão inseridos na nossa comunidade, porque eles têm uma bagagem de conhecimento [...]. Então, a vivência do tempo comunidade é uma maneira de nós, enquanto acadêmicos de educação do campo, conseguir ver por dentro a realidade e não olhar simplesmente de fora, mas estando lá dentro, e

ver como nós podemos valorizar e utilizar esse conhecimento ao nosso favor (Estudante, Mario José, 28 anos).

O curso já vem mostrando um pouco mais essa questão da docência. Temos como exemplo as aulas. Em alguns momentos voltados no sentido de tentar fazer uma relação com o conhecimento mais prático das comunidades, das áreas ribeirinhas para poder inserir nesse processo um conteúdo mais científico, nosso papel é fazer essa diferença e não separar os saberes e conhecimentos, mas conseguir passar esse conhecimento e utilizar esses conhecimentos nas práticas que o morador das áreas rurais vive no seu cotidiano. Poder fazer essa relação com o conhecimento científico e na prática docente conhecer esse perfil das comunidades, conhecer o perfil das escolas que estão inseridas nesse processo. Então, acredito que a docência em uma escola diferenciada ela está aparecendo. Os professores, nesse nosso processo de formação, têm essa preocupação sempre de estar direcionando a disciplina e relacionando-as para esse processo da área rural (Estudante, Antônio José, 53 anos).

A narrativa dos estudantes enfatiza sua compreensão e a materialidade acerca da alternância pedagógica como princípio fundamental, que se constrói de forma cotidiana nas suas práticas educativas e na possibilidade de intervenção como sujeito crítico da comunidade. Sobre isso, afirmamos que o processo formativo na universidade contribui para a construção de um ativismo político, pedagógico e social acerca das problemáticas vivenciadas na comunidade em que reside e/ou realiza suas pesquisas no TC.

Outrossim, a inter-relação entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais, pode se fundar vinculados aos referenciais contra-hegemônicos que se traduz na concretização da afirmação da identidade e da territorialidade dos sujeitos do campo que entram em confronto com sua realidade e lutam por uma formação que valorize os saberes e suas práticas culturais para continuar resistindo.

Nesta lógica compreendemos as alternâncias do tempo se alternam como processos contínuos de aprendizagens, pelo fato de reconhecer, segundo Freire (2002, p.77) que,

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideias [...].

A assertiva expressa o conhecimento anunciado nas práticas culturais construídas na vivência dos sujeitos sociais. Conhecimentos estes erguidos em interação com os

saberes acadêmicos e práticos numa articulação direta que se enlaça de técnicas e ideologias ao movimentar-se sob uma política educativa e formativa para garantir a existência e resistências do ser social.

Em nossa tese afirmamos que a Alternância Pedagógica, como um princípio da educação do campo, só se sustenta se estiver referenciada na relação com o trabalho e com a pesquisa, sendo estes princípios fundamentados no trabalho como princípio educativo, por entendermos que o trabalho tem um sentido ontológico, pois se constitui como a essência da natureza histórica do homem (MARX, 2008) em que na materialidade da vida o trabalho compõe a essência da produção e das condições de existência para a produção da vida. Na confirmação desta inter-relação entre trabalho e pesquisa, demonstramos os depoimentos que representam esta indissociabilidade no contexto da formação de educadores da LEDOC.

Na formação dos estudantes é muito interessante eles fazerem essa reflexão para exatamente discutirem como é que as famílias do campo e as suas próprias famílias constroem e reconstróem os valores, porque quando a gente discute sociedade camponesa, estamos falando de pessoas que apreendem os valores no trabalho. Então, o trabalho é onde as pessoas se educam, onde as pessoas discutem a questão coletiva, onde elas aprendem, onde a gente forma homens e mulheres no trabalho (Docente, Carlos Augusto, 27 anos).

Nós temos um conhecimento teórico na universidade e quando vamos para o tempo comunidade, fui entendendo a diversidade que existe na nossa localidade. Então, a pesquisa me mostrou que a visão é totalmente diferente, quando temos contato com a vida e com os saberes dos sujeitos. Hoje é uma visão mais diferente e que eu entendo de uma forma melhor o dia a dia deles, a forma como se trabalha e como se processa as atividades do cotidiano, então vejo assim, que mudou muito a minha forma de entender o tempo e a organização do trabalho na comunidade (Estudante, Marcos Alves, 32 anos).

Os depoimentos colocados pelos participantes da pesquisa, docente e estudante, apresentam o sentido ontológico e educativo do trabalho, que nestas falas estão expressas por meio dos valores do trabalho, momento em que o docente “Carlos Augusto” aponta o trabalho como princípio educativo, o trabalho coletivo e os valores do trabalho, isto, de acordo com os princípios originários do Curso e pelo que está posto no PPC (2017) de que o trabalho na LEDOC é educativo e formativo, tendo a alternância pedagógica com uma posição política, social e educacional para inter-relacionar os princípios do trabalho

anunciado pelo docentes com a experiência construída no cotidiano dos povos do campo, das águas e das florestas.

Contextualizando o trabalho como princípio educativo dialogamos com Gramsci (1989) ao dedicar em suas reflexões a relação do conhecimento produzido na escola com o trabalho como um princípio educativo, o define como sendo “um princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho [...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo” (p. 131).

Nesse sentido, o trabalho aparece como central no processo de formação e escolarização dos estudantes, posto que escola e trabalho se apresentam como indissociável na relação teoria e prática, procurando afirmar que por meio da práxis é possível situar os sujeitos como ser histórico, para que percebam as contradições presentes na produção de conhecimento do *modus operandi* da lógica excludente do capital. Reitera estas colocações Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752) quando apontam que:

Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção e sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.

A lógica do capital é formar mão de obra sob a concepção de uma escola interessada do trabalho, em que a formação humana é subsumida pela formação tecnicista, adaptada e para atender as necessidades imediatas da produtividade e do mercado (a exemplo da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017). Contrariando esta fragmentação imposta pelo sistema capitalista, se aposta na formação humana como um dos caminhos da conscientização e libertação dos sujeitos, em que as dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas constituem-se como um princípio basilar na formação do sujeito crítico.

É na direção do trabalho como princípio educativo que a formação dos educadores do campo nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem pautando a necessidade de outra organização de escola do campo sob os pilares da formação crítica

e humana “para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado” (GRAMSCI, 1989, p. 130).

Outro ponto enfatizado no depoimento colocado pelo estudante “Marcos Alves” se materializa no TU e no TC, tendo a pesquisa como o caminho para o aprofundamento teórico-metodológico, visto que proporciona aos estudantes o olhar para diversidade de saberes, as formas de trabalho e os significados destes à vida dos sujeitos de sua comunidade. Neste caso, alegamos o quanto o cotidiano e a experiência são representativos nesta interação do trabalho mediado pela pesquisa como caminhos para se chegar ao concreto pensado e a essência vivida pelos sujeitos que constroem suas condições de existência nos territórios camponeses. Reitera Thompson (1981, p. 194) que:

Os valores não são apenas “pensados”, nem “chamados”; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento), no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e cessaria.

As contribuições de Thompson (1978) evidenciam categorias como: cultura, oprimido, diálogo e autonomia, invasão cultural, retrata a denúncia de desumanização (opressão). É pela busca constante da humanização que a alternância pedagógica nas LEDOCs prima por uma formação mais crítica e a afirmação da unidade na diversidade, com o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem que ser coletiva, com direcionamento para a emancipação humana dos sujeitos sociais.

Como materialidade da alternância pedagógica citamos o Tempo Comunidade referenciada pela experiência educativa e pelo trabalho coletivo na implementação desta metodologia no processo formativo da LEDOC.

Quando comecei a vivenciar o Tempo Comunidade aqui no curso, passei a refletir sobre outro processo que é essa vivência do Tempo Universidade. Do Tempo Comunidade, a meu ver, depende muito de quem está à frente dessa orientação; de quem está à frente desse processo; de pensar conjuntamente com os estudantes, compreender a

realidade deles e poder ajudá-los a construir esse processo de transformar esse conhecimento (Coordenação, Maria Felipa, 44 anos).

Olha hoje estou mais engajado em termos de luta, realmente em busca de melhoria. O curso tem me formado para olhar, digamos assim, algumas perspectivas que eu não tinha. Ele veio me trazer, inclusive trazer de volta aquilo que eu sou realmente. O curso veio me trazer a esperança que faltava para eu ter uma visão melhor na comunidade. Então, o curso me mudou. Pretendo continuar me envolvendo e incentivando as pessoas a buscar realmente um curso que possa incentivar os jovens, os adultos que ainda não tiveram oportunidade, que ainda não chegaram até o ensino médio. Assim, o curso ultimamente está trazendo essa transformação em nossas vidas e eu já estou conseguindo repassar tudo isso para comunidade (Estudante, José Rodrigues, 45 anos).

Os entrevistados enfatizam que a alternância pedagógica tem expressado a relação dialógica na prática educativa dos sujeitos, tanto na universidade, quanto na volta para suas comunidades, ambos os momentos são entendidos como produção do conhecimento neste contexto de práxis.

Os depoimentos tratam da indissociabilidade entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, visto que esses tempos, sendo educativos, traduzem-se numa totalidade na produção do conhecimento incitando a transformação social, porém para que isto se efetive é de fundamental importância que o docente/orientador das pesquisas dos estudantes na inter-relação entre teoria e prática precisa ter clareza que nesta construção o trabalho coletivo se constitui como essencial no ato de ensinar e aprender na universidade e nas comunidades. Para a coordenadora entrevistada “Maria Felipa”, referida construção no processo de formação da LEDOC se afirma pelo trabalho coletivo, entre os sujeitos envolvidos neste processo. Desta forma, docentes/orientadores e estudantes passam a compreender que o conhecimento científico e os saberes tradicionais das comunidades estão integrados e inter-relacionados.

Igualmente, ambos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) são espaços de Práxis, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São espaços que provocam alterações na organização do ensino ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, intervenção e militância política na formação dos educadores do campo (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016).

A Alternância Pedagógica em seu processo educativo traz a pedagogia problematizante na produção de conhecimento, pois os sujeitos alternantes (docentes, estudantes, coordenação e movimentos sociais) vão indagando no processo de formação da LEDOC os saberes apreendidos, as mudanças em seu reconhecimento como sujeito do campo e principalmente a ampliação das redes de pesquisas que envolva todo o dinamismo dos povos e comunidades tradicionais. Deste modo, experiência é entendida como o lugar privilegiado de aprendizagem e a construção de um dispositivo pedagógico e orgânico, um conjunto de atividades e instrumentos pedagógicos específicos que visa articular os tempos e espaços educativos (BEGNAMI, 2003). Para referenciar estas reflexões os depoimentos dos sujeitos expressam que:

A prática da alternância é interessante porque quando a gente está no tempo universidade somos preparados, digamos assim, somos instigados para olhar a nossa realidade como se a gente voltasse a nascer lá de novo. Ganhamos olhos de criança para ver essa realidade como algo novo. A alternância pedagógica tem esse foco no questionamento, no querer saber, no querer entender, por que nossa realidade está daquela forma. Então acredito que a grande questão estar em torno desse questionamento, desse olhar diferente, desse olhar mais distanciado que parece que a gente sai daquele olhar comum. Vemos como se a gente não fosse do local, como se a gente acabasse de chegar e querer entender e a analisar tudo aquilo que está ali no nosso meio (Estudante, João Carlos, 29 anos).

O Tempo Comunidade, por meio da alternância, para mim na verdade vem sendo um grande aprendizado, porque acabei ampliando a minha rede de pesquisas para uma área diferente, porque é uma área que envolve mais a etnociência (o estudante vai, na verdade, verificar que conhecimento aquela população de determinada localidade vai ter sobre os recursos naturais, que recursos naturais estão presentes lá, como é que eles nomeiam, como é que eles classificam, como é que eles diferenciam, como é que eles reconhecem esses recursos naturais), que dá mais valor ao conhecimento que os alunos trazem e como que a gente vai relacionando estes conhecimentos com o conhecimento científico, a partir das pesquisas que são desenvolvidas no tempo comunidade e depois vamos relacionando de forma interdisciplinar no tempo universidade (Docente, Tereza dos Santos, 36 anos)

Estes relatos apresentam três pontos fundamentais que representam uma aproximação com os referenciais contra-hegemônicos nesta realidade pensada. Primeiro, apontam a relevância do tempo universidade no sentido de instigar acerca do pertencimento social dos sujeitos, além de problematizar sobre sua territorialização no momento em que instiga os sujeitos a olhar a realidade como algo que lhes incomoda para

construir uma visão diferente, com olhar de pesquisador. Segundo, traduz-se no sentido do questionamento para entender os traços identitários que possibilitam querer saber sua história, sua ancestralidade e sobretudo instigar a comunidade para querer compreender a ausência do acesso aos direitos humanos e educacionais, por isso em nosso ponto de vista, o depoente (estudante) afirma “porque nossa realidade está daquela forma”. O terceiro ponto de expressão dos discursos dos entrevistados é o exercício do olhar de pesquisador, que se engaja na luta, mas precisa fazer o afastamento necessário para que possa olhar de fora as contradições sociais que permeia o cotidiano das comunidades.

Na compreensão da docente “Tereza Santos”, o tempo comunidade é considerado de aprendizagem, pois procura integrar a ciência, os saberes tradicionais e as atitudes interdisciplinares necessárias nesta rede de investigação provocada pela etnociência (este tema é trabalhado no 3º Tempo Comunidade, PPC, 2017). Ao ampliar suas pesquisas, busca relacionar os conhecimentos da Ciência da Natureza com os saberes tradicionais das comunidades vivenciadas pelos estudantes, no entanto para a docente está materialidade, torna-se viável sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

O interessante dessa relação da alternância pedagógica com a pesquisa é entendê-la como princípio educativo e formativo, visto que proporciona o olhar crítico, curioso ou fora do olhar comum, isto os leva a entender as problemáticas que circunda sua efetiva vida, como exemplo, citamos estes depoimento em que traz as contribuições da alternância:

A alternância pedagógica se encaixou bem aqui no nosso curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois quando aprendemos algum conhecimento aqui na universidade, logo penso na minha própria área, para começar a analisar, por exemplo quando temos acesso a algum conhecimento que eu não sabia, um conhecimento científico comprovado, eu chego na minha casa e logo analiso, primeiro a análise que eu faço é lá ao redor da minha casa “ah! É por causa disso que acontece isto”, então [...] olha se não tivesse esse tempo diferente de alternância, eu ia ficar com esse estudo só para mim e quando será que eu ia poder perceber ele na prática, na realidade como é que se dá. No nosso curso vamos a campo, por exemplo, eu estava pensando no plantio da mandioca, pois estudamos sobre a roça sem queima e aí eu já ficava analisando como posso fazer em casa, e o tamanho da mão de obra que a roça sem queima exige, aí já estava pensando na minha família, quem eu poderia convidar, então a alternância é o conhecimento se alternando com a realidade (Estudante, Joana Peres, 24 anos).



