



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

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO POLO DE CASTANHAL/PA.**

Belém
2013

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO POLO DE CASTANHAL/PA.

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

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

Belém
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Silva, Maria Divanete Sousa da, 1972.

Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA. / Maria Divanete Sousa da Silva. - 2013.

Orientadora: Nádia Socorro Fialho Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2013.

1. Professores - formação. 2. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. 3. Educação rural. I. Título.

CDD 23. ed. 370.113098115

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO POLO DE CASTANHAL/PA.

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

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

Aprovado em: 13 de setembro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nadia Socorro Fialho Nascimento
Universidade Federal do Pará - UFPA
Orientadora

Prof^o. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Universidade Federal do Pará – UFPA
Membro Externo

Prof^o. Dr^a. Sandra Helena Ribeiro Cruz
Universidade Federal do Pará – UFPA
Membro Externo

Aos meus filhos Júnior e Aylla, os melhores presentes que a natureza me deu;

Ao meu pai Manoel (*in memória*) e minha mãe Lúcia que me ensinaram o valor da vida e a trilhar os caminhos na esperança de dias melhores.

A todos que colaboraram com essa pesquisa, em especial a turma do PROCAMPO de Castanhal, pelo apoio e acolhida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força concedida durante esse percurso;

À minha família, meus irmãos e irmãs pelo apoio constante;

À minha mãe, Lúcia, pela acolhida e paciência durante a realização desse trabalho.
Obrigada MÃE, por tudo!

A minha irmã Telma, pelas informações concedidas;

Ao pai de meus filhos, Adilson, pela paciência em me ouvir nos momentos de aflição;

Ao meu sobrinho Alexandre, pelo apoio imprescindível;

À amiga Hellen pelas bibliografias fornecidas;

Aos amigos Teresa e Denis com quem compartilhei minhas angústias. Vocês foram importantes nesse processo. Obrigada pela força!

Aos meus sobrinhos, Clara e Hugo que me fizeram descontrair nos momentos de tensão;

À minha orientadora Nádia Fialho, pelas orientações pertinentes;

À professora Maria Elvira, pela confiança demonstrada nesse trabalho;

A turma do mestrado pelo companheirismo demonstrado ao longo desse período;

A todos os professores do Mestrado, que contribuíram com minha formação;

À Coordenação do Programa de Mestrado em Serviço Social, pela acolhida.

*A transformação social emancipadora radical
[...] é inconcebível sem uma concreta e ativa
contribuição da educação no sentido amplo
[...].*

(ISTVÁN MÉSZÁROS)

RESUMO

Este trabalho aborda as concepções e práticas dos sujeitos do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/LPEC desenvolvido no Instituto Federal de Educação/IFPA no polo de Castanhal/Pa, o qual tem por embasamento político-pedagógico o Programa de Educação do Campo/PROCAMPO. Com base no objeto de estudo foram definidos como objetivos identificar a concepção teórico/metodológico do PROCAMPO na formação de educadores do campo; analisar a dinâmica do Curso de LPEC no polo de Castanhal e identificar as contribuições do curso na prática dos educadores do campo. Para alcançar os objetivos propostos o processo investigativo realizou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica foram revisados autores para dar sustentação teórica sobre educação como prática humanizadora com destaque para Brandão (2007), Saviani (1994), Mészáros (2008), Freire (2011), Caldart (2004), Fernandes (2004), Arroyo (1999) entre outros. A pesquisa documental abrangeu o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo; Minuta Original do MEC/Secad; Edital nº 02, de 23/04/2008 (referente à chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO); Edital de 16/04/2009 e Edital nº 026/2010 (ambos correspondentes ao processo seletivo de LPEC do IFPA) e a listagem de alunos matriculados no PROCAMPO IFPA/Castanhal em 2010, entre outros. A pesquisa de campo, de caráter qualitativa, utilizou o estudo de caso e recorte temporal delimitado para o período de 2008 a 2012, em função da implementação do PROCAMPO ter ocorrido no ano inicial do período citado e a realização de entrevistas semiestruturada. Os resultados indicam que a materialização do curso em Castanhal apesar das dificuldades de natureza pedagógica e financeira vem causando efeitos positivos na atuação dos educadores do campo.

Palavras-Chave: Programa de Educação do Campo/PROCAMPO; Licenciatura Plena em Educação do Campo/LPEC; Pedagogia da Alternância; Instituto Federal do Pará/IFPA;

ABSTRACT

This paper discusses the concepts and practices of the subjects of the Full Degree in Rural Education/LPEC developed at the Instituto Federal de Educação do Pará/IFPA in polo Castanhal/Pa, which is political-pedagogical foundation Program Rural Education/PROCAMPO. Based on the object of study were defined in order to identify the design theory / methodology of PROCAMPO in rural teacher training; analyze the dynamics of the Course in LPEC polo Castanhal and identify the contributions of the course in the practice of educators in the rural. To achieve the proposed objectives investigative process conducted bibliographic research, desk research and rural research. Literature search were reviewed for authors give theoretical support on education as a practice humanizing especially Brandão (2007), Saviani (1994), Mészáros (2008), Freire (2011), Caldart (2004), Fernandes (2004), Arroyo (1999) among others. The desk research covered the Pedagogical Project Courses full Degree in Rural Education; Original Draft MEC / Secad; Notice No. 02 of 23/04/2008 (concerning public call for the selection of projects of public higher education for PROCAMPO); Notice of 16/04/2009 and Notice No. 026/2010 (both corresponding to the selection process of the LPEC IFPA) and the list of students enrolled in PROCAMPO IFPA / Castanhal in 2010, among others. The rural of qualitative character, used the case study and time frame defined for the period 2008-2012, due to the implementation of PROCAMPO have occurred in the initial year of the period mentioned and semistructured interviews. The results indicate that the materialization of course Castanhal despite the difficulties of pedagogical and financial has caused positive effects on the role of rural educators.