Ensino-pesquisa-trabalho traduz-se como um contínuo efetivado durante todo o processo formativo, posto que as aprendizagens alcançadas no Tempo Universidade devem provocar uma interação direta com o trabalho socialmente referenciado.

Tomamos como exemplo o destaque feito pela estudante “Joana Peres” de que os debates em sala de aula tem lhe possibilitado pensar sobre a dinâmica do “plantio da mandioca e da roça sem queima” no seu trabalho, além do envolvimento dos membros de sua família. Nesta perspectiva a estudante tem clareza que a alternância dos tempos educativos proporcionados pela LEDOCs são indissociáveis entre o que se aprende na universidade e sua materialidade no tempo comunidade, tempos este, que lhes provoca para o repensar de outras alternativas de produção de base familiar referenciadas pelas práticas agroecológicas em que o diálogo de saberes proporciona a integração dos conhecimentos e sua vinculação com a dimensão política construída pelas experiências que proporciona outras lógicas de organização social, desta vez sintonizada com a vida e com a sustentabilidade da natureza.

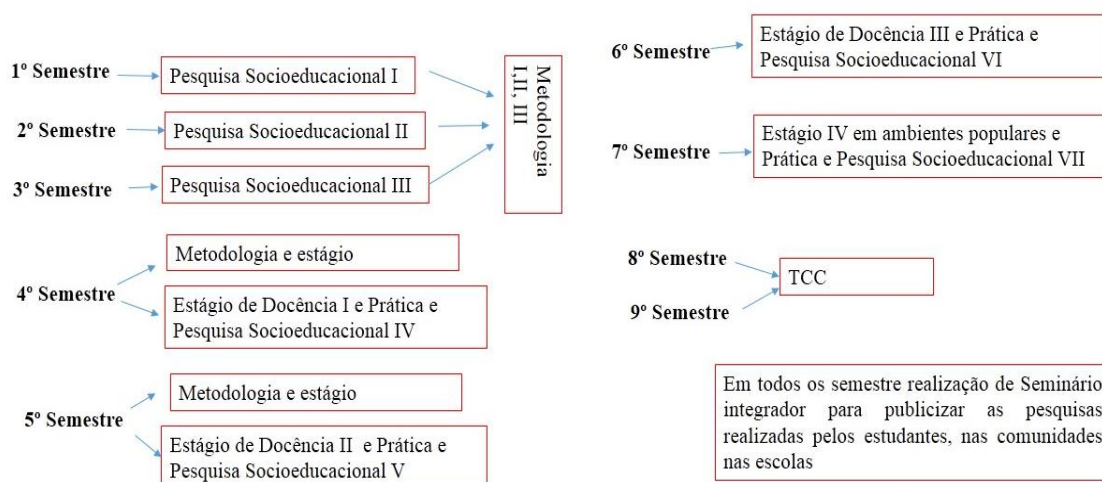
Estas referências se entrecruzam com novos saberes, investigando a realidade local, do ponto de vista diagnóstico e experimental, onde os sujeitos vivem e trabalham, combinando reflexões coletivas que oportunizem a compreensão e a intervenção qualificada nessa mesma realidade (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016). Reitera estas colocações o docente entrevistado, ao explicitar a materialidade da alternância nas experiências vivenciadas nas turmas:

A principal forma de materialidade desses saberes são as pesquisas que eles desenvolvem, vejo que a compreensão que a gente conseguiu chegar dentro das discussões na faculdade (FECAMPO) de associar o estágio e a pesquisa, foi fundamental para conseguirmos enxergar isso, porque na medida em que o estudante está na comunidade, e que ele está fazendo o estágio (a partir do 4º semestre), ele tem conseguido, com certa dificuldade inclusive, mas tem conseguido relacionar esses elementos que estão presentes nas comunidades, por exemplo o uso da roça com e sem queima, por exemplo é algo que sempre aparece, porque é algo que está inclusive relacionada a cultura, ao trabalho dessas populações e que eles sempre trazem como tema gerador para ser abordado no ensino de ciências, por exemplo, a mandioca, a pesca, sempre aparece nas pesquisas que eles desenvolvem junto com o estágio, esses temas que estão muito presentes nas comunidades e que aparecem como sugestões de tema gerador para ser trabalhada a biologia, química ou as ciências naturais no caso do ensino fundamental e no ensino médio (Docente, Tião Costa, 33 anos).

Neste depoimento, verifica-se que a Alternância Pedagógica relaciona-se com o estágio supervisionado, a partir do 4º semestre, momento em que os estudantes iniciam sua inserção na escola dos anos finais do ensino fundamental (4º semestre) e do ensino médio (5º semestre), na modalidade EJA (6º semestre) e nas organizações populares (7º semestre).

Sobre isso, destacamos que alternância pedagógica quando propõe uma organização curricular prevê etapas presenciais, ofertadas entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), conforme apresentamos de forma síntese na figura abaixo tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo.

**Figura 03:** Alternância Pedagógica da LEDOC da UFPA, Campus do Tocantins-Cametá



**Fonte:** Coordenação de Estágio-FECAMPO-2017

Em cada semestre do Curso, as metodologias são direcionadas a partir de uma temática: a metodologia I direciona os estudantes para pesquisarem acerca da história de suas comunidades; a metodologia II refere-se a realização do diagnóstico na escola existente em sua comunidade; e a metodologia III traz uma aproximação com os saberes das comunidades a partir da etnociência.

A partir do quarto, quinto, sexto e sétimo semestre as metodologias (IV, V e VI) são ministradas em dupla docência junto com a disciplina de estágio de docência (I, II, e

III). A metodologia VII e o estágio IV procuram aproximar os estudantes das organizações sociais e populares.

É importante destacar que todas as metodologias e as pesquisas realizadas no Tempo Comunidade, de acordo com PPC, precisam culminar com a realização dos Seminários Integradores. No oitavo semestre os estudantes sistematizam seus dados direcionando para a tema que pretendem pesquisar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), finalizando no nono semestre com a realização da Jornada de defesa dos TCC dos estudantes (PPC, 2017).

O docente “Tião Costa” enfatiza que a inserção na escola e na comunidade se inter-relaciona entre a compreensão da pesquisa e da prática de ensino, onde os estudantes exercitam a implementação em suas aulas (regência) do tema gerador em que consideram as temáticas que estão vinculadas com o seu trabalho, tais como: plantio da mandioca, saberes da pesca e o manejo da roça com e sem queima. Destacamos que todo esse exercício tem como desafio relacionar com a área de conhecimento, cuja ênfase na LEDOC de Cametá é em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, deste modo, “assumir o estágio como prática pela pesquisa pode criar as condições necessárias para um curso que tem, por natureza caráter interdisciplinar” (GHEDIN, 2006, p. 230).

A inspiração do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Pedagogia da Alternância busca, sobretudo, considerar que a práxis é sua filosofia principal, pelo fato de procurar integrar os saberes, práticas culturais, as relações políticas presentes no cotidiano dos sujeitos sociais que protagonizam seus modos de vida e trabalho no campo, portanto, em que pese a práxis está vinculada como um princípio desde a gênese da Pedagogia da Alternância, sua expansão como metodologia também vai ganhando outros sentidos e significados, visto que vai se constituído como uma pedagogia em múltiplas relações com dimensão multidimensional e complexa (GIMONET, 2007), conforme especifica Borges *et all* (2012, p. 40):

Ocorrem várias alternâncias: alternâncias entre instituições que se articulam, alternâncias entre sujeitos que interagem, alternâncias entre diferentes saberes que se complementam, alternâncias nos processos metodológicos entre ação reflexão e ação ou prática, teoria e prática. É nessa perspectiva da alternância como uma pedagogia de múltiplas relações que podemos analisá-la numa dimensão multidimensional e complexa [...]

É neste contexto complexo e multidimensional que situamos a alternância pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, entendendo-a como uma nova territorialização dos educadores do campo neste cenário formativo, uma vez que apresenta os dispositivos necessários para inter-relacionar a pesquisa e o trabalho como princípios formativos e educativos. Neste contexto, concordamos com Correia; Batista (2012, p. 176) quando destacam que:

A alternância pedagógica significa mais que um método, mais que uma soma de atividades práticas e teóricas num único conjunto, se configura como uma concepção teórica e metodológica com referência no âmbito da natureza dos processos de aprendizagem que apresenta uma conexão e interação inerentes entre tempos e espaços de formação, com um trabalho reflexivo sobre a prática.

Feita essa consideração, entendemos que a alternância pedagógica busca ponderar a aprendizagem contínua dos sujeitos no campo, procura integrar a cultura, o conhecimento e a experiência no contexto da prática, visa constituir-se em sintonia fina com as reflexões teórico-metodológica na ação de ensinar e aprender durante o processo de formação dos educadores do campo. A seguir, trazemos o depoimento da estudante entrevistada:

A experiência vivida no tempo comunidade me proporcionou um vínculo ainda mais forte. Eu acreditava que entendia, que conhecia tudo sobre a comunidade, que não precisaria pesquisar, porque moro lá na comunidade desde os meus 6 anos. Eu acreditava que já sabia de tudo, que tudo que tinha conhecido já era algo concreto, mas através da pesquisa comecei a desconstruir aquilo que acreditava, pois jamais imaginava que tinha uma concepção de educação equivocada, pois achava que as pessoas não tinham educação porque não tinham a concepção de que elas deveriam estudar, não tinha essa lógica, mas quando eu faço a pesquisa eu vejo que elas tinham vontade imensa de estudar, mas não tinham era oportunidade de estudar. Não tinham apoio no trabalho da roça, da pesca e não tinham também representatividade, não tinham como chegar lá com os políticos, pois não tinham conhecimentos das legislações para requerer seus direitos (Estudante, Margarida dos Santos, 25 anos).

A fala da entrevistada é bastante esclarecedora no sentido de afirmar que a pesquisa vivenciada durante o tempo comunidade lhe possibilitou olhar para além do que não havia sido contado, diante disso, sentiu-se provocada a reconhecer que não sabia tudo da comunidade como acreditava, antes de ingressar nesta formação superior, na LEDOC.

Por meio de sua pesquisa procurou ressignificar seu entendimento de educação e de alguma forma dispunha de juízo de valor sobre o fato de algumas pessoas não terem estudado, pensava que “as pessoas não estudavam porque não queriam”, portanto quando começou a vivenciar a prática da pesquisa em sua comunidade, e a entender pelos relatos de seus entrevistados que estes não estudaram pelo fato de a eles ter sido negado o acesso à escola e que a rigidez desta instituição escolar não os permitia conciliar com o trabalho, por esse motivo acabavam por abandoná-la e conseqüente a isso ficavam sem o direito de estudar.

Portanto, a alternância pedagógica apresenta-se como uma territorialidade que busca reconhecer a identidade, os modos de vida e os saberes sociais, é sobretudo, a expressão de uma heterogeneidade e diversidade, que se afirma pelo polo do trabalho e da pesquisa, que visa transgredir a produção de conhecimento ancoradas nas lógicas hegemônicas e fragmentadas de olhar a realidade sociocultural de homens e mulheres que se constituem como expressão de resistência no campo. Outrossim, concordamos com Hage; Silva; Farias (2016) quando citam que a pesquisa é um contínuo efetivado durante todo o processo formativo, reconhecendo o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade como indissociáveis no processo de formação de educadores e estudantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Assim sendo, a práxis ao possibilitar o entrecruzamento entre os saberes da experiências, os conhecimentos da realidade concreta com os conhecimentos reconhecidos e legitimados como científicos, é possível que sua interação e integração entre teoria e prática nos diversos tempos e territórios formativos constituam vivências dos educadores e estudantes do campo como seres de práxis.

Na seção, posterior apresentamos o que revela as contribuições da formação para a transformação da escola do campo, posto que conforme já detalhamos na terceira seção desta tese, a LEDOC foi criada para pautar na agenda das políticas educacionais a oferta da formação inicial, o ingresso e a permanência dos sujeitos do campo, mas também apresentar e problematizar a situação em que as escolas públicas localizadas no campo se encontram, quanto as condições de funcionamento, infraestrutura, currículo, planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico.

#### 5.4 A formação da LEDOC e suas contribuições para a transformação da escola do campo

A transformação da escola do campo se manifesta pela relação dialógica entre a realidade vivenciada pelos sujeitos sociais, considerando seus modos de vida, sua cultura, sua aproximação e reconhecimento com os saberes socioculturais estabelecidos pela universidade pública, como um dos espaços de formação destes povos do campo.

Neste sentido, ao apresentar nossas reflexões acerca da complexidade de transformar uma escola do campo, que seja representativa da vida dos sujeitos e que nela sejam encontrados os caminhos da intervenção social com possibilidades de exercer o trabalho coletivo, é que registramos nos depoimentos a seguir nossas análises tomando como base o olhar dos entrevistados sobre a importância da formação oferecida pela LEDOC como espaço de práxis, que de forma significativa vem contribuir para o repensar desta escola ainda rural, a qual atende os povos do campo em suas comunidades e na cidade.

Em relação a complexidade da escola do campo, damos destaque para os depoimentos que expressam o quanto a formação vivenciada pela LEDOC têm apontado caminhos da mudança, procurando assim expressar o que declarou Freire (2016) de que a realização da prática da liberdade é a superação da contradição opressor-oprimido, por meio do processo de conscientização de homens e mulheres do campo, assim sendo, é de fundamental importância provocar os sujeitos do campo, para que venham repensar e alterar a forma reducionista de entender não somente a escola, mas a comunidade e sua cultura vivida. Para dar eco as nossas reflexões situamos os depoimentos:

Olha a gente percebe assim que esse curso de Licenciatura em Educação do Campo ele nos traz novos olhares, ele nos dá novos horizontes, da forma como ele trabalha, por área de conhecimento ele vai alarga a nossa visão de mundo, e de sujeito do campo, pois contribui para desvelar a nossa realidade, então quando a gente tem uma formação que engloba uma área maior, eu acho que a minha visão de profissional, a minha visão de escola ela é ampliada, daí eu passo a entender e tenho uma possibilidade muito maior de intervir dentro dessa realidade como profissional. Então eu acredito que essa formação na educação do campo ela vai nos dá essa base para entendermos nossa realidade e poder trabalhar nela, assim como fazer uma escola diferenciada (Estudante, João Carlos, 29 anos).