Keywords: Program Rural Education/PROCAMPO; Full Degree in Rural Education/LPEC; Pedagogy of Alternation; Instituto Federal do Pará/IFPA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01 – Municípios polos atendidos pelo PROCAMPO/IFPA, em 2009	51
Tabela 02 – Municípios polos atendidos pelo PROCAMPO/IFPA, em 2010	51
Figura 01 – Representação gráfica do curso	56
Figura 02 - Síntese do desenho metodológico do PROCAMPO do IFPA	58
Figura 03 - Mapa de localização geográfica do município de Castanhal	61
Quadro 01 - Distribuição da população urbana, rural e total dos municípios de origem dos estudantes do LPEC em 2010	62
Quadro 02 - Perfil dos sujeitos envolvidos na LPEC	68
Foto 01 - Entrada do IFPA, Campus Castanhal	63
Foto 02 - Turma do PROCAMPO de Castanhal	66

LISTA DE ABREVIATURAS

CDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDFR - Casas das Famílias Rurais
CEB – Conselho de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR - Casas Familiares Rurais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
EA - Escolas de Assentamentos
ECOR - Escolas Comunitárias Rurais
EFA - Escolas Famílias Agrícolas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETE - Escolas Técnicas Estaduais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IFPA - Instituto Federal do Pará
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LPEC – Licenciatura Plena em Educação do Campo
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SESU - Secretaria de Educação Superior

TA – Tempo Acadêmico

TC – Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TE – Tempo Escola

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA HUMANIZADORA	19
2.1 DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA A ESCOLA CENTRALIZADORA DO SABER	22
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DISPUTA DE PROJETOS SOCIETÁRIOS	31
3 PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
3.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROCAMPO NO BRASIL	42
3.2 PROCAMPO NO PARÁ: ANÁLISE DE ESTRUTURA PEDAGÓGICA	48
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA	61
4.1 OLUGAR DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	61
4.2 A DINÂMICA DO PROCAMPO EM CASTANHAL	72
4.2.1 Na perspectiva da gestão	72
4.2.2 Na perspectiva dos formadores	75
4.2.3 Na perspectiva dos discentes	80
4.3 O OLHAR DOS SUJEITOS A PARTIR DO CURSO DE LPEC EM CASTANHAL	84
4.3.1 As contribuições do curso na prática dos educadores do campo	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	110
ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um estudo sobre o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, criado em 2006 pelo Ministério da Educação – MEC. A criação do PROCAMPO foi demandada pelos movimentos sociais diante da necessidade de afirmação social, política, cultural e pedagógica da população do campo (Arroyo, 2012). Sua proposta de formação inclui uma nova organização do trabalho pedagógico por área de conhecimento, com o propósito de superar a lógica disciplinar de ensino, assim como possibilitar a formação de educadores numa perspectiva de articular a reflexão e ação, por meio da alternância pedagógica entre espaços e tempos formativos.

O interesse em estudar o PROCAMPO surge em função da relação de proximidade com o espaço rural e em função da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará – UFPA, concluído no ano de 2006. Durante o processo de formação foi possível pesquisar sobre a educação na perspectiva de gênero no âmbito familiar e as relações de trabalho no campo através do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado “A educação na perspectiva de gênero na vida familiar camponesa em Igarapé-Açu”. A escolha dessa temática nos possibilitou ingressar, como bolsista, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA¹, que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária em 10 (dez) municípios do nordeste paraense².

Durante as visitas de acompanhamento pedagógico aos educadores do campo, realizado nos municípios selecionados, percebeu-se a precariedade existente na realidade dos sujeitos que ali habitavam, com destaque para a falta de escolas em grande parte dos municípios, dificuldades de acesso, devido à distância do local onde eram realizadas as aulas, péssimas condições das estradas e falta de qualificação dos professores, entre outras. Estas questões nos levavam a refletir sobre a importância da qualificação docente para fomentar nos educandos uma concepção crítica da realidade na qual vivenciavam suas carências.

¹ O programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. É criado no contexto de luta por reforma agrária, demandado pelos educadores do campo, movimentos sociais e Universidades.

² Capitão Poço, Nova Esperança do Piriá, Garrafão do Norte, São Domingos do Capim, Aurora do Pará, Mãe do Rio, Viseu, Moju, Concórdia do Pará e São Miguel do Guamá.

Na pós-graduação *lato-sensu*, no curso de Docência no Ensino Superior, realizado na Universidade Federal do Pará – UFPA em 2007 buscamos realizar uma análise do curso “Pedagogia da Terra”. O objetivo era de compreender como se dava a formação dos educadores dos assentamentos que realizavam o curso e, principalmente, identificar a perspectiva de formação para a atuação docente. Na ocasião, não foi possível realizar, na pesquisa de campo, entrevistas com os sujeitos que participaram do curso, e desta forma algumas inquietações permaneceram.

A partir das inquietações surgidas direcionamos nossa pesquisa para o PROCAMPO, momento em que ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS da UFPA no ano de 2011. A partir da definição do objeto de estudo foi realizada a *fase exploratória da pesquisa* que, segundo Minayo (1993), é o momento dedicado a interrogações sobre o objeto a ser estudado. Assim realizou-se um levantamento sobre a temática em estudo junto à coordenação estadual do PROCAMPO no mês fevereiro de 2012, a qual identificou apenas um trabalho sendo desenvolvido nessa área, no Estado do Pará. Este resultado pode estar relacionado ao fato do mesmo ser um programa recente o que justifica a importância deste estudo, à medida que busca revelar a concepção presente no PROCAMPO e que orienta a formação dos educadores do campo.