Eu penso que a licenciatura tem a educação básica como ponto central. Então, nós temos hoje assim a possibilidade no Brasil de criar uma grande plataforma de conhecimentos, resultado das nossas pesquisas,

das pesquisas dos estudantes que colocam a educação básica num outro olhar, num olhar que está denunciando as situações de precarização, de má qualidades. Enfim é um olhar que vem anunciando uma outra concepção, uma concepção de educação básica do campo voltada para o fortalecimento da agricultura camponesa, o fortalecimento das organizações sociais e movimentos sociais do campo para um novo conhecimento, uma nova teoria de que é possível construir um mundo mais saudável, um Brasil melhor, um Brasil sem miséria no campo e na cidade (Docente, Manoel Gomes, 38 anos).

Os conhecimentos apreendidos no tempo/espço formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, se concretiza nas possibilidades de se ampliar uma concepção de trabalhador e de escola do campo, visto que a formação enfatizada nos depoimentos revelam uma disseminação do conhecimento interdisciplinar e aponta o quanto é importante a intervenção nas comunidades para se construir uma escola do campo diferenciada, por isso os fragmentos da fala de “João Carlos” expressam que “o Curso de Licenciatura em Educação do Campo traz “novos olhares”, “novos horizontes”, “alarga nossa visão de mundo e de sujeito do campo”, “uma visão de escola ampliada”. Este depoimento, ancora-se no campo do devir, visto que apresenta o quanto a LEDOC proporciona o almejar de novos horizontes, pois o sujeito aposta que a formação lhe dará a base para construir uma prática educativa crítica e sintonizada com a realidade e com os saberes de sua comunidade.

Concordamos com o depoente “Manoel Gomes” de que o objeto de ensino, pesquisa e extensão da LEDOC é a escola de educação básica e os territórios educativos populares/comunitários. Este sujeito apresenta com clareza que sem uma concepção de sociedade inclusiva, cuja aproximações são com o projeto de agricultura familiar e camponesa e com o protagonismo dos movimentos sociais, não se avança no sentido de escola do campo que se pretende construir e transformar. Outrossim, a concepção de escola e de formação que se quer transformar precisa reconhecer as contradições e as afirmações do território do campo e suas lutas sociais.

Como forma de referendar estes depoimentos, o Curso garante entre os seus princípios a necessidade de reconhecer as particularidades dos sujeitos coletivos do campo, por isso subscreve em seu PPC (2017) que “a educação do campo ganhou marco legal que assegura formalmente o direito a uma educação diferenciada que respeite as especificidades, as particularidades dos sujeitos implicados aos lugares onde vive”. Sobre isso, Hage; Silva; Brito (2016, p. 167) enfatizam,

a necessidade de entender a escola e sua complexidade e suas contradições, quanto à socialização de conteúdos, experiências, valores e padrões de sociabilidade, que convergem para a manutenção ou a transformação da sociedade para fortalecer a hegemonia ou construir a contra-hegemonia. [...] a escola precisa ser entendida e materializada em sintonia com os espaços e os processos formativos que se efetivam nas comunidades e nos territórios rurais, dialogando com essa experiência e reconhecendo o valor de sua contribuição para a formação da identidade dos sujeitos e para a disputa dos projetos sociais e políticos existentes.

Nesse sentido, pontuamos que a relação da LEDOC com a escola do campo proporciona a construção de um olhar crítico, que denuncia a situação de precarização das situações escolares e anuncia a necessidade de uma concepção de escola do campo próxima da agricultura camponesa e familiar, da agroecologia e da construção de outros saberes sintonizados com as lutas e organizações dos sujeitos sociais. Entendemos que a escola do campo, tem fortes aproximações com os referenciais contra-hegemônicos afirmados pelos sujeitos sociais, por isso insistimos que o caminho importante para reconhecer a complexidade da escola do campo e sua função social, são a produção dos territórios formativos que se lança em constante disputas por projetos históricos, políticos e sociais.

Pontuamos que o espaço da formação ao ser citada pelos sujeitos entrevistados é entendida como a base para o reconhecimento da realidade e para a construção de uma escola diferenciada fazendo-se concreta. Desta forma, comungamos com as ideias de Caldart (2015, p. 118), quando aponta em seus estudos que “a tarefa da transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria”. Portanto, construir ou transformar a concepção de escolas presentes nas comunidades rurais deve ter a práxis como princípio, visto que a escola rural está imbricada na complexa mudança a ser feita; na organização do trabalho pedagógico, na formação dos educadores do campo, na estrutura e condições de funcionamento destas escolas, as quais historicamente têm contribuído para a construção do conhecimento externo a realidade dos sujeitos, por isso a escola do campo só se fará concreta se seus sujeitos entenderem que o trabalho, a cultura e os modos de vida dos sujeitos são educativos (ARROYO, 2007).

Neste sentido, identificamos que 99 estudantes da LEDOC se encontram em atuação nas escolas de educação básica (sendo 34 com formação superior e 65 sem



formação superior), daí procuramos refletir a partir de seus depoimentos como vem materializando em seu cotidiano pedagógico a construção de uma escola do campo, pois sabemos da importância transgredir a lógica do devir e do vir a ser, para que de fato os estudantes em processo de formação, possam engajar-se na materialidade de uma nova organização do trabalho pedagógico em sua efetiva atuação como educador do campo, portanto, seus depoimentos deixam claro como procuram se envolver na luta pela transformação de suas ações educativas nas escolas onde atuam, compreendendo-as como um território de práxis educativa. Isto, pode ser observado nos discursos ora apresentados.

Olha, vejo que o nosso discurso tem que estar sintonizado com uma ação que, para mim, precisa ser inovadora. Eu procuro colocar em prática na minha sala de aula e na minha vida os ideias do curso, e partir para prática. Eu creio que toda essa fundamentação do curso é uma oportunidade de nos formarmos na universidade, isto deve nós provocar a lutar pelos nossos ideais e levantar a bandeira da educação do campo, pois esse curso já está contribuindo em nossas experiências como professor. Vejo que precisamos ter clareza sobre qual é o nosso compromisso e qual deve ser o objetivo que o curso traça para nós e se a gente assumiu essa missão com objetivo de mudar e contribuir não somente com as nossas comunidades, mas principalmente com as escolas do campo e desenvolver de fato o nosso papel como educador do campo (Estudante, Marcos Alves, 32 anos).

Nas aulas com as crianças procuro realizar experiências inovadoras e proveitosas, pois crio estratégias metodológicas nas aulas de ciências, procuro relacionar a teoria que aprendi na universidade com a prática, trazendo para sala de aula o ambiente de laboratório produzido com materiais de fácil acesso, baixo custo e do cotidiano dos educandos para conseguir explicar o conteúdo que está sendo estudado (Estudante, Célia Maria, 28 anos).

Nas escolas rurais existe muitas possibilidades de trabalhar confeccionando objetos pedagógicos com materiais encontrados na própria natureza, por exemplo, procuro confeccionar recursos didáticos usando as frutas da minha comunidade, na química uso as frutas também para construir as moléculas, e para representar os elementos químicos e as ligações entre átomos. Fiz essa experiência com uma turma do 6º ano do EF durante o estágio e foi muito proveitoso (Estudante, Joana Peres, 24 anos).

É interessante destacar que a materialidade dos princípios originários da educação do campo começam a aparecer nos discursos e na prática dos estudantes que atuam como educador nas escolas públicas, apesar de suas atuações serem nos anos iniciais do ensino fundamental, os sujeitos “Marcos Alves” e “Célia Maria” expressam com bastante clareza o quanto o Curso tem lhe ajudado a pensar sobre os ideais necessários para que venha

defender o projeto político pedagógico da educação do campo. Referendando nossas interpretações dialogamos com Frigotto (2010, p.188) ao reiterar que “na escola, os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de ideias ou formula mágica. Depende de um conjunto de moléculas orgânicas, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais”.

A transformação de uma escola do campo tem sua materialidade nas estratégias de como referida instituição de ensino, mobiliza os saberes socioculturais, com base nas narrativas dos estudantes, identificamos que estes procuram tomar como base os aprendizados adquiridos no TU da LEDOC, além de todo compromisso em desenvolver uma práticas educativa diferenciada, seja como educador nas escolas do campo, seja como estudante estagiários em contato com o espaço de atuação profissional.

Diante disso, reiteramos que o processo de formação na LEDOC tem sido apontada para a construção de outros significados na perspectiva de compreender que a escola de educação básica é entendida como o território educativo, onde os educadores desenvolvem em sua prática uma inter-relação entre os conhecimentos científicos sistematizados com os saberes vivenciados de forma cotidiana pelos povos do campo, seja na escola ou nas comunidades.

Outro destaque está na afirmação de que por meio do processo formativo os estudantes se percebem imerso nesta prática docente diferenciada e assume o compromisso político e social com uma prática engajada e em sintonia com o currículo que seja representativo de suas experiências. Damos ênfase, ainda, para o ponto onde tratamos sobre necessidade do poder público assumir a responsabilidade com as escolas situadas nas comunidades rurais, visto que a formação não pode ser pensada por si só, mas integrada ao compromisso político e administrativo assumido pela gestão federal, estadual e municipal, a fim de garantir aos sujeitos o direito de estudar em uma escola pública do campo de qualidade, que tenha no currículo e no projeto político-pedagógico a representatividade dos saberes culturais de crianças, jovens e adultos do campo.

Para construir uma escola referenciada pelas políticas curriculares e pedagógicas deve-se considerar e reconhecer em primeiro lugar as identidades de homens e mulheres do campo para assim ter clareza que o projeto socioeducacional pelo polo do trabalho, materializa-se por um projeto de campo que é indissociável do projeto de sociedade. Portanto, torna-se relevante que a práxis educativa se constitua pelo princípio da

totalidade com entendimento do ser social em sua omnilateralidade rompendo, assim, com a lógica da unilateralidade, da racionalidade e formação técnica que tem se estabelecido no processo de formação do sujeito do campo e da cidade. Almejamos a formação do sujeito político, este que produz cultura e que luta pelos seus direitos como pessoa humana engajada na incansável “batalha” pela transformação social. Ancorado nestas reflexões situamos o depoimento.

O mundo que nós vivemos, vivemos na disputa, temos países que disputam na guerra, nós acreditamos que a ideologia é a melhor coisa, o convencimento ideológico, mas esse conhecimento ideológico ele precisa de ser melhorado a cada dia e a formação é a principal saída nesse processo, tanto faz na área que nós estamos que é agricultura, que precisamos ter formação para melhorar a produção, e produzir com qualidade. Apostando na formação, enfim, no conhecimento, e tendo uma universidade (UFPA) no município de Cametá que está situada numa região que tem famílias que são tradicionais, então era importante que a universidade pudesse através do curso direcionado ao povos do campo, pudesse ir ajudando a preservar esses saberes, através do processo de formação e a Licenciatura em Educação do Campo trouxe essa valorização (Movimento Social, João Pereira, 45 anos).

Neste depoimento, a formação é entendida no sentido de batalha das ideias e de guerra de posição (GRAMSCI, 1989) pelo fato de que o poder ideológico expresso na fala do “João Pereira” remete a tomada de consciência das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais diante da situação de exploração imposta pela lógica excludente do capital. Daí o confronto ideológico perante a realidade que se apresenta no sentido de uma posição de classe, em que o consenso se respalda na luta engajada e na direção política que coaduna na resistência contra o antidiálogo, ao fascismo e autoritarismo daqueles que usam os aparelhos coercitivos para censurar as lutas sociais.

Nesse sentido, é importante destacar que, concerne a formação da LEDOC, ir na direção da formação do sujeito crítico tem enfrentado um conjunto de situações que estão para além da formação, como por exemplo: as concepção político-pedagógica adotada pela direção das escolas, que em vários momentos sinalizam para medidas impositivas, as péssimas condições das escolas, a ausência e precarização do transporte escolar, entre outros fatores que acabam influenciando diretamente na qualidade do ensino, é o que podemos perceber no próximo relato.

Percebe que as dificuldades que os professores têm de trabalhar o conhecimento empírico dos alunos, na verdade não vem somente do professor, vem muitas vezes da direção escolar, da orientação pedagógica que os professores recebem na escola de como devem trabalhar os conteúdos. Essa é uma coisa que percebi no acompanhamento e nos relatos dos alunos durante o estágio na escola. A outra coisa é do próprio professor não se envolver com a comunidade, dele não querer mesmo, dele não participar das atividades da comunidade, dele ir lá só para dar sua aula e voltar, falta de tempo, por excesso de carga horária dos professores no trabalho, desgaste, porque o transporte para esses professores irem até as escolas é dificultoso, nem sempre tem transporte, ele precisa se virar muitas vezes de alguma outra forma para poder conseguir chegar até a localidade e até da falta de formação mesmo para os professores. Então, acredito que se faz necessária uma formação mais voltada para a interdisciplinaridade mesmo, inclusive envolvendo, fazendo as formações, mas fazendo-a voltadas lá dentro da comunidade, envolvendo os próprios moradores, envolvendo não só a comunidade escolar, mas todos os sujeitos da comunidade, em meu ponto de vista isso pode ser um caminho para pensarmos a escola do campo (Docente, Tereza dos Santos, 36 anos).