Tendo em vista que as pesquisas nessa área devem contribuir para a discussão sobre (re)formulação de políticas públicas educacionais de formação de professores, com vistas a atender as demandas do campo a partir de uma concepção que busque superar a lógica dominante, proporcionando a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social lançamos como questão central desse estudo a seguinte problemática: A proposta de formação do curso de LPEC, realizada pelo IFPA no Município de Castanhal, contribui para a prática docente nas escolas do campo dos sujeitos educandos que participam do curso? Para responder essa problemática foram necessárias outras questões norteadoras: Qual a concepção de educação do campo presente no programa PROCAMPO? A proposta formativa do curso está em consonância com a concepção do PROCAMPO? Qual a contribuição do curso para a formação do educando, para a prática docente e para a realidade do campo?

Na tentativa de responder tais questionamentos definiu-se como objetivo geral: analisar as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal/PA e, específicos: a)

identificar a concepção teórico/metodológico do PROCAMPO na formação de educadores do campo; b) analisar a dinâmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal e c) identificar os efeitos na atuação dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do polo de Castanhal na prática docente nas escolas do campo, assim como na prática do educador do movimento social.

No intuito de alcançar os objetivos propostos optou-se em realizar uma pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2005, p.79) a Pesquisa Qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Pelo fato do objeto de estudo não se constituir em algo neutro, os fenômenos descobertos são interpretados pelo sujeito observador com seus devidos significados. Minayo (1993, p. 21) reafirma o pensamento desse autor ao dizer que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como possibilidade dentro da abordagem qualitativa optamos pelo estudo de caso, por entendermos que este tipo de pesquisa tem como objeto uma unidade significativa do todo. Para Triviños (2011, p. 133) o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é *unidade* que se analisa profundamente”.

Partimos do entendimento de que o estudo de caso nos permite um debruçar-se sobre informações e acontecimentos acerca do objeto de estudo, a partir da compreensão de que este objeto se constitui em unidade dentro de uma totalidade de acontecimentos. Como bem enfatizado pelos autores, consideramos o estudo de caso pertinente como estratégia metodológica para investigar o PROCAMPO e o desdobramento do mesmo na formação dos educadores do campo em Castanhal e municípios vizinhos.

Esta investigação teve como *lócus* o Curso de Licenciatura em Educação do Campo que ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA, polo de Castanhal. O recorte temporal delimitado para a investigação compreende o período de 2008 a 2012, em função da convocação, via edital, das Instituições

Públicas para oferta das Licenciaturas em Educação do Campo ter ocorrido no ano inicial do período citado.

Investigar um programa de formação de professores requer compreender esse objeto determinado pelo contexto econômico, político, social e cultural. “A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence [...]. Não há compreensão de um fenômeno isolado [...]” (GAMBOA, 2010, p.112). Partir do princípio da totalidade para a compreensão do fenômeno estudado é assumir o pensamento dialético como balizador da pesquisa, é compreender as contradições existentes na educação. Para o autor “a educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas” (GAMBOA, 2010, p.115) e, como resultado histórico, pode tanto atuar na reprodução da ideologia dominante como pode também dinamizar as mudanças na perspectiva de novas formações sociais.

Assim, pesquisar um programa de educação a partir do enfoque dialético é compreender que a formação de educadores do campo não se esgota em si, faz parte de um contexto mais amplo. Ela localiza-se no bojo das relações contraditórias da sociedade capitalista e se coloca na disputa por um projeto de “desenvolvimento” do campo, que possibilite alternativas de sobrevivência sem exploração da classe trabalhadora.

Para alcançar os objetivos propostos esta dissertação considerou no seu processo investigativo a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na Pesquisa Bibliográfica foram revisados autores para dar sustentação teórica sobre educação como prática humanizadora, com destaque para Brandão (2007), Saviani (1994), Neto (2011), Paulo Netto; Braz (2006), Mészáros (2008), Freire (2011), Molina (2004, 2012), Caldart (2004, 2011, 2012), Fernandes (1999, 2004), Arroyo (1999), Jesus (2004), entre outros.

A pesquisa documental permite ao pesquisador a busca de informações em fontes que poderão sustentar suas afirmações (LUDKE, 1986). Para Chizzotti (2005, p. 19) a pesquisa documental “é uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados”. Assim, para esse estudo foram analisados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo; Minuta original do MEC/Secad; Edital nº 02, de 23 de Abril de 2008

(referente à chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO); Edital de 16 de Abril de 2009 e Edital nº 026/2010 (ambos correspondentes ao processo seletivo de LPEC do IFPA) e a listagem de alunos matriculados no PROCAMPO IFPA/Castanhal em 2010, entre outros.

A pesquisa de campo é a fase que precede o estudo bibliográfico, assim o pesquisador dispõe de conhecimento acerca do assunto a serem estudados para definir objetivos, métodos e técnicas a serem utilizadas (MARCONI; LAKATOS, 1996). Segundo Chizzotti (2005) “a coleta de informações em campo pode exigir negociações prévias para se aceder a dados que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes”. Diante desse entendimento e objetivando uma aproximação com o objeto de pesquisa foi realizado um contato inicial com a turma do PROCAMPO de Castanhal no mês de janeiro de 2012, período correspondente ao 4º Tempo Acadêmico. Esse momento foi oportuno para realizarmos a observação não-participante e um contato maior com os sujeitos da pesquisa para assim definir os critérios de seleção para entrevistas.

Como técnica de coleta dos dados utilizamos a entrevista que, além de permitir um contato mais próximo com o sujeito, pode nos fornecer informações a partir de sua compreensão de determinado aspecto da realidade e por meio da intuição, da percepção poder melhorar a qualidade da interpretação do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sendo assim adotou-se a entrevista semiestruturada, por esta permitir maior liberdade ao pesquisador, bem como permitir aos entrevistados aprofundar determinada questão. Para Triviños (2011, p. 146) a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”.