Este depoimento aponta que a formação da LEDOC se concretiza no sentido de superar a fragmentação da teoria e da prática existente no contexto das escolas rurais, no entanto tem alguns fatores como: professor que não reside nas comunidades, dificuldades de acesso as comunidades, transporte escolar escasso e precário, excesso de carga horária e a falta de tempo para uma organização mais efetiva de seu trabalho, isto tem dificultado a execução de uma pedagogia que se construa articulada com a vida dos estudantes e sintonizada com a realidade concreta das comunidades. Apesar destas dificuldades a docente da LEDOC aponta que a interdisciplinaridade é um dos caminhos para superação desta fragmentação do conhecimento e que este percurso formativo proposto vem ser responsável pela formação de educadores que venham atuar como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1989) capazes de intervir política e socialmente na transformação da escola rural em escola do campo, entendendo que esta última articula-se pelo tripé escola-comunidade-saberes/práticas culturais; para isso é importante reconhecer que:

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

O contato com esta realidade efetiva das escolas de educação básica do campo, tem uma orientação-acompanhada a partir do momento em que os estudantes têm sua inserção na escola, por meio do estágio docência, a qual no caso da LEDOC, do território da Amazônia Tocantina, os estudantes cursam; estágio nos anos finais ensino fundamental na área de Ciências da Natureza (100h), estágio no ensino médio, precisamente em Biologia e Química (100h) e estágio na Educação de Jovens e Adultos (100), além destas 300 horas de inserção na escola, os estudantes também cumprem 100 horas de estágio em organizações populares/comunitários. Estes estágios configuram-se como uma aproximação dos estudantes com o campo profissional onde irão atuar (RESOLUÇÃO DE ESTÁGIO DA FECAMPO, 01/2017).

O estágio docência da LEDOC está inter-relacionado com a pesquisa, sobre isso observamos nas três reuniões do NDE (2017) que houve intensos debates e reflexões para que o coletivo de docentes entendessem que o estágio e a pesquisa são indissociáveis no processo de formação dos estudantes (Anotações de pesquisa de campo, 2017), neste momento procuraram superar a compreensão de estágio ligado a lógica disciplinar e à imitação dos modelos didáticos-pedagógicos, onde os estudantes se direcionavam para as escolas, e ficavam limitados a observarem de forma isolada a prática docente, e posterior a isso, elaboravam microaulas, procurando reproduzir ou corrigir, a prática de ensino observada ao longo do estágio (FREITAS, 1996).

Na formação da LEDOC esta compreensão reducionista, de entender o estágio somente definido pelo ensino, vem sendo superada através de tensos debates, visto que os docentes foram formados por esta tradição generalista de compreender os processos educacionais, no entanto, o acúmulo teórico e prático sobre o projeto político pedagógico da educação do campo, tem possibilitado esta superação na compreensão indissociável de estágio e pesquisa, por isso procuramos nos ancorar em Ghedin (2006, p. 226-227) ao afirmar que:

O estagiário, com o professor orientador, pela pesquisa, buscará compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

O contato dos estudantes com a escola por meio do estágio, os aproxima da pesquisa, posto que na LEDOC do território da Amazônia Tocantina, a compreensão de pesquisa está aliada aos processos formativos, pois a escola é o território da produção de conhecimento em que o saber popular e científico procuram dialogar de maneira interdisciplinar, visando sobretudo aliar a concepção de ensino, aprendizagem e de educação como “projetos emancipatórios e comprometidos com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, e que está possa cumprir significativo papel na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária” (GHEDIN, 2006, 227).

A pauta para a construção de uma escola do campo foi a ideia-força que norteou os debates e reflexões desde a ICNEC de 1998, debate este articulado com a luta do MST, visto que foi a partir das pautas pela reforma agrária que o movimento, mobilizou-se pelo direito à escola, contudo com exigência de uma escola que “fizesse a diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura” (CALDART, 2000, p. 44), por isso, o MST exigia uma escola que construísse uma proposta pedagógica diferenciada capaz de trabalhar a escola como um território de luta que proporcionasse a formação política e cultural dos sujeitos vinculado a este movimento (CALDART, 2000).

Mediante a estas reclamações pelo direito à escola, o MST foi o movimento que provocou a sociedade civil para uma organização mais efetiva em prol de um direito que é de todos. Suas percepções em torno da luta pelo direito a escola básica se apresenta como complexa, visto que os sem-terra foram percebendo que além deles,

havia muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não tem lugar para sujeitos como os sem terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permitem o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender a ensinar (CARDART, 2000, p. 45-46).

Os modelos de escolas construídos historicamente na sociedade brasileira têm se erguido afastada dos saberes e da realidade vivida pelos sujeitos sociais, seja do campo ou da cidade, tem segregado, marginalizado e criminalizado os movimentos sociais que

almejam uma pedagogia diferenciada na formação crítica, que vá ao encontro das práticas de ensino e aprendizagem dos sujeitos que tem o direito a escolarização negado.

Para debater a situação de precarização e a situação do ensino, fundamental e médio no território da Amazônia Tocantina, o PPC (2017) do Curso propunha que as turmas da LEDOC acompanhado por um docente, realizem seminários para debater, problematizar e socializar as pesquisas realizadas pelos estudantes no período do Tempo Comunidade. No caso, durante nossa pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar a concretização do I Seminário Integrador da LEDOC de Cametá, cujo objetivo foi problematizar acerca da ausência e precarização do Ensino Médio no Campo do território da Amazônia Tocantina, como pode ser observado nas fotografias, que revelam este momento:

**Fotografia 01 e 02:** Seminário Integrador-Mesa de abertura e comunicação oral dos estudantes da LEDOC



**Fonte:** SILVA, Hellen. Pesquisa de Campo, 2017-Seminário Integrador da LEDOC

A fotografia 01 corresponde a mesa de abertura, em que estavam presentes a direita da imagem a representante da 2ª Unidades Regional de Ensino (URE/SEDUC), no microfone a coordenação da FECAMPO/LEDOC, ao seu lado o representante do STTR de Cametá, na sequência o secretário da Colônia de pescadores Z16 de Cametá, e o representante dos estudantes, que também faz parte do STTR de Cametá, ambos colocaram o quanto é importante debater a escola de ensino médio no campo, especificamente a situação do SOME e da crise escolar vivenciada no ensino médio no Pará.

Na fotografia 02 aparece os estudantes socializando o estágio e a pesquisa que realizaram nas turmas de ensino médio nas comunidades e nas escolas polos/nucleadas. Os estudantes pontuaram temáticas acerca da organização do trabalho pedagógico encontrado nas escolas, deram destaque para um currículo urbanocêntrico e deslocado da vida dos jovens e adultos, além de revelarem que o Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas são todos vinculados as escolas da cidade. Pontuaram em seus resultados a situação de descaso do ensino médio no campo, em que fazem referência ao Sistema de Organização Modular de Ensino. Em que pese a precarização desta forma de organização do ensino médio, aparece sendo substituído pelo Sistema Educacional Interativo (SEI), isto foi pontuado, como uma preocupação para a educação do campo, visto que a perspectiva de educação defendida pelos movimentos sociais populares é contrária a lógica de educação à distância divulgada pela SEDUC do Pará, por meio do SEI.

Na inter-relação com o estágio e a pesquisa, trazemos no olhar dos sujeitos entrevistados suas críticas sobre a negação do direito à escola e a importância da Licenciatura em Educação do Campo para denunciar as contradições das escolas rurais.

O que nós vivenciamos hoje nas escolas do campo é um modelo ainda multisseriado e o ensino médio sempre sendo modular. Em alguns locais, o ensino por meio do sistema modular fica uma deficiência muito grande dos professores, pois alguns passam um mês; outros ficam um mês sem vim na escola. Então, a formação que os estudantes da escola teriam, às vezes, leva quase dois anos para terminar, porque é por modulo. Então, quando tem professor se estuda, quando não tem professores não se estuda. A minha preocupação é nesse aspecto. É interessante eu ter essa formação em química e biologia por que vou estar apto a atuar nessas duas áreas, porém a preocupação é com as outras áreas, pois como é que nós vamos fazer para suprir essa necessidade será que vai ter essa demanda, quando nós pensamos em reivindicar uma escola no campo lá (comunidade), será que vai ser mais uma das desculpas da gestão do município que quando nós vamos pedir e argumentar com eles, sobre a ausência de professores nas escolas rurais, eles usam a mesma desculpa que não tem profissionais capacitado na área. Então é por isso que não tem escola de ensino fundamental maior, não vai ter escola de ensino médio para área do campo onde o indivíduos estão inseridos (Estudante, Mario José).

A licenciatura em educação do campo, ela vem dentro dessa nova perspectiva de formação para atender as pessoas do campo. A outra questão é como que a licenciatura contribui para a atuação profissional no próprio campo. Essa permanência no campo, ela tem vários problemas, porque você não tem a escola do campo, como a gente ouve os estudantes falar que eles tem o interesse de ficar nas suas



comunidades, mas tem um problema político, colocam pessoas que não são da comunidade, que são da cidade que vem para dar aula nas suas comunidades, enquanto tem pessoas lá com formação, capazes de permanecer no campo. Mesmo com todos os problemas eu vejo que o curso ele tem esse viés, a perspectiva da formação crítica permanente e emancipatória (Coordenadora Maria Felipa, 44 anos).

A atual situação do governo que vivemos no Brasil é um ataque aos trabalhadores e trabalhadores deste país. Tivemos a Medida Provisória que trata da reforma do ensino médio a 746/2016, onde retira uma série de direitos dos trabalhadores e estudantes. Sobre isso o SINTEPP está realizando seminários em todo estado do Pará mostrando tudo que pode vim acontecer após a reforma do ensino médio, que praticamente exclui o ensino noturno (pela proposta de tempo integral), e exclui os estudantes que moram na realidade ribeirinha e no campo, pois a grande questão é: como os nossos alunos vão conseguir estudar se eles também precisam trabalhar? Que comunidade esse formato de ensino será aplicado de fato? Para o Sindicato dos professores, isto representa um ataque e a negação do direito de estudar aos povos do campo, das águas e das florestas, pois não envolve nossa concepção de educação do campo (Movimento Social/SINTEPP, Pedro Paulo, 35 anos).

Ao apresentar suas reflexões sobre o direito de estudar, a fala do estudante aponta para dois direcionamentos. O primeiro refere-se no caso do Estado do Pará, da ausência de escolas dos anos finais do ensino fundamental e ainda destaca de forma mais abrangente a estrutura de funcionamento do ensino médio. Expõe suas denúncias sobre a não periodicidade da presença dos professores nas comunidades e nas escolas onde as aulas são ministradas, o fato de cada disciplina ser por módulo, os estudantes já recebem um padrão de ensino fechado que pouco dá abertura para relacionar com suas realidades.

No segundo direcionamento aponta que há descompromisso do poder público com a educação do campo, pois identifica-se a necessidade de colocar em funcionamento as escolas tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio nas próprias comunidades e que estas sejam representativa de suas relações socioculturais, para isso é de suma importância a formação de educadores em sintonia com a realidade do campo, daí a LEDOC ser uma das alternativas para se constituir uma formação diferenciada. O depoente traz denúncias acerca das condições de funcionamento destes espaços educativos, e sobretudo do descompromisso do poder público estadual e municipal em assumir o ensino fundamental e médio no campo com qualidade.

Uma outra denúncia está claramente identificada no depoimento de “Maria Felipa” (Coordenadora da FECAMPO) quando faz referência as políticas implementadas pelas prefeituras, no que se refere ao contrato de trabalho estabelecido com os professores

para atuar nas redes de ensino. De acordo com o depoimento da coordenadora e também com as observações que temos feito nas comunidades (como pesquisadora), percebemos que na maioria das vezes os professores contratados nestas condições não possuem a formação adequada e/ou não moram nas comunidades rurais, o que acabam por desenvolver um currículo e um ensino dissociado das realidades socioculturais dos estudantes, desconsiderando assim, seus saberes, sua cultura e seus hábitos. Acabam por limitar as aulas aos livros didáticos e se reportando aos conhecimentos globais que pouco se articula com o que é local, isto é colocado como um fator, que vem expulsando os educadores do campo que estudam na LEDOC (Maria Felipa, coordenadora da FECAMPO).

Em consonância com estas análises destacamos também as denúncias feitas pelo representante do movimentos social/SINTEPP acerca da negação do direito de estudar o ensino médio nas comunidades rurais, visto que isto, vem se intensificando a partir da aprovação da Lei 13.415/2107 (Medida provisória 746/2016) que implanta o ensino médio integral e com isso se exclui o direito dos sujeitos do campo, trabalhadores, de estudar, seja por meio do SOME, ou por meio do Sistema Educacional Interativo que implanta o ensino à distância nos municípios paraenses. Sobre isso, “Pedro Paulo” (Movimento social/SINTEPP) reitera que,

Atualmente a SEDUC tenta implantar o SEI, que atinge o ensino médio na cidade e no campo (SOME), assim como exclui o ensino noturno. O SEI é uma parceria com a fundação Roberto Marinho em que as aulas serão ministradas por meio do ensino à distância, com este modelo se exclui o direito a educação escolar das comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas (Movimento Social/SINTEPP, Pedro Paulo, 35 anos).

Em oposição a estas medidas tomadas pelo governo brasileiro a partir de 2016, o FONEC lança uma nota de repúdio sobre as medidas políticas governamentais que nega os direitos dos trabalhadores do campo e se articula ao projeto de exclusão do sistema capitalista sob as diretrizes das ações demandadas pelo Banco Mundial cujo papel tem sido o de ajustar as políticas públicas dos países da África, Ásia e América Latina às necessidades do capital (Nota sobre a Medida Provisória n. 746/2016 - MP Reforma do Ensino Médio). Essa proposta de escola e de ensino mediada pela reforma do ensino médio, está atrelada de forma direta a um projeto de sociedade que fortalece os modos de produção capitalistas, que se preocupa em formar os trabalhadores para o imediato

mercado de trabalho, onde a lógica de emprego é colocada no imaginário social, como um fim em si mesmo, e como o caminho imediato para a mobilidade econômica e social. Sobre isso, dialogamos com Harvey (2012, p. 307) ao enfatizar que a lógica transformativa do capital “mascara e fetichiza, alcança o crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano”, concordamos com Harvey por entendermos que o capitalismo provoca a construção da performatividade<sup>84</sup>, por constituir no imaginário e na postura social a afirmação de outra cultura, aquela imersa pelo modelo de desenvolvimento hegemônico de racionalização e de expropriação produtiva

Portanto, ancorados em Gramsci (1978); Freire (2016) estes contribuíram para pensarmos que o poder hegemônico da classe dominante vem se sobrepondo aos saberes dos sujeitos sociais, daí apostamos que é por meio do acesso à educação e à cultura, que os sujeitos subalternos e/ou oprimidos buscam construir uma contra-hegemonia e/ou uma contracultura, a fim de contestar a ordem social estabelecida pelo poder central e hegemônico.