A partir da definição da técnica de entrevista selecionamos o público alvo da pesquisa: a coordenação estadual do PROCAMPO, 02 (dois) professores e 07 (sete) educandos do curso de LPEC de Castanhal³. A escolha dos sujeitos levou em

³ Foi prevista também a realização de entrevista com a coordenação local do PROCAMPO, tendo em vista que as informações sobre o funcionamento do mesmo em Castanhal seriam de grande relevância para este estudo. Entretanto, durante o período das entrevistas, que ocorreram no 5º Tempo Acadêmico (janeiro/fevereiro de 2013), ocorrera recentemente uma mudança na coordenação do curso LPEC em Castanhal e, por isso, não foi possível contato com a antiga coordenadora, embora várias tentativas tenham sido realizadas.

consideração os seguintes critérios respectivamente: ser coordenador do PROCAMPO; ser professor da turma de LPEC, ser militante do movimento social e ser educador. A fim de garantir o sigilo e preservar o anonimato dos sujeitos, além do uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, foram estabelecidos códigos de identificação em ordem crescente de E1 a E10.

A coordenadora estadual do PROCAMPO, identificada como entrevistada 1 (E1), possui formação em Pedagogia e Mestrado em agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, é professora efetiva com dedicação exclusiva do IFPA; os professores identificados como entrevistado 2 (E2) e entrevistado 3 (E3), ambos são efetivos do IFPA, com dedicação exclusiva, sendo o primeiro Geógrafo, licenciatura em bacharel pela Universidade Federal do Pará – UFPA, especialização em educação ambiental e mestrado em ciências com ênfase em educação agrícola, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; o segundo tem formação em matemática e estatística.

Após leitura do material identificamos o que era mais relevante e construímos as categorias e, por fim, o próprio texto, buscando articular os dados da empiria com o referencial teórico para responder à problemática da pesquisa. Para apresentação dos resultados, a dissertação se estrutura em 03 (três) capítulos, excetuando esta Introdução. O primeiro capítulo trata inicialmente da educação como prática humanizadora, situando o momento em que a mesma perde aquele sentido a partir da institucionalização pela via da escola; em seguida discute-se a educação do campo na disputa de projetos societários. No segundo capítulo apresenta-se o contexto de criação do programa PROCAMPO no Brasil e no Estado do Pará.

O último capítulo está voltado ao olhar e compreensão dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do campo em Castanhal. Busca-se por meio dos depoimentos dos entrevistados, compreender o que eles pensam sobre o curso, sua materialização e as contribuições do mesmo para a prática dos educadores do campo. Por fim, são apresentadas algumas considerações provisórias sobre os resultados da pesquisa a partir do referencial teórico-histórico que indicam o PROCAMPO como uma política de formação que objetiva qualificar os educadores para atuação docente nas escolas do campo.

2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA HUMANIZADORA

*Para saber, para fazer, para ser ou para conviver,
todos os dias misturamos a vida com a educação.
(Carlos Brandão)*

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

As experiências adquiridas no processo de trabalho exigem um sistema de comunicação que, para Netto e Braz (2006) é a “linguagem articulada”, que possibilita o aprendizado. Sendo assim, o trabalho não se constitui em atividade isolada, mas, sobretudo, em atividade coletiva, uma vez que o conhecimento vai se aperfeiçoando ou sendo reinventado a partir das experiências vivenciadas por outros sujeitos. A relação coletiva propiciada pela atividade do trabalho, além de transformar a natureza, estabelece relações sociais entre os sujeitos. De acordo com os mesmos autores, “o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade é o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 34).

No comunismo primitivo, onde o principal meio de produção era a terra, as pessoas coletavam os alimentos para a sua sobrevivência sendo que, nesse processo, o trabalho era organizado de forma comunal, garantindo assim a existência humana de forma coletiva. Nesse processo de produção onde não existiam classes, os homens se educavam e as gerações mais jovens herdavam conhecimentos e experiências das gerações mais antigas (SAVIANI, 1994). É na luta pela sobrevivência que o conhecimento sobre a natureza vai se construindo e nesse processo a transmissão dos saberes vai se realizando entre as pessoas e as trocas acontecem.

Brandão (2007) enfatiza que nas aldeias das tribos mais simples o processo de aprendizagem ocorre na medida em que as crianças imitam os adultos

conhecedores das crenças, dos costumes e do fazer diário e pela relação com o trabalho. O autor considera também como situação de aprendizagem as trocas que ocorrem entre membros das aldeias, nas mais diversas formas:

[...] as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas. (BRANDÃO, 2007, p. 18)

A educação se faz presente em todas as ações do ser humano, ela se constrói à medida que cada pessoa ou grupo social desenvolve suas vidas, seus costumes, seus hábitos, seu jeito de viver, de se relacionar e de manifestar sua cultura. Portanto, pensar em educação não se limita compreender a instituição escolar como a única fonte de transmissão do saber, embora esta tenha se tornado hegemônica na sociedade capitalista. Tomando a educação como um processo natural, intrínseco ao ser humano, Brandão (2007, p. 10) enfatiza que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, o segredo da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza, e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade de existência de sua ordem.

Conforme reflexão do autor, a educação não é unilateral, pois cada povo ou grupo social, expressa uma forma diferente de educação, à medida que suas necessidades vão surgindo. A educação se faz pelas experiências que se adquirem na relação com a natureza e essas experiências ao serem socializadas criam situações de aprendizagem. Assim como ela pode ser livre, tornando comum o saber que se apreende por meio da vida e do trabalho, pode também ser importada por um sistema centralizado de poder para atender a ordem vigente. Para Brandão (2007), essa imposição ao manter o controle sobre o saber reforça as desigualdades entre os homens.

Para compreendermos essa complexidade da educação, Brandão (2007) nos convida a aprender com o índio, pois eles nos ensinam que a educação é para a humanização do sujeito, sem controle de poder de um sobre o outro. O saber não é

sinônimo de poder, mas é condição necessária para o ato de ensinar as crenças, os valores, as regras, os costumes e, sobretudo, a relação com o trabalho, com a natureza.

Para Brandão (2007) o saber construído nas relações coletivas da comunidade envolve situações de aprendizagem interpessoais, entre membros da família e da própria comunidade. Nessa relação todos aprendem e ensinam os costumes da tribo e assim o saber torna todos os membros aptos à convivência social. A educação que humaniza na comunidade entre os seres humanos vai perdendo o sentido à medida que a terra torna-se propriedade privada e começa a divisão social do trabalho, bem como a divisão de classe. Esse é o momento em que a educação se sujeita a pedagogia e por meio de seus métodos e regras transforma a educação em ensino, conforme afirma Brandão (2007, p. 27):

Então é o começo de quando a sociedade se depara e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber e de ensinar a saber*. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador.

É com o surgimento da escola que começa a divisão social do saber. O saber da tribo se divide e se distribui desigualmente e passa a afirmar a diferença e negar o saber da comunidade. Agora o saber é distribuído de acordo com a posição social que se ocupa no sistema político em que o grupo mantém relações. Enquanto uns aprendem para dominar, outros para serem dominados. Desta forma todos aprendem de acordo com os interesses de dada sociedade e para desenvolver determinada função, estabelecendo-se aí a desigualdade da educação.

Segundo Brandão (2007), a educação separada das práticas sociais e da vida, somente existe em comunidades onde há divisão social do trabalho, ao contrário, a educação existe sem haver escola, assim como existe aprendizado sem haver ensino. Portanto, a divisão social do trabalho além de deter o controle político sobre a educação, também detém controle sobre outras práticas sociais, como a medicina, a religião e o lazer. Assim a educação deixa de ser uma prática comunitária e mantém-se sobre o controle de especialistas detentores do saber.

A educação, ao ser presa à escola em mãos de educadores a serviço dos senhores, começa a reproduzir desigualdades sociais, pois se utiliza de leis e sistemas pedagógicos a serviço do poder de uns sobre o trabalho e a vida de

muitos. Assim um tipo de educação pode tornar os sujeitos livres compartilhando o saber e a vida em comunidade e outro tipo de educação pode tornar os mesmos sujeitos a se relacionarem de forma hierárquica, uns para serem senhores, para mandar e outros para serem escravos, para obedecer (BRANDÃO, 2007).

2.1 DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA À ESCOLA CENTRALIZADORA DO SABER

O surgimento da escola ocorreu na Grécia com a divisão social do saber entre *tecne*⁴ e *teoria*.⁵ A *tecne* significava *normas de trabalho* em que o saber era necessário para a realização do trabalho considerado mais rústico, desenvolvido pelos trabalhadores manuais, os livres e os escravos. A *teoria* significava as *normas de vida*, em que o saber era ensinado com a finalidade de formar homens nobres para participação política na sociedade grega. A educação dos jovens e nobres livres se dava na perspectiva da teoria, que era o saber para assumir funções de comando e não de fazer como se previa na *tecne*. Nesse modelo o jovem livre e nobre ascende em direção aos graus mais elevados onde a educação forma modelo de “adulto educado”.

Desta forma os processos de aprendizagem se davam de duas formas diferentes, uma era destinada a formação do trabalhador braçal e a outra era a formação do homem político. Essa educação diferenciada acontece quando a riqueza da *polis* grega estabelece estruturas de oposição entre as classes, livres e escravos e entre nobres e plebeus. Mas, antes desse modelo de educação dirigida de acordo com cada classe social, a educação que houve em Atenas e Esparta voltava-se a fins coletivos por toda a parte onde as pessoas conviviam em comunidade. A educação que preparava para a vida na *polis* era chamada de *Paideia*⁶ que significava a formação plena e harmônica do homem. Essa educação

⁴ *Tecne* – Técnica – do grego *technikós* conjunto de regras práticas ou procedimentos adotados em um ofício de modo a se obter os resultados visados. Habilidade prática” (JAPIÁSSU e MARCONDES, 2008, p. 264). Segundo esses autores na concepção clássica, na Grécia Antiga, não havia interação entre ciência e técnica. [...] A técnica como conhecimento prático visava a um objetivo sem este ter relação com a teoria.

⁵ *Teoria* – na filosofia clássica significa “conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação prática” (JAPIASSÚ, 2008, p.266).

⁶ Segundo Gadotti (1999, p.30 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 46) “a Grécia atingiu o ideal mais avançado da educação na Antiguidade: a *paideia*, uma educação integral, que consistia na integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca. Os

que envolvia o corpo e a consciência do homem começava fora de casa, após os sete anos de idade. Pois antes dessa idade a criança era educada pela família.

Mesmo no apogeu da democracia, Atenas ainda mantinha uma educação de estilo militar voltada apenas a formação do cidadão nobre. Aos escravos, assim como os demais trabalhadores manuais era negado o direito de saber que existia na *paideia*. Somente a partir da democratização da cultura e da participação na vida pública é que surge a necessidade de democratizar o saber e assim a escola surge para atender o menino livre da Cidade-Estado. Mas essa escola que ensina as primeiras letras e a contar é restrita ao escravo, permite o acesso ao menino livre e plebeu que por não poder dar continuidade aos estudos para nela e o menino livre e nobre tem acesso a ela e prossegue nos estudos na direção a outros graus de educação que garante a formação do “adulto educado”, ou seja, a educação que o habilita ao mando.