Reitera estas colocações Gramsci (1989); Nosella (2010) ao fazerem referência à escola desinteressada do trabalho, quando chamam atenção para uma “escola que dê a criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (p. 50).

Em nosso ponto de vista, a escola do campo visa se fazer diferente e busca transgredir a lógica de conhecimento imposta pelos dominadores e opressores. Com base em Freire (2016) acreditamos que a transgressão para a conquista da escola do campo e suas formas diferenciadas e específicas de aprender e ensinar, deve ter “o diálogo, como o encontro dos homens para a pronuncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. Nesse sentido, Caldart (2015, p.117) contribui afirmando que a transformação da escola,

pode ser formulada desde outro polo, que é o de como potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formação de

---

<sup>84</sup> “É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p.4).

seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade.

A transformação da escola do campo está diretamente vinculada com a mudança estrutural da sociedade, porque para nós a formação dos educadores do campo deve se articular com o trabalho da classe trabalhadora, procurando superar a intensa exploração dos povos do campo, pelos modos de produção impostos pelo sistema capitalista.

Nesta tese, definimos que formação dos educadores do campo se ancora na teoria do conhecimento em que o ser social, apresenta-se como histórico e engajado nas lutas sociais, políticas, econômicas e culturais na perspectiva de posicionar-se para a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe sobre a outra (MORAES, 2010).

Desta forma, a complexa transformação da escola do campo precisa se constituir em sintonia com a história concreta dos sujeitos na perspectiva de fortalecer a luta por práticas educativas inclusivas na intenção de promover a formação humana de homens e mulheres e assim, conseguir de fato construir a escola do campo como território de práxis social.

Em síntese, esta seção tratou dos princípios originários do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase para a relação dos docentes com o Curso, os quais se vinculam ligados à resistência e à afirmação com a identidade que vão construindo ao longo de sua experiência profissional com as especificidades deste Curso. Enfatizamos a importância do ingresso dos povos do campo, das águas e das florestas a universidade pública, por se traduzir como uma conquista pelo direito de estudar e trabalhar. Reafirmamos que a alternância pedagógica, além de ser uma metodologia de ensino, é uma outra concepção na produção de conhecimento, que inter-relaciona trabalho e pesquisa como um princípio educativo, alterando assim as lógicas de produção de conhecimento produzido na universidade que muitas vezes tem se mantido distante das realidades dos sujeitos sociais. Afirmamos ainda que a persistência pela complexa transformação da escola do campo, tem um vínculo orgânico com a forma de como a Licenciatura em Educação do Campo direciona em sua matriz pedagógica, a necessidade da organização de um trabalho educativo sintonizado com os saberes e as práticas vivenciadas pelos sujeitos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas da educação do campo, da educação superior e da formação dos educadores do campo na luta pela educação do campo, move um coletivo de sujeitos que se posiciona contrário à hegemonia estabelecida pelas lógicas excludentes desenhadas pelo sistema capitalista.

Trazemos a defesa epistemológica de que o Movimento da Educação do Campo problematiza para a construção de uma formação diferenciada aos educadores que produzem suas condições de existência ligadas a educação, ao território, a cultura e ao trabalho. Procuramos definir que nosso objeto de tese trata da política de formação dos educadores do campo e seus referenciais contra-hegemônicos ancorados na epistemologia da práxis a partir da experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do campo na UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

Neste sentido, podemos destacar que as constantes ameaças destes projetos de sociedade em disputas, tem no protagonismo dos sujeitos, claros confrontos por projetos políticos, socioeducacionais e de desenvolvimento regional liderados em suas combinações tático-estratégicas pelo polo da educação do campo e da agricultura familiar, em confronto com o agronegócio, nas demandas que envolvem os sujeitos do campo.

Situada no contexto de expansão da educação superior, atreladas as diretrizes dos organismos multilaterais, a perspectiva de formação e de atuação dos profissionais, tem sido a formação aligeirada e ainda centrada em uma racionalidade técnica e prática, para dar conta do imediato mercado de trabalho.

Em nossa tese, afirmamos que a formação inicial ofertada por meio da LEDOC traz em sua essência a epistemologia da práxis, cuja formação possibilita aos educadores do campo, uma formação humana, técnica e política sintonizada com sua cultura, seus saberes e com seus modos de vida.

Constatou-se que esta nova graduação nas IES públicas no Brasil foi proposta, organizada e aprovada a partir da luta do Movimento da Educação do Campo, que vem se afirmando na relação dialógica, tensa e conflituosa entre os movimentos sociais, o poder público e as universidades, na perspectiva de fortalecer uma parceria público-público.

Estabelecemos que a práxis constitui-se como uma epistemologia, pois busca romper com os binarismos colocados por correntes filosóficas que defendem tanto a projeção dada a teoria ou a prática. O que no campo da política de formação dos educadores procuramos superar a hegemonia sob a âncora da racionalidade técnica, da epistemologia prática ou professor reflexivo, em sintonia com o projeto de campo construído em consonância com o polo da agricultura camponesa e familiar, e que venha na trajetória da formação trazer uma visão positiva de campo, de sujeito e de escola do campo (ARROYO, 2007).

Procuramos revelar que a educação do campo no território da Amazônia Tocantina é marcada pela diversidade dos povos e comunidades tradicionais que se reconhecem nesta trama cultural, política, econômica, educacional e social, como sujeitos que lutam de forma cotidiana pela garantia de políticas públicas nos seus territórios de vivências e que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

Anunciamos que a educação do campo é uma prática social em construção histórica, que se afirma em meio as contradições da sociedade e que se revigora na organização social, em que a pauta pelo direito a educação não se constitui isolada das outras lutas sociais, por isso somos enfáticos em afirmar que a educação do campo é uma prática de formação humana e uma categoria de análise, de matriz contra-hegemônica que se “reafirma se revigora por uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, as lutas e a construção social e humana de longo prazo” (CALDART, 2012, p. 262).

Dito isto, reafirmamos que neste cenário de reivindicações, o protagonismo dos movimentos sociais locais aparece articulado ao Fórum de Educação do Campo, das águas e das Florestas do Território da Amazônia Tocantina, por pautar uma educação diferenciada aos povos do campo, além de se posicionar diante das políticas de exclusão, de vulnerabilidade social e da educação precária que tem sido ofertada nas comunidades rurais, desde a educação infantil até o ensino médio. No entanto, algumas conquistas foram sendo reveladas nas lutas destes movimentos sociais, entre as quais destacamos a oferta de nove turmas de Licenciatura em Educação Campo na UFPA, nos municípios de Cameté (Vila do Carmo), Baião, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, o que possibilitou o ingresso na educação superior aos homens e mulheres do campo.

O processo de institucionalização da LEDOC, ao tentar garantir os princípios originários da educação do campo no Projeto Pedagógico do Curso, não se fez sem tensão e conflito no momento de consolidação deste como uma política de formação permanente na UFPA, visto que as contradições foram se revelando neste processo de regulação, pois a organicidade dos coletivos de docentes, estudantes, movimentos sociais, técnicos e coordenação do Curso insistem pela permanência de um currículo interdisciplinar, cuja materialidade se efetiva na formação por áreas de conhecimentos com princípios que desafiam as lógicas de formação sob os pilares da disciplinaridade que tradicionalmente tem sido ofertado pelo cursos de licenciaturas.

Reafirmamos que os referenciais contra-hegemônicos ancorados na epistemologia da práxis no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no sentido de confirmar os princípios originários da educação do campo, se enlaça pelas potencialidades que se afirmam na resistência do protagonismo dos sujeitos, buscando adquirir uma consciência coletiva referenciada na matriz formativa do Curso.

Constatamos nesta tese que a epistemologia da práxis anunciada em nossas reflexões teórico-metodológica, se constitui como outra concepção de formação, na qual as ações políticas a serem produzidas como referenciais contra-hegemônicos, apresentam-se como o devir histórico a ser construídos na emancipação humana, por meio da batalha cultural travada entre a classe dominante e os sujeitos considerados subalternos (Gramsci) e oprimidos (Freire), o que acabam por representar os sujeitos menos favorecidos social e economicamente.

Em meio a estas reflexões fomos afirmando a Tese de que a política de formação de educadores do campo, na experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em execução na UFPA, Campus Universitário do Tocantins em Cametá se apresenta como uma ação contra-hegemônica ao assegurar os princípios da educação do campo vem contribuindo para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos e afirmando a epistemologia da práxis como referencial centrado nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais como caminho para a transformação e emancipação humana.

Esta foi se confirmando à proporção que fomos desvelando o fenômeno em estudo para que chegássemos as múltiplas determinações ou no dizer de Kosik (2002) ao concreto pensado. Isso nos fez confirmar que no contexto da política de formação dos

educadores do campo é imprescindível um referencial teórico em que sua epistemologia seja conduzido pelas lutas sociais, posto que a práxis, na sua essência, determina a existência do ser social.

Ratificamos que o reconhecimento e aprovação do PPC da LEDOC enfrentou muitos embates entre os entes constituídos e o coletivo da Faculdade de Educação do Campo de Cametá, visto que a persistência pela manutenção da área de ciências agrárias com enfoque na agroecologia em um curso de licenciatura, cuja ênfase tem sido as Ciências da Natureza, mexeu com os pilares da tradição curricular e formativa da universidade. Nesse sentido, confirmamos, que na materialidade deste Curso a interdisciplinaridade e a formação por área de conhecimento aparecem como um princípio ético, político e como uma filosofia de mundo, em que pela práxis aprofunda os problemas do conhecimento, pelas relações históricas, sociais e, sobretudo, tendo a realidade como ponto de partida e de chegada nesta unidade dinâmica e contraditória.

Sustentamos a ideia de que os docentes que ingressaram na LEDOC sem vínculo orgânico com uma militância social, política e engajada nas lutas pela educação do campo e educação popular, ao longo de seu envolvimento nas ações do Curso e no entendimento de que o trabalho é coletivo e formativo, por meio dos projetos de pesquisa e de extensão e no contato com as comunidades e realidade dos estudantes, vão construindo outra identidade docente, desta vez sintonizada com os modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas.

Reafirmamos que o ingresso dos sujeitos sociais do campo na universidade, por Processo Seletivo Especial tem uma representação humana e simbólica, inconteste, pois estar neste Curso revela a conquista de um direito, posto que no Campo da Amazônia Tocantina em geral as famílias são muito numerosas e neste ciclo geracional, devido à ausência de escola de ensino médio nas comunidades rurais muitos jovens sequer concluem a escolarização básica, os que insistem aos estudos enfrentam muitas dificuldades como destacamos ao longo desta tese. Daí alegamos que o Processo Seletivo Especial, conforme foi defendido ao longo de nossos escritos, e confirmado pelos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa é um dos caminhos que possibilitam e que efetiva o direito de ingressar em uma universidade pública, num curso cuja matriz formativa traz a história de luta dos movimentos sociais e suas pautas prioritárias, como educação,



trabalho, moradia, alimentação saudável, renda e emprego, ou seja uma reforma agrária de fato e de direito.

Constatamos que a alternância pedagógica, se afirma por sua metodologia diferenciada, ao se constituir pela possibilidade da alternância de tempo e espaços educativos na conciliação entre estudo e trabalho, altera a lógica de produção do conhecimento na universidade, por tentar superar o reducionismo cartesiano e a fragmentação dos saberes indicados pelo pensamento disciplinar. Pontuamos ainda que a alternância na educação superior presume outra organização do trabalho pedagógico por mexer com a estrutura da prática de ensino, do currículo, do planejamento e consequente a isso do trabalho docente, em que a pesquisa como uma mediação coloca em contato docentes e estudantes com a realidade concreta e extrapola as barreiras arquitetônicas dos conhecimentos historicamente traduzidos nas universidades, está visa problematizar e refletir de forma coletiva e interdisciplinar sobre as raízes e saberes da cultura camponesa e os percursos históricos, políticos, econômicos e sociais dos povos do campo, das águas e das florestas.

Averiguamos que é preciso avançar para outra concepção de escola, pois na escola produzida pelos padrões hegemônicos do sistema capitalista, a lógica de ensino se propaga pela acumulação flexível e pelo imediatismo mercado de trabalho. Diante disso, afirmamos que é preciso transformar a escola que existe, ainda rural, seriada, (multi) seriada, urbanocêntrica com características precárias, professores sem formação superior ou com formação aligeirada. Nestes pilares da escola rural não cabe a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas, por isso que os sujeitos coletivos do campo lutam pela complexa transformação da escola existe. Desta forma, reafirmamos que para esta transformação, tem-se utilizado como táticas e estratégias a formação por meio das especificidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, temos clareza que somente a formação não dará conta desta complexa transformação, mas é um dos caminhos encontrados para provocar o poder instituído e hegemônico estabelecido nas universidades e na educação básica.

Nesse sentido, apontamos como pesquisadora alguns aspectos que são primordiais neste momento de consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como uma política de formação dos educadores do campo, posto que no mesmo tempo histórico em que afirma seus princípios originários como contra-hegemônicos referenciados pela

epistemologia da práxis, se enlaça por correlações de forças, ainda mais no contexto atual do governo de exceção que, encontra-se em disputa no saber/poder estabelecida pela lógica excludente do capital. Por essas questões, citamos o que ainda é preciso avançar na LEDOC que estudamos:

- ✚ Os cortes orçamentários das IES públicas tem se apresentado como um risco e uma ameaça à perda do Processo Seletivo Especial e da alternância pedagógica, na LEDOC da UFPA do Tocantins em Cametá, no entanto, as tensões e resistência dos coletivos da LEDOC com a reitoria da universidade, tem garantido que estes princípios e direitos dos estudantes do campo seja mantido, visto que há previsão para a oferta do PSE da primeira turma permanente para o ingresso dos estudantes no segundo semestre de 2018;
- ✚ O processo de transição do valor custo-aluno de PROCAMPO, para o valor custo aluno na matriz OCC, tende a “homogeneizar” os estudantes do campo, caso estes valores não considere as especificidades dos sujeitos que estudam na Licenciatura em Educação do Campo;
- ✚ É preciso resistir aos processos de regulação e burocratização da UFPA, para garantir que o tempo comunidade, os estágios supervisionados, as aulas de campo, entre outras atividades transcendam as exigências prescritas e quantificável do SIGAA que tenta enquadrar e resumir as potencialidades deste Curso em um sistema, que muitas vezes exclui e segrega o perfil heterogêneo dos povos do campo;
- ✚ É preciso potencializar no interior do Curso o trabalho coletivo, para que a resistência de alguns docentes sobre os princípio originários da educação do campo possa se constituir de fato como um vir a ser na teoria e na prática;
- ✚ As redes estadual, municipais e federal de ensino precisam reconhecer nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), na Lei Orgânica municipal e estadual, e no reconhecimento via Conselho Nacional, Estadual e Municipal de educação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- ✚ Garantir códigos de vagas nos concursos públicos para as escolas do campo, precisamente reconhecer que a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é por área de conhecimento;
- ✚ Aproximar as agendas da universidade com as agendas dos movimentos sociais do Território da Amazônia Tocantins, para que possam continuar o diálogo a qualquer tempo, para fortalecer as pautas da educação do campo, da agroecologia e das políticas públicas neste território, cuja predominância econômica é a pesca e a agricultura familiar;
- ✚ Fortalecer as feiras da agricultura familiar e pauta-las nas agendas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo;
- ✚ Ampliar o diálogo com as escolas localizadas nas comunidades rurais, por meio dos projetos dos estágio, projetos de pesquisa e extensão, de modo a contribuir para um repensar sobre; a organização do trabalho pedagógico, currículo, gestão e as práticas educativas que permeia o cotidiano destas escolas.