Essas divisões de saberes produziam diferenças entre os educadores da Grécia Antiga, de um lado os desprezíveis mestres-escola e artesões professores com a prática de formar para o trabalho, de outro, escravos pedagogos e educadores nobres, ou de cidadãos nobres, que educavam para a vida assim como para exercer o poder que determina a vida social. Assim a pessoa plenamente madura como cidadão, militar e político representava a obra de arte da *paideia*. Nesse sentido Brandão (2007, p. 44) ressalta o ideal de educação da Grécia:

Assim, o ideal da educação é reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, através da transmissão, de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornavam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia. E nada poderia haver de mais precioso e um homem livre e educado do que o próprio saber e a identidade de sábio que ele atribui ao homem.

A educação na Grécia começou a ser pensada como formadora de espírito somente a partir da influência de Sócrates e Epicuro. Esse tipo de educação primava pela busca desinteressada da verdade, pela consciência e pelo autoconhecimento, mas foram os filósofos sofistas que democratizaram o ensino superior, porém sob a lógica de mercado, em que se pagava para ter acesso ao ensino, cuja educação previa uma formação imediata de uma elite para exercer a função política.

A crise de tirania que ocorreu por volta do século VI a.C. possibilitou aos cidadãos livres, participarem da vida política e isso implica na preparação do homem para o exercício da cidadania, ou seja, é necessário aprender para legislar e participar das assembleias de representação política. Sendo assim os sofistas se preocupam em formar o cidadão para a oratória, pois para a atividade política a retórica era uma habilidade fundamental. Essa educação, com o tempo, deixa de ser privada e torna-se de interesse público, através de leis que regulem direitos e mantenham o controle da educação. Para impedir o distanciamento da pátria de origem que ameaçava perder a cultura, os gregos expandiram suas escolas para o mundo inteiro. Segundo Brandão (2007), a educação clássica dos gregos era orientada pelo princípio da formação do cidadão perfeito de acordo com o ideal de homem livre e sábio, ou seja, o cidadão político a serviço da *polis*.

Na sociedade romana, a educação da criança e do adolescente era uma tarefa doméstica que buscava a formação da consciência moral, em que o adulto educado fosse capaz de renunciar a si próprio em prol da comunidade. Ao contrário da educação em Atenas, que primava pela formação física e intelectual do cidadão, para pensar, governar e guerrear, Roma dedicava ao trabalho com a terra, assim a educação do homem era voltada para o trabalho, para a vida e para a comunidade. A família prolonga a primeira educação das crianças, mesmo com a existência do Estado, pois evita de entregar a criança à educação estatal ou fora do lar.

Com o surgimento da nobreza enriquecida pelos excedentes da agricultura a educação passa a formar o homem não mais para o trabalho com a terra, mas para a política, criando assim as regras do Império e um modelo de educação para livre e escravos, senhores e servos. Aos poucos a educação vai deixando de formar o homem pra o trabalho com a terra para formar o futuro guerreiro, o funcionário imperial e os dirigentes do império. É o momento que o ensino de educar realizado pela família se opõe ao ensino para instruir que acontece por meio da venda do saber de ler e contar.

A educação romana ficou por quase toda sua história sob a responsabilidade da iniciativa privada, estando o Estado ausente da tarefa de educar. A escola pública surge em Roma por vota do século IV mantida com recursos dos municípios. A criança romana tinha acesso às lojas de ensino após a idade de sete anos, onde aprendia as primeiras letras, aos 12 frequentava a escola de *grammaticus* e aos 16 estava apta a frequentar a escola do *lector*. Essa estrutura de educação romana que

era praticada em Roma influenciou nossa educação até os dias atuais, pois herdamos algumas de suas características.

Essa educação de escola praticada em Roma, que não se diferencia tanto da educação desenvolvida nas cidades gregas se espalha pela península itálica e logo depois por todo o mundo. Segundo Brandão (2007) a medida que os romanos vão conquistando continentes, vai impondo aos mesmos sua vontade e sua visão de mundo enquanto dominador.

A estrutura de ensino no Brasil deriva desse tipo de educação desenvolvido na Grécia e em Roma, em que a divisão social do saber continua sendo mantida nas escolas. Embora a legislação educacional atual apresente um conceito mais abrangente de educação e determine sua finalidade, as contradições se apresentam na realidade educacional. A Lei de Diretrizes e Bases- LDB, Lei nº 9.394/96 no Art. 1º, § 1º e 2º determina que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

No art. 1º da LDB nº 9.394/96 amplia-se os espaços de possibilidade da educação, assim, a educação abrange todos os espaços de convivência humana. O texto da referida Lei nos remete a ideia de educação em seu sentido pleno como vimos na sociedade primitiva em que a aprendizagem humaniza por meio das relações entre os seres humanos. Porém, em seu § 1º percebe-se que o conceito de educação dá destaque à escola, assim a escola ganha centralidade e predominância quando se trata do processo de aprendizagem. O conhecimento construído nas práticas e relações sociais parece ignorado e relegado a planos secundários. No § 2º da mesma Lei evidencia-se a vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social. Essa vinculação pode reafirmar o modelo de escola que, segundo Nascimento (2009), dividiu historicamente o ensino entre “o fazer” e “o pensar”. A vinculação ao mundo do trabalho tem sido compreendida ou mesmo intencionalmente imposta sob uma lógica de formação de força de trabalho para o sistema capitalista.

O ensino tem assumido forma dominante de educação, onde representa os interesses dos grupos hegemônicos do poder. Através de várias estratégias e mecanismos, ele é desenvolvido para construir seres humanos obedientes e consumistas dessa sociedade capitalista. Os seres humanos são tratados como coisas que precisam ser moldadas, treinadas para atender os interesses e desejos de tal sociedade. Assim a educação tem se configurado e perdido sua essência de formação de seres humanizados.