Nesse sentido, reiteramos que o tempo histórico em que a Licenciatura em Educação do Campo foi se construindo está sintonizada com as agendas de lutas sociais

da educação do campo, para tanto situamos três períodos que marcam essa contextualização histórica: o primeiro refere-se à construção e afirmação da educação do campo, momento em que destacamos o I ENERA, I CNEC, II CNEC, seminários regionais e locais e outras manifestações educacionais, culturais e políticas; o segundo período traduz-se como de consolidação e conquistas dos direitos sociais, da aprovação de políticas públicas o que proporcionou o vínculo orgânico com a realidade concreta; e o terceiro período manifestar-se pelo golpe de Estado, pela perda dos direitos sociais e tem sido marcado pela criminalização e resistência movimentos sociais do campo.

Dito isto, gostaríamos de destacar que as singularidades reveladas na experiência formativa da LEDOC da UFPA do Campus do Tocantins em Cametá, aponta que, apesar dos conflitos, das correlações de forças e das tensões entre os entes instituídos e o reconhecimento da LEDOC como uma política pública no interior da universidade, este não se faz isolado, mas inter-relacionado com a perspectiva de construir outra concepção de conhecimento, de agricultura, de campo, de escola, enfim, é o almejar de outra sociabilidade, que se traduz pelo movimento da superação e da emancipação humana.

Concluimos esta tese afirmando que os avanços da LEDOC foram incontestes, pois transcenderam o campo da formação de educadores e trouxeram para as IES públicas a elaboração e aprovação de um projeto pedagógico que procurou romper com a unilateralidade do campo da formação respaldada por uma racionalidade técnica e instrumental ao forjar na luta dos movimentos sociais o protagonismo coletivo, que precisou “empurrar a porta” para ocupar uma instituição que historicamente esteve “ausente” no atendimento dos povos e comunidades tradicionais do campo no Brasil e no Pará.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; VILLELA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da Silva (Org.). **Trabalho e Infância: Exercícios tensos de ser criança haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ALENTEJANO, Paulo. Questão agrária e agroecologia no Brasil do século XXI. In: MOLINA, Mônica Castagna et al; SANTOS, Clarice Aparecida; Michelotti, Fernando; SOUSA, Romier da Paixão (Org.). **Práticas contra- hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinando da. **A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais**. In: TELLO, César. Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos Avançados**, vol. 24, n. 68, pp. 291-298, São Paulo, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142010000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100020)>. Acesso em: 05 out. 2016.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a "proteção" e o "protecionismo". **Cad. CRH [online]**, vol.25, n.64, pp.63-72, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARBEX JR., José. “Terra sem povo”, crime sem castigo. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. *et al* (Org.). **Amazônia revelada**: os descaminhos ao longo da BR 163. Brasília: CNPq, 2005.

ANGELO, Aline Aparecida. **O que é ser educador do campo**: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG/São João Del Rei, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Ofício N° 01**, GT-PROLIND/PROCAMPO-ANDIFES, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 2010.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**. V. 02, n. 15, pp 3-23, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0871-9187/ing\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script_sci_serial/pid_0871-9187/ing_pt/nrm_iso)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751. Especial-Out. 2005.

BASTOS *et al*. **Economia e sociedade na região do Tocantins**- Pará. Papel do NAEA N° 259. Belém, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 6. ed. Brasiliense, 1986.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BORGES, Idelzuith Sousa *et al*. A pedagogia da alternância praticada pelo CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Lei N° 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Formação de professores**. Anuncio do Ministro, em 18 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial da União** de 04/12/2013 (nº 24, Seção 1, pg.28).

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.824, de 05 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 06 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. SESU/SETEC/SECADI. **Edital Nº 02, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, 16 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Minuta original. Licenciatura em Educação do Campo. MEC/SECAD/CGEC, 2006 (anexo). In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Dário Oficial da União**, 30 de dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 10 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, 25 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº 01 de fevereiro de 2006**. Reconhece os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância no Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). MEC/SECADI. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, 9 de junho de 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, 10 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.797, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 04 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 14 de janeiro de 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, 31 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.692, 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BECKER, Bertha K. **As amazônias de Bertha Becker**: ensaios sobre a Geografia e sociedade na região amazônica. Vol. 3. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternância**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université na Université François Rebelais de Tours-França, 2003.

BRITO, Márcia mariana 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. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de mestrado. UFPA, 2013.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1994.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, ano II, número 3, dezembro de 2008.



CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Institucional de Psicologia**, jul-dez, 2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. PARFOR. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa possibilidades e limitações do método. **Inf & soc: Est.** João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 12-18, jan/abr. 2004.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos (Orgs). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **O sentido da formação por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo**. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual**. Do setor de educação do MST. Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2000.

COSTA, Eliane Miranda. **A Formação do Educador do Campo**: um estudo a partir do Procampo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPA, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci**: Escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. FHC e a reforma do Estado. In: **Especial para Gramsci e o Brasil**, 1998. Acessar em: [www.gramsci.org](http://www.gramsci.org).

\_\_\_\_\_. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CANDIOTTO, Luciano Zanette Pessoa; SANTOS, Roselí Alves dos. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial: In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades**: processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. UNESP, 2008.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 3. ed. Campinas, SP: Papius, 1990.

COELHO, Maria do Socorro Costa. **Nas águas o diploma**: O olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 332 f. PUC-SP, São Paulo, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo**. Brasil, CPT, 2016.

CONGRESSO NACIONAL, COMISSÃO MISTA DE PLANOS, ORÇAMENTOS E FISCALIZAÇÃO. **Emenda PL Nº 020/2017 À LOA 2018**. Fomento a manutenção dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura intercultural indígena nas IFES.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no ensino superior: o campo e a universidade como território de formação de educadores do campo. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

\_\_\_\_\_. **Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80**: a parceria com o poder público municipal. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. Unicamp. FE, 1997.

**DOCUMENTO DE MANIFESTAÇÃO DAS ENTIDADES EDUCACIONAIS**, sobre a política de formação de professores anunciadas pelo MEC. ABRAPEC, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, FINEDUCA e ABdC, outubro de 2017.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, v. 4, n. 84, p. 601-626, agosto. 2003.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FECAMPO). **Arquivo interno**: ata, relatórios. UFPA, 2017.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO DE ESTÁGIO 01, de 2017**. Define procedimentos para a realização do Estágio Docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na FECAMPO, no Campus Universitário do Tocantins-Cametá da Universidade Federal do Pará, 2017

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores**: qual o lugar do trabalho coletivo? 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo** (Org.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Ensaio, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação do MST no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de território. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Território e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação e mudança. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativas: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores**. Sessão Especial, São Luís/MA. ANPED, 2017.

\_\_\_\_\_. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetória e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Out 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

FINELLI, Roberto. O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA DA REGIÃO TOCANTINA (FECAF). **Texto de criação do FECAF**, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

\_\_\_\_\_. **Pauta da Audiência Pública**. Câmara dos deputados. Brasília-DF, 28 de setembro de 2017.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. Memória e história da interiorização da UFPA. Quando a memória constrói uma história coletiva. **Fronteiras: Revista Catarinense de História** [online], Florianópolis, n. 20, p. 93-114, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaçam a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: URJ, LPP, 2017.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: Para além da Filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALIANI, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCNS e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p.648-669, jul./set. 2014.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. V. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Cárcere**, V. 4. Temas de Cultura. Ação Católica, Americanismo e Fordismo. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de Hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Rio de Janeiro, edições Graal, 1978.

GLUCKSMANN-BUCI, Christinne. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GUBUR, Dominique Michéle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas-ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. Mesa de abertura. ANPED, São Luís- MA, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA AMAZÔNIA (GEPERUAZ). **Banco de dados**, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma História de Protagonismo que se afirma no Enfrentamento à Precarização e Regulação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre política de educação e diversidade**. 1. ed. Santa Catarina: Tubarão Copiart, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p.147-174, out-dez, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. I ANPED-Norte. Belém, Pará, 2016.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém, 2005.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. e. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: editora Loyola, 2012.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2010, 2017.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP)** Anísio Teixeira. Sinopse estatísticas da educação básica 2014, 2015 e 2016. [online]. Brasília, Inep, 2016.

I ENCONTRO REGIONAL NORTE DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (ERNELEC). Marabá-PA. **Carta dos estudantes**, UNIFESSPA, 2017

I ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (ENELEdoc). Cruz das Almas-Bahia. **Carta do I ENELEdoc**, UFRB, 2016.

V SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Laranjeiras do Sul-Paraná. 08 a 11 de dezembro de 2015. **Carta do 5º Seminário**. UFFS, 2015.

II ENCONTRO REGIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (ERLEC) DA AMAZÔNIA TOCANTINS. Abril de 2016. **Carta do II ERLEC**, UFPA, Campus do Tocantins em Cametá, 2016.

IV SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Mosqueiro-PA, 02 a 05 de dezembro de 2014, **Anais**. Belém, UFPA, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; NÉRY, Ir (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**: Memória. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o QUEBEC e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-163. dez, 2006.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MAUÉS, Olgaíses. **A política de Educação Superior para formação e o trabalho docente**: a nova regulação educacional. 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 11- Política de Educação Superior, Caxambu, 2008.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nassatti. São Paulo: Martin & Claret, 2001.

MACHADO, Catarina dos Santos. **Formação de educadores e a construção da escola do campo**: Um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UNB, 2014.

MAINARDES, J. - Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. V.27, n. 94, pp. 47-69, Campinas, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 Out. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, José de Souza. Do PT das lutas sociais ao PT do poder. São Paulo: Contexto, 2016.

MANCEBO, Deise. Políticas de Educação Superior no Brasil. In: JUNIOR, João dos Reis Silva et al. **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de expansão de formação de educadores do campo no contexto da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Riscos e Potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBP**. v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set/dez. 2016.

MÔNICA Castagna Molina. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Brasil, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 145-166, jan/mar, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**. Audiência Pública-Câmara dos deputados. FONEC, Brasília-DF, 28 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Desafios da Licenciatura na materialização das escolas do campo**. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-reflexões



sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014. Acessado em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registro e reflexões a partir das experiências- piloto** (UFMG, UNB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MAROY, CHISTIAN. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traços, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec editora, 2014.

MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**. Tradutor Paolo Nosella. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, editora massangana, 2010.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revistas Debates**, Porto Alegre, v. 4, n.01, p. 54-77, jan.- jun. de 2010.

MORENO, Glaucia de Sousa. Reflexões sobre organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na educação do campo. In: SILVA, Idelma Santiago; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará**. Brasília: MDA, 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimentos Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI- Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. UFPA, 2012.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. UNB, 2012.

**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)**. <http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html>. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 38ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**. Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul, 2010.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

OSOWSKI, Cecília Irene. Dizer poético e currículo: Tramas de reconhecimento. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **O campo universitário no Brasil: Políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; VELOSO, Tereza Crisitna M. A; Sousa, Ana Maria Gonçalves. A reforma da educação superior e os mecanismo de parceria público-privado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p.323-348, jul-dez, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197, maio-agosto, 2009.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC). **Política da Expansão da Educação Superior no Brasil**. Rede Universitas-Br, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte**. Projeto em rede. UnB, UFPA, UFS, UNIFESSPA, 2013.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução Nº 01, de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis a educação básica no sistema estadual de ensino no Pará, 2010.

PASQUETTI, Luís Antônio. **Educadores do campo**: nós entramos na Universidade de Brasília. X Encontro Nacional de História Oral-Testemunho: História e política. UFPE, 2010.

PEREIRA, Elisângela Nunes. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UNB** – um estudo de caso no território Kalunga/Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UNB, 2013.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Amazônia Tocantina: O território. In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson S. SILVA, João Batsita do Carmo; MENDES, Odete da Cruz (Org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina**. Diálogos científicos. Cametá, UFPA, Campus Universitário do Tocantins, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação do Campo. UFPA. Cametá, 2017.

**PROJETO DE LEI (PL) Nº 193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido", 2016

**PLANO TERRITÓRIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL (PTDRS)**: Território da cidadania do Baixo Tocantins. MDA; SDT. 2011-2014.

**PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO**. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UnB, 2004.

REIS, Adebaro Alves dos. **Desenvolvimento sustentável e uso dos recursos naturais em área de várzea do território do Baixo Tocantins da Amazônia Paraense**: limites, desafios e possibilidades. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Tese de Doutorado. UFPA-NAEA, 2015.

REGIMENTO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UFPA. **Resolução N. 3.633, de 18 de fevereiro de 2008**. UFPA, CONSEPE, 2008.

**RELATÓRIO DE PESQUISA.** Cartografia Sócio-Territorial da Educação no Baixo Tocantins e suas implicações para as Políticas Educacionais do Estado do Pará. Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes (APACC), 2014.

**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO.** E-MEC. Ato regulatório: reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins, UFPA, MEC-INEP, 2017.