A legislação educacional não diferencia a educação para determinados sujeitos ou realidades, a mesma educação que vem pronta serve a todos. Significa dizer que “reflete os interesses ocultos de uma sociedade desigual que legitima os interesses da classe dominante que é o sujeito do ato de pensar, refletir, escolher e impor o que deve ser a escola e sua proposta pedagógica” (NASCIMENTO, 2009, p.39). Dessa forma fica evidente que os sujeitos não possuem liberdade para propor, concordar ou discordar da educação que almejam para si. Isso porque ela intencionalmente já vem pronta, para garantir o consenso de todos e mantê-los em condição de dominados. Para Nascimento (2009, p. 40-41) a continuidade dessa forma de educação traz várias consequências:

[...] distanciamento cada vez maior entre ricos e pobres, aumento da concentração de renda, desemprego em massa, aumento da pobreza e da miserabilidade social, etc. Por outro lado, seu contraste a partir do consumismo desenfreado, individualismo extremo e a lei da livre-concorrência. Com o paradigma iluminista-industrial os valores e interesses estão condicionados pela busca incondicional do lucro e da acumulação. O homem tem que se adequar a esses valores e interesses, ou seja, adequar-se à sociedade industrial e do consumo. A escola moderna serve a esses valores e interesses.

Todavia, esse modelo de educação oferecida via escola que fortalece os interesses burgueses precisa ser superado por uma educação que efetivamente pense o ser humano como centralidade no processo de formação para que as mudanças sociais se concretizem e possibilitem que todos tenham condições concretas de viver em uma sociedade mais justa e menos desigual. É válido ressaltar a importância da educação para que as mudanças ocorram, mas não podemos atribuir toda a responsabilidade a ela, pois a questão maior é romper com a estrutura capitalista que rege tal sociedade. Nesse sentido as contribuições de Mészáros (2008) são fundamentais para o entendimento do papel da educação para além do capital.

Para Mészáros (2008) a educação tem possibilidade de mudança, mas por si só não dá conta de transformar a sociedade, pois ressalta a necessidade de rompimento com a lógica do capital, para que seja possível construir uma alternativa diferenciada de educação. Sobre isso o autor nos diz que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos incluindo o da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Para o autor, os ajustes nos processos educacionais, que ao longo do tempo vem sendo realizados, em nada tem alterado o sentido da educação para uma perspectiva de transformação social. Apenas tem servido para ajustar falhas, mas sua estrutura continua inalterada às determinações do sistema de reprodução da sociedade capitalista.

A concepção estreita de educação limitada à estrutura formal funciona como mecanismo de conformação e criadora de consensos da ordem estabelecida, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade de reproduzir os valores de tal sociedade. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 44) afirma que a educação é uma questão de “internalização”, ou seja, os indivíduos “devem ser induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas”.

À medida que os indivíduos internalizam as determinações da ordem vigente, passam a aceitá-las de modo inquestionável, e assim tornam-se reprodutores de valores que se fundamentam no individualismo, na competição, onde as aspirações pessoais se sobrepõem as questões de interesse coletivo.

Contudo, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). É importante ressaltar a crítica que o autor realiza sobre a educação

institucionalizada que na forma “internalizada” transmite os valores da sociedade dominante.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Para Mészáros (2008) a educação não se limita no campo da educação formal, onde o processo de aprendizagem está ancorado nas determinações das estruturas políticas da sociedade mercantilizada, ela tem um sentido muito mais abrangente. É um processo que deve ou deveria compreender o fenômeno educativo na perspectiva de emancipação humana, e para isto deve romper com a estrutura social vigente, pela negação da sociedade capitalista, que por meio de seus valores, vem impondo aos indivíduos as mais cruéis condições de existência, através da exploração da força de trabalho, pela exploração dos recursos naturais essenciais à vida, e por toda forma de exploração que leve o ser humano a condição de miséria, em função do lucro.

O sentido abrangente de educação no qual o autor faz referência é sintetizado no seguinte comentário que amplia a educação para além da instituição da educacional formal:

Pois muito de nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos tem uma importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53)

A partir da colocação do autor fica evidente que a educação se faz ao longo da vida, nas mais diversas relações e convívio social. Ela acontece nos processos de aprendizagem que os sujeitos desenvolvem uns com os outros por meio da atividade do trabalho, nas organizações políticas, na militância social, enfim nas mais diversas situações concretas que os sujeitos enfrentam e compartilham cotidianamente.

Contudo, a função da escola seria resignificar esses conhecimentos assumindo a tarefa de problematizadora da realidade concreta e questionadora das contradições existentes. Nesse sentido a escola contribuiria para a compreensão crítica do mundo, de reflexões que possibilitassem a superação da ordem vigente e não reforçaria a manutenção das estruturas que estão impostas.

Entretanto, é necessário à superação da visão fragmentada da realidade que muitos educadores possuem, impedindo-os de compreender a realidade em sua totalidade. Essa fragmentação, talvez inconsciente, não permite a compreensão da educação como processo contínuo, nem como mecanismo de superação da estrutura social predominante.

A concepção de educação como prática humanizadora, que humanize as relações sociais, que seja comprometida com a transformação social, preconizada por Mézáros (2008, p.53) pode modificar radicalmente o modo de *internalização* “agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo”, e conseqüentemente “o domínio do capital pode ser e será quebrado”. Nessa perspectiva a educação é considerada como desenvolvimento contínuo da consciência socialista, “é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p. 115).

Essa compreensão de educação como processo transformador é referenciada também por Freire (2011) em sua expressiva contribuição na “Pedagogia do Oprimido”, o qual é enfático na crítica que realiza à pedagogia dominante em que as estruturas opressoras da sociedade, por meio de uma concepção de educação “bancária”, tem oprimido os homens e impossibilitado de sua libertação. Nesse sentido o autor nos diz o seguinte:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É

práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2011, p. 93)

A reflexão acima nos remete a pensar e compreender a importância da superação da concepção mecânica da consciência que tem o homem como um ser vazio que deve ser preenchido com os valores e conhecimentos mecânicos a fim de torná-lo passivo diante da realidade e do mundo. Assim Freire (2011, p. 94) nos chama a atenção para uma educação que se comprometa com a libertação dos homens, como seres conscientes e que sua consciência seja “intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”.