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

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAID, Ana Maria. **A estratégia e o conceito de democracia em Gramsci e o PCB.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil:** a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade:** Para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

SILVA, Júlio Cezar Pereira da. **A formação política do educador do campo:** estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. UNB, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Políticas na formação de professores e a relação teoria e prática:** um debate com Gramsci. IV Simpósio Trabalho e Educação, agosto de 2007.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa:** política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula. 2011. 2002 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

SILVA JR. João dos Reis. A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete

Monteiro de Aguiar (Org.). **Políticas educacionais de ensino superior no século XXI: Um olhar Transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. da UFSC. São Paulo: Cortez, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudos diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil (2002-2012)**. Edital Nº 051/2014 SESU. Projeto de Organismo Internacional-OEI. Projeto OEI/BRA/10/002. Piracicaba, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção**. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 112, pp. 981-1000. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de agosto. 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências**. v. 7, n. 1, jan./jan. 2007, p. 9-21, 2008

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

SOUZA, Maria Antônia. A educação do campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre política de educação e diversidade**. 1. ed. Santa Catarina: Tubarão Copiart, 2016.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: MOLINA, Mônica C; SÁ Laís Mourão. **Verbete da Licenciatura em Educação do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SZYMANSKI, Heloisa(org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho, BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Liber Livro, 2004.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Actores Sociales y sistemas políticos em América Latina**. Prealç, 1987.

TOLEDO, Víctor M; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Zahar editores S.A. 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Ofício-Circular nº 03/2017**. CGEG/DIFES/SESU/MEC. Assunto-Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Brasília, 02 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital nº 91, de 09 de junho de 2015**. Concursos Públicos de Provas e Títulos para o provimento de cargos de Professor da Carreira do Magistério Superior para o quadro permanente da Universidade Federal do Pará. Publicação no Diário Oficial da União de 07.06.2015, seção 3. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital nº 18, de 17 de fevereiro 2014**. Concursos Públicos de Provas e Títulos para o provimento de cargos de Professor da Carreira do Magistério Superior para o quadro permanente da Universidade Federal do Pará. Publicação no Diário Oficial da União de 18.02.2013, seção 3. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital nº 27, de 27 de fevereiro 2014**. Concursos Públicos de Provas e Títulos para o provimento de cargos de Professor da Carreira do Magistério Superior para o quadro permanente da Universidade Federal do Pará. Publicação no Diário Oficial da União de 28.02.2014, seção 3. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital do Processo Seletivo Especial (PSE), Nº 06, de 27 de outubro de 2015**. COPERPS, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital do Processo Seletivo Especial (PSE), Nº 06, de 01 de setembro de 2014**. COPERPS, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital do Processo Seletivo Especial (PSE), Nº 11, de 18 de setembro de 2013**. COPERPS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital nº 184, de 14 de novembro 2013**. Concursos Públicos de Provas e Títulos para o provimento de cargos de Professor da Carreira do Magistério Superior para o quadro permanente da Universidade Federal do Pará. Publicado no Diário Oficial da União de 18.11.2013, seção 3, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

**XXVIII SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. Reunião dos Associados da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Carta de João Pessoa, 2017.

## APÊNDICE I-Questionário para caracterização dos estudantes da LEDOC



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

### QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CAMPUS DO TOCANTINS-CAMETÁ

#### 1- DADOS GERAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Faixa etária:

( ) 17 a 22 anos ( ) 23 a 27 anos ( ) 28 a 32 anos ( ) 33 a 37 anos

( ) 38 a 47 anos ( ) mais de 48 anos

Município e Comunidade onde vive: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Hoje você continua morando no campo? ( ) Sim ( ) Não

Em algum momento você precisou sair do campo? ( ) Sim ( ) Não

Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) separado/divorciado

( ) viúvo ( ) União estável

#### 2- ESCOLARIDADE

2.1 Escola em que cursou ensino Fundamental:

( ) urbana ( ) rural ( ) rural multisseriada

( ) rural vinculada a Casa Familiar Rural (CFR)

2.2- O Ensino Médio foi:

( ) Ensino médio regular ( ) Ensino médio- EJA

( ) Ensino médio Modular (SOME) ( ) Ensino médio profissionalizante

( ) Ensino Médio na Casa Familiar Rural (CFR)

( ) Ensino Médio personalizado



**3- PERTENCIMENTO SOCIAL**

agricultor familiar     pescador     quilombola     ribeirinho  
 extrativista     assentado (a)    Outro: \_\_\_\_\_

Obs: pode marcar mais de uma opção.

**3.1- Participa de organizações sociais:**

partido político     associações     movimentos sociais     sindicatos  
 ONGs     associação de mulheres     pastoral     grupos de jovens  
 Fórum de Educação do Campo     outros: \_\_\_\_\_  não participa

Obs: pode marcar mais de uma opção.

**4- EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

4.1 - Você possui uma primeira graduação?

Sim     Não

Caso seja Sim. Qual foi o curso? \_\_\_\_\_ em qual instituição? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

4.2 - Você tem experiência como professor em escola rural?

Sim     Não

Se sim, há quanto tempo?

0 a 5

6 a 10

11 a 15

16 a 20

mais de 20

**APÊNDICE II-** Roteiro de entrevista com os estudantes

- 1- Como você pode descrever a presença dos princípios da Educação do Campo em seu processo de formação dentro do curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 2- Para você o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é um dos caminhos de ingresso dos povos do campo a educação superior?
- 3- O currículo trabalhado nas disciplinas tem se dado de uma forma interdisciplinar? Relate práticas de sala de aula em que você identifica a interdisciplinaridade.
- 4- A formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo ao ser por área de conhecimento, tem conseguido se inter-relacionar com a perspectiva de escola do campo que se pretende construir e transformar?
- 5- A alternância pedagógica, com Tempo Universidade e Tempo Comunidade tem se materializado no processo de formação proposto pelo Curso? Quais as principais dificuldades e potencialidades?
- 6- A alternância pedagógica tem atendido os saberes, as práticas e a relação com a cultura das comunidades?
- 7- Quais são os desafios e as dificuldades que você aponta em seu processo de formação?

**APÊNDICE III- Roteiro de entrevista com os docentes**

- 1- Como a formação ofertada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem lhe possibilitado trabalhar os princípios da educação do campo em sua atuação como docente/pesquisador?
- 2- Como você pode descrever a presença dos princípios da Educação do Campo dentro do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 3- O currículo trabalhado em suas disciplinas tem se dado de uma forma interdisciplinar? Fale sobre isso, dê exemplo.
- 4- O que você tem a dizer da formação deste curso de Licenciatura em Educação do Campo ser por área de conhecimento?
- 5- Você percebe que as áreas de conhecimento estão inter-relacionadas? Tem dado conta de atender a formação do perfil discente que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio?
- 6- A alternância pedagógica que se materializa no tempo comunidade tem se constituído como espaço de ensino, pesquisa e extensão ao trazer os saberes das comunidades?
- 7- Qual é a sua opinião de o curso funcionar com a alternância pedagógica, com Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tem atendido os princípios de se trabalhar os saberes, as práticas e a relação com a cultura das comunidades, isso tem ocorrido?
- 8- O Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem contribuindo para você ampliar seu olhar acerca da realidade das escolas do campo no território da Amazônia Tocantina?
- 9- Os movimentos sociais do campo tem participado do processo formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? Como?
- 10- Quais são os desafios que você aponta no processo de formação na perspectiva interdisciplinar?
- 11- Quais as principais potencialidades que você identifica dentro do Curso que contribui para a formação do sujeito crítico?

**APÊNDICE IV- Roteiro de entrevista com a coordenação**

- 1- Como você pode descrever a presença dos princípios da Educação do Campo dentro do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 2- Quais as estratégias criadas pela Faculdade de Educação do Campo para que os princípios da educação do campo sejam trabalhados no interior do Curso e na atuação dos docentes?
- 3- Como a Faculdade de Educação do Campo tem dialogado sobre a formação e currículo por área de conhecimento?
- 4- Como você percebe a perspectiva da formação e atuação dos estudantes da LEDOC?
- 5- Você percebe que as áreas de conhecimento estão inter-relacionadas? Tem dado conta de atender a formação do perfil discente que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio?
- 6- Quais os desafios de atuar em uma Curso como a Licenciatura em Educação do Campo?
- 7- A alternância pedagógica que se materializa no tempo comunidade tem se constituído como espaço de ensino, pesquisa e extensão ao trazer os saberes das comunidades?
- 8- Qual é a sua opinião de o curso funcionar com a alternância pedagógica, com Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tem atendido os princípios de se trabalhar os saberes, as práticas e a relação com a cultura das comunidades, isso tem ocorrido?
- 9- O Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem contribuindo para você ampliar seu olhar acerca da realidade das escolas do campo no território da Amazônia Tocantina?
- 10- Os movimento sociais do campo tem participado do processo formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? Como a faculdade tem ampliado a relação com as comunidades rurais?
- 11- Quais são as principais dificuldades que você destaca neste momento de implementação do curso como uma política estruturante na UFPA?
- 12- Quais as principais potencialidades que você identifica dentro do Curso que contribui para a formação do sujeito crítico?

**APÊNDICE V- Roteiro de entrevista com os movimentos sociais**

- 1- Como se deu a iniciativa para que você como movimentos social pudessem participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, junto a UFPA?
- 2- Quais suas contribuições como movimento social para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 3- Como tem sido sua participação nas atividades do curso após a provação pelo MEC?
- 4- O movimento do qual faz parte tem sido convidado para participar das atividades realizadas pelo Curso?
- 5- Como você vê o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto atual?
- 6- Em seu ponto de vista como o Curso de Licenciatura tem contribuído para o acesso à universidade dos sujeitos que estão nas comunidades rurais?
- 7- Nesta atual conjuntura você percebe algum risco que o Curso possa está passando, enquanto uma política pública?
- 8- Como o movimento social tem colocado em suas agendas políticas o debate da educação do campo?

## APÊNDICE VI- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOCTORADO  
 LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES/SUJEITOS DA PESQUISA

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar como a política de formação dos educadores do campo assegura os princípios da educação do campo através de referenciais contra-hegemônicos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus do Tocantins em Cametá.

O estudo tem como perspectiva ouvir o que docentes, coordenação do curso, estudantes e representantes dos movimentos sociais da região, tem a dizer do processo de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere aos seus princípios, desafios, dificuldades e as potencialidades neste processo de formação dos educadores do campo.

Por meio deste documento venho convidar os sujeitos diretos da pesquisa para participarem deste estudo, desenvolvido por mim pesquisadora Hellen do Socorro de Araújo Silva, email: hellen.ufpa@gmail.com- telefones: (91) 3255-1586/98289-7317/98828-7317, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação-Doutorado, da Universidade Federal do Pará, cujo orientador é o professor Dr. Salomão Mufarrej Hage.

A metodologia envolve a abordagem quanti-qualitativa e inclui a aplicação de *questionários* para os estudantes, observação participante nas atividades do curso, *entrevistas semiestruturadas* com docentes, estudantes, representantes dos movimentos sociais e coordenação do curso.

Neste documento solicitamos autorização de V.S<sup>a</sup> para utilizar a entrevista transcrita, fotos/imagens; divulgar a pesquisa dentro de padrões éticos em eventos científicos; incluir a pesquisa, quando necessário em *sites* da internet e outros afins à linha da pesquisa de Educação Superior do Campo e formação de educadores do campo.

Ressaltamos que a sua participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Esclarecemos ainda a garantia da confidencialidade das informações geradas, bem como a privacidade do seu nome na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário/a, desta pesquisa acima descrita. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do sujeito participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE VII- Dissertações produzidas no período de 2009 a 2017**

<b>Qtd.</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>IES</b>	<b>ANO DE DEFESA</b>
1	Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação	UnB	2009
2	Pedagogia da terra - O Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo De Minas Gerais	UFMG	2009
3	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	UFMG	2010
4	Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na Educação do Campo	UFMG	2011
5	Memória na prática discente: Um estudo em sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG de autoria	UFMG	2011
6	A dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa	UFMG	2011
7	A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo	UEPA	2012
8	Da energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as ciências	UFMG	2012
9	Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo	UFMG	2012
10	A Concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	UnB	2012
11	Parâmetros Teórico-Metodológico da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA	UFBA	2012
12	A Pesquisa Didática Na Experiência Da Licenciatura Em Educação Do Campo Da UFBA: Contribuição à Formação Científica De Professores	UFBA	2013
13	O Que É Ser Educador Do Campo: Os Sentidos Construídos Pelos Estudantes Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo Da FAE/UFMG	UFSJ	2013
14	As perguntas do Professor de Física e a dialética da produção de sentidos na formação de educadores do campo	UFMG	2013
15	Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos	UFMG	2013
16	Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	UFMG	2013
17	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do Campo da UFMG	UFMG	2013

18	Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal-PA	UFPA	2013
19	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG	UFMG	2013
20	Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná.	UNIOESTE	2013
21	Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo	UFMG	2013
22	Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos	UFMG	2013
23	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
24	O teatro na formação de educadores-Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ	UFRRJ	2013
25	A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB – um estudo de caso no território Kalunga/Goiás	UnB	2013
26	A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	UnB	2013
27	Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA - campus de Abaetetuba/PA	UFPA	2014
28	Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalungas, na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília.	UnB	2014
29	Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO	UnB	2014
30	As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO	UnB	2014
31	Para ler com prazer?:a recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFMG	2014
32	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção	UFSC	2015
33	Percursos e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT	UFT	2015
34	Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais	UFV	2015



35	Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)	UFS	2015
36	Licenciatura em Educação do Campo: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os movimentos sociais	UFRRJ	2015
37	Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais	UFMG	2015
38	Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de Licenciatura em Educação do Campo do sertão Pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos	UFPE	2015
39	O tutor no curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL	UFPEl	2015
40	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	UFPA	2016
41	Prática pedagógica do tutor-professor a distância na EAD: um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo	UFPEl	2016
42	Licenciatura em Educação do Campo: Propostas em disputa na perspectiva de estudantes do curso de matemática da UFMG	UFMG	2016
43	A formação de professores para a educação do campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área	UESB	2016
44	Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV	UFV	2016
45	Trajetórias escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV	UFV	2016
46	Marcas da perspectiva decolonial no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO): aproximações e distanciamentos	PUC Minas	2017
47	A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura do campo - um estudo a partir da teoria ator-rede.	UFMG	2017

**APÊNDICE VIII-** Teses produzidas no período de 2009 a 2017

<b>Qtd.</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>IES</b>	<b>ANO DE DEFESA</b>
1	Relativismo e Escolanovismo na formação do Educador: análise histórico crítica da Licenciatura em Educação do Campo	UFBA	2011
2	A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	UnB	2012
3	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	UnB	2012
4	Novos Olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	UFMG	2012
5	Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil	UFS	2013
6	Formação de professores, metodologicamente planejada à luz do materialismo histórico dialético: realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA – 2007 a 2012	UFBA	2013
7	Políticas educacionais do campo: Pronera e Procampo no Maranhão	PUC-SP	2013
8	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UNB	UnB	2014
9	A Práxis Educativa do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias	UFMG	2014
10	Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa	UFBA	2015
11	Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em educação do campo	UnB	2015
12	Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?	UnB	2015
13	O ensino de permacultura na educação do campo: circulação de sentidos entre ciência e experiência	UFMG	2015
14	Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza	UFPR	2016
15	Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência	UFMG	2016
16	O discurso do outro na linguagem do outro: o híbrido no desenvolvimento do conceito energia	UFMG	2016
17	Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano	UFMG	2016

18	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do campo PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	UFC	2017
19	Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília.	UnB	2017
20	A escrita de educandos (as) no curso de formação de professores para as escolas do campo-LECAMPO:um estudo na perspectiva das representações sociais	UFMG	2017
21	Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo	UFMG	2017

**ANEXO I-** Instituições e Campus Universitário que ofertam o Curso de Licenciatura pelo Edital de 02/2012

<b>REGIÃO</b>	<b>IES</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>
<b>Norte</b>	UNIFAP-Universidade Federal do Amapá	Manzagão	Ciências Agrárias e Ciências da Natureza
	UFRR-Universidade Federal de Roraima	Boa Vista	Ciências da Natureza e Matemática/Ciências Humanas e Sociais
	UNIR-Universidade Federal de Rondônia	Rolim de Moura	Ciências da Natureza/Ciências Humanas e Sociais
	UFPA-Universidade Federal do Pará	Abaetetuba	Ciências Naturais e Matemática/Linguagem e Códigos
	UFPA-Universidade Federal do Pará	Altamira	Ciências da Natureza/ Linguagem e Códigos
	UFPA-Universidade Federal do Pará	Cametá	Ciências Agrárias e Ciências da Natureza
	UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá	Ciências Humanas e Sociais/Ciências Agrárias e da Natureza/Letras e Linguagens/Matemática
	UFT-Universidade Federal do Tocantins	Arraias	Artes e Música
	UFT-Universidade Federal do Tocantins	Tocantinópolis	Linguagem e Códigos-Artes Visuais e Música
<b>REGIÃO</b>	<b>6-IES</b>	<b>9 Campus</b>	<b>-</b>
<b>Nordeste</b>	IFMA-Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão	São Luís	Ciências Agrárias/Ciências da Natureza e Matemática
	UFMA-Universidade Federal do Maranhão	Bacabal	Ciências Agrárias/Ciências da Natureza e Matemática
	UFPI-Universidade Federal do Piauí	Cinobelina Elvas-Bom Jesus	Ciências Humanas e Sociais
	UFPI-Universidade Federal do Piauí	Floriano	Ciências da Natureza
	UFPI-Universidade Federal do Piauí	Picos	Ciências da Natureza
	UFPI-Universidade Federal do Piauí	Teresina	Ciências da Natureza
	UFRB-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Amargosa	Ciências Agrárias
	UFRB-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Feira de Santana	Ciências da Natureza e Matemática

	UFERSA-Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Mossoró	Ciências Humanas e Sociais/Ciência da Natureza
	UFPB-Universidade Federal da Paraíba	-	Não implementou
<b>REGIÃO</b>	<b>6-IES</b>	<b>10-Campus</b>	-
<b>Centro-Oeste</b>	UnB-Universidade de Brasília	Planaltina	Arte, Literatura/Ciência da Natureza e Matemática
	UFGD-Universidade Federal de Grande Dourados	Dourados	Ciências da Natureza
	UFG-Universidade Federal de Goiás	Catalão	Ciências da Natureza
	UFG-Universidade Federal de Goiás	Goiás	Ciências da Natureza
	UFMS-Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Campo Grande	Ciências Humanas e Sociais/Linguagem e Códigos/ Matemática
	IF-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	São Vicente da Serra	Não implementou
<b>REGIÃO</b>	<b>5-IES</b>	<b>6 Campus</b>	-
<b>Sudeste</b>	UFV-Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	Ciências da Natureza
	UFES-Universidade Federal do Espírito Santos	Goiabeiras	Ciências Humanas e Sociais/Linguagens
	UFES- Universidade Federal do Espírito Santos	São Mateus	Ciências Humanas e Sociais/Ciências Naturais
	UFTM-Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	Ciências da Natureza e Matemática
	UFVJM-Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	Linguagem e Códigos/Ciências da Natureza e Matemática
	UFRRJ-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Seropédica	Ciências Humanas e Sociais
	UFF-Universidade Federal Fluminense	Santo Antônio de Pádua	Ciências Humanas e Sociais
	IF-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	-	Não implementou
<b>REGIÃO</b>	<b>8-IES</b>	<b>8 Campus</b>	
<b>Sul</b>	IF-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Faropilha	Jaguari	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias
	IF-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	São Miguel do Oeste	Não implementou
	IF-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Canoinhas	Não implementou

	UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	Ciências da Natureza e Matemática
	UFFS-Universidade Federal da Fronteira Sul	Laranjeiras do Sul	Ciências Humanas e Sociais
	UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim	Ciências da Natureza
	Universidade Federal do Paraná	Litoral Sul	Ciências da Natureza
	UNIPAMPA-Universidade Federal do Pampa	Dom Pedrito	Ciências da Natureza
	UFRG-Universidade Federal do Rio Grande	São Lourenço do Sul	Ciências Agrárias e Ciências da Natureza
	UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Ciências da Natureza
	UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Litoral Norte	Ciências da Natureza
	UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dois Vizinhos	Ciências Agrárias/Ciências da Natureza e Matemática
	<b>9-IES</b>	<b>12 Campus</b>	<b>-</b>

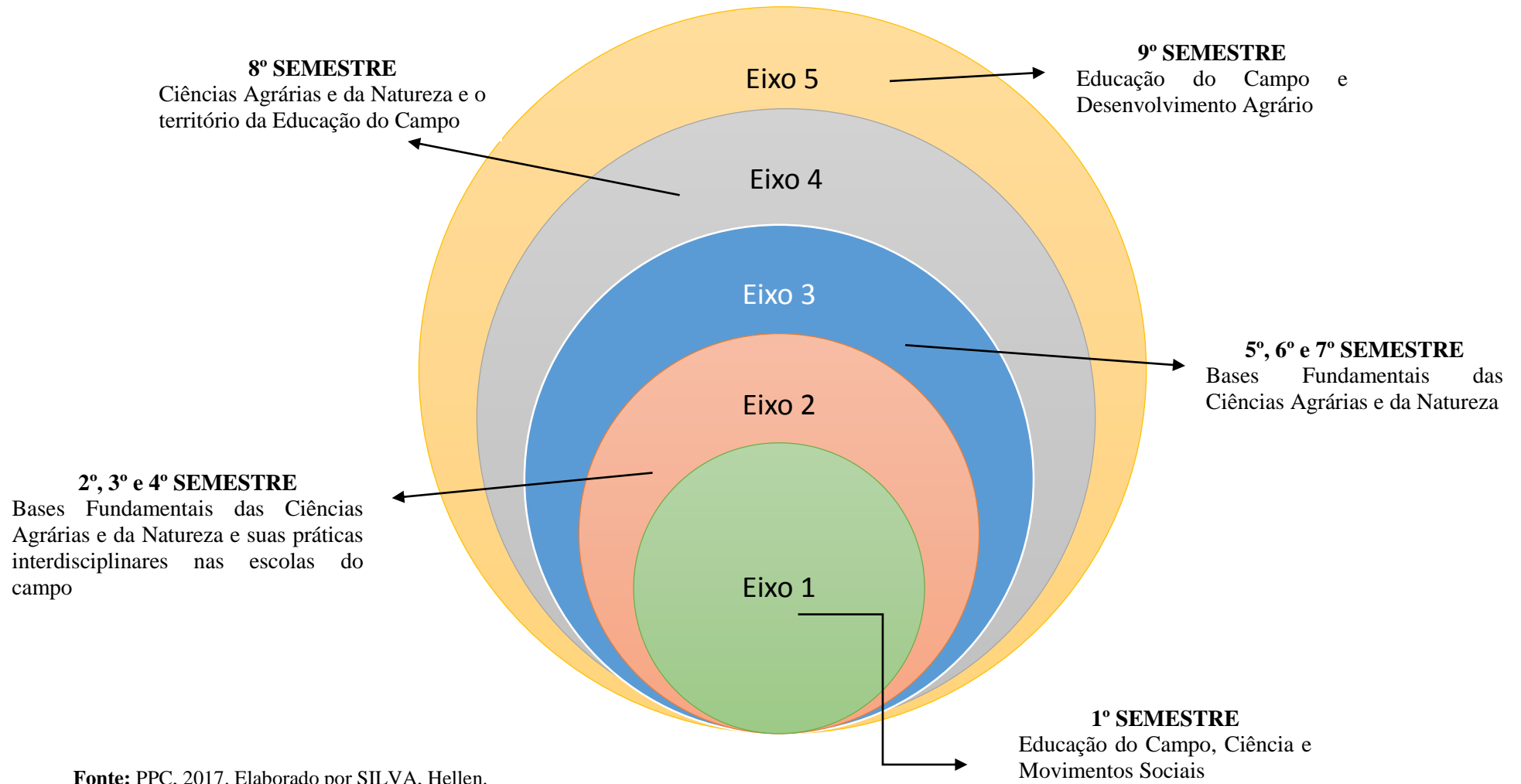
Fonte: MECSECADI-2016

**ANEXO II-** Instituições e Campus Universitário que ofertam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e não participaram do Edital 02/20112

REGIÃO	FEDERAIS	CAMPUS	ÁREAS DE CONHECIMENTO
<b>Sudeste</b>	UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Ciências da Vida e da Natureza/Ciências Humanas e Sociais
<b>Nordeste</b>	UFCG-Universidade Federal de Campina Grande	Sumé	Ciências Exatas e da Natureza/Ciências Humanas e Sociais/Linguagens e Códigos
	IFRN-Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Canguaretama	Ciências Humanas e Sociais/Matemática
	<b>3-IES</b>	<b>3 Campus</b>	-
REGIÃO	ESTADUAIS	-	-
<b>Nordeste</b>	URCA-Universidade Regional do Cariri	Crato	<b>Não foram ofertadas novas turmas após o edital PROCAMPO (2008-2009)</b>
	UNEAL-Universidade Estadual de Alagoas	Arapiraca	
	UECE-Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza	
	UNEB-Universidade Estadual da Bahia	Itaberaba	
<b>Sudeste</b>	UNITAU-Universidade Estadual de Taubaté	Taubaté	
	<b>5-IES</b>	<b>5 Campus</b>	

Fonte: MECSECADI-2016.

**ANEXO III-** Eixos temáticos da matriz curricular da LEDOC da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá





## ANEXO IV- Representação da matriz curricular- ênfase em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre
História da Educação e da Educação do Campo	Filosofia da Educação	Manejo Agroecológico do Solo	Seres Vivos I: Virus, Bacteria, Proctista, Fungi	Sistema de Produção Familiar	Sistema de Cultivo	Embriologia e Fisiologia Humana	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente	Microbiologia e Fitossanidade
Pedagogia da Alternância e Práticas Pedagógicas	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Antropologia da Educação	Fundamentos da Didática na Formação de Educadores do Campo	Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação do Campo	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo	Química Orgânica II	Hereditariedade, Ética e Melhoramento Genético	Bases Históricas da Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo
Epistemologia das Ciências Agrárias e da Natureza	Políticas Educacionais e Legislação	Ecologia Geral Aplicada à Educação do Campo	LIBRAS	Seres vivos II: Invertebrados	Sistema de Criação	Seres vivos III: Diversidade Vegetal	Cartografia, Geoprocessamento e Georreferenciamento	Comunicação e Extensão Rural
Biologia da Educação do Campo	Origem e Evolução da Vida	Informática Básica na Educação	Química Geral II Aplicada à Educação do Campo	Química Orgânica I	Química Inorgânica	Sistemas Agroflorestais e Extrativistas	Química Experimental	Metodologias de Incubação
Física Aplicada a Educação do Campo	Química Geral I Aplicada à Educação do Campo	Relações Étnico Raciais e Educação	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências da Natureza: Ensino Médio (Química e Biologia)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências da Natureza: EJA, Saberes da Terra, PRONERA, Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural	Estudo de Práticas Educativas em Organizações Populares	Seres Vivos IV: Vertebrados	Sistemas Agrários
Sociedade, Estado e Movimentos Sociais	Agricultura e Sociedade	Teoria do Currículo na Interface com a Educação do Campo	Metodologia Científica IV e Preparação do Estágio I para Tempo-Comunidade	Metodologia Científica V e Preparação do Estágio II para Tempo-Comunidade	Metodologia Científica VI e Preparação do Estágio III para Tempo-Comunidade	Metodologia Científica VII e Preparação do Estágio IV para Tempo-Comunidade	Estatística Básica	Trabalho de Conclusão de Curso

Campeinato, Territorialidade e Sustentabilidade	Fundamentos de Agroecologia e Agroecossistemas Amazônicos	Introdução a Agroclimatologia e Hidrologia	Prática, Pesquisa Socioeducacional I e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)	Estágio de Docência II - No Ensino Médio	Estágio de Docência III - EJA, Saberes da Terra, PRONERA, Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiar Rural	Estágio IV – Em Organizações Populares	Físico-Química	Atividade Complementar
Metodologia Científica I (Preparação do Tempo-Comunidade)	Metodologia Científica II (Preparação do Tempo-Comunidade)	Teoria do Currículo na Interface com a Educação do Campo	Estágio de Docência I- Anos finais do Ensino Fundamental	Prática, Pesquisa Socioeducacional II e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)	Prática, Pesquisa Socioeducacional III e e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)	Prática, Pesquisa Socioeducacional IV e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)	Seres Vivos V: Morfofisiologia e Anatomia Vegetal	
Pesquisa Sócio Educacional I e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)	Pesquisa Socioeducacional II e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)	Metodologia Científica III (Preparação do Tempo-Comunidade)					Desenvolvimento Rural Sustentável	
		Pesquisa Sócio Educacional III e Seminário Integrador (Tempo-Comunidade)						

Fonte: PPC, 2017.