Na perspectiva da educação problematizadora, Freire (2011) ressalta a importância da superação da concepção de educação “bancária” em que o educador vai depositando os conteúdos ou um saber estático, desconexo e sem relação nenhuma com a dinâmica e a contradição existente na sociedade. Essa superação pressupõe, entre outras questões, uma nova relação entre educador e educando, em que o fundamento principal dessa relação seja o diálogo.

A educação como processo dialógico permite a relação educador-educando, numa perspectiva inter-relacional em que ambos se constituem sujeitos no processo da construção do conhecimento. E, essa construção que deveria ser permanente, os sujeitos vão se tornando autenticamente reflexivos sobre seu papel na relação e compreensão do mundo. Compreensão esta que implica na realização da práxis, ou seja, reflexão e ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

O exercício da práxis deve ser contínuo e permanente. A busca de conhecer a realidade deve ser um desafio necessário aos educadores-educandos para que uma educação libertadora se efetive concretamente, sendo assim a ação humana não pode ser dicotomizada da reflexão. É na perspectiva da práxis que a educação do campo vem se construindo, seja no campo conceitual, seja na realidade concreta, como possibilidade de transformação.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DISPUTA DE PROJETOS SOCIETÁRIOS

Atualmente a realidade no campo é marcada pela disputa de projetos políticos antagônicos que se confrontam por interesses distintos, a fim de garantir a hegemonia no campo. Tal interesse está representado por classe social diferente. De um lado temos uma classe dominante detentora do poder econômico que vem garantindo a hegemonia do capital no campo a partir de uma concepção de campo como espaço da produção e desenvolvimento do agronegócio, um campo sem gente. Do outro, temos os trabalhadores, que por meio de intenso processo de lutas vem resistindo e criando condições de se manter e sobreviver no campo defendendo um projeto oposto ao projeto capitalista. Um projeto que pensa o campo como território de reprodução da vida, das relações sociais, da cultura, da organização política, enfim que atenda as necessidades do ser humano. Nesse confronto, a educação que não é neutra, se insere por meio de pedagogias que se vinculam aos interesses de diferentes classes.

O termo agronegócio estar relacionado à ideia de *agribusiness*, de origem norte-americana foi criado para expressar as relações econômicas tanto no setor agropecuário como industrial. No Brasil o vocábulo *agribusiness* é traduzido pelos termos *agroindústria* e *complexo agroindustrial* para expressar o processo de modernização da agricultura e industrialização que se intensificou nos anos de 1970. (LEITE; MEDEIROS, 2012). Esse modelo econômico “corresponde a importantes processos sociais e políticos que resultam de um esforço consciente para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção do reconhecimento de sua importância” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 83) e está assentado no modelo de produção capitalista, que privilegia a produção em grande escala, por isso a necessidade de grandes extensões de terra para a produção de monocultura para a exportação; exploração do meio ambiente pelo uso de alta tecnologia e agrotóxicos; diversificação da exploração do trabalho, mesmo com a predominância de trabalhadores assalariados temporários.

O projeto camponês, diferente da lógica da produção capitalista, está assentado em um modo de produção com base na família, em que se privilegia a produção da agricultura para o consumo interno, diversifica a produção agrícola e, sobretudo o modo de produzir está associado à forma de viver das famílias camponesas. Carvalho e Costa (2012, p. 29) ressaltam que,

A expressão camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa.

O projeto camponês, por manter sua autonomia e uma concepção de produção contrária à exploração para a obtenção de lucros, tem sido considerado retrógrado e ineficiente aos padrões de produção defendidos pelo agronegócio. Nesse projeto o que se predomina são as relações efetivas e simbólicas que se constroem entre os seres humanos e suas relações com a natureza; os sentimentos de solidariedade, valorização da cultura, dos saberes e das experiências vivenciadas na prática da produção. Aqui o trabalho tem um sentido educativo, pois é por meio das experiências adquiridas na produção, pelas famílias, que novos ciclos produtivos vão se desenvolvendo.

Nesse contexto contraditório, por hegemonia no campo, a educação se insere na disputa de ambos os projetos, pois os interesses e a luta de classes, além da produção se manifestam também na educação. Assim a educação tende a defender propostas diferentes por meio de pedagogias que visam atender os interesses que fundamentam tais projetos.

A educação voltada para defender o modelo capitalista de agricultura, evidentemente privilegia uma formação “centrada na competição, na formação para o ‘mercado de trabalho’, na ‘eficiência produtiva’, na ‘integração ao sistema’ e no individualismo”. (NETO, 2011, p. 25-26)

A ideia de que o trabalhador do campo precisa estar capacitado, ou mesmo modernizado para absorver as novas formas de organização do trabalho e a lógica da produtividade exige que a educação organize e crie estruturas pedagógicas voltadas a atender a demanda do capital. Assim a educação tem servido para inculcar a ideologia de que o campo não é espaço de vida, de cultura, mas da produção moderna da agricultura capitalista. Esses discursos que os trabalhadores tem acesso na escola são absorvidos e os convencem de que o modo de produção camponês representa um atraso e a única saída seria a produção moderna.

Neto (2011, p. 31) destaca a educação sob o ponto de vista do agronegócio da seguinte forma:

É uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades

sociais e manutenção da sociedade de classe. Não serviria, dessa maneira, a um projeto de sociedade que atenda aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas. As propostas apresentadas para introduzir o trabalho na educação, sob os interesses do capital, direcionam-se na preparação do aluno para “este” mercado de trabalho alienante e funcional à reprodução do capital, sob o argumento da preparação para “emprego futuro”, que garanta a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Contrária a esse modelo, que visa apenas à formação de força de trabalho para a exploração capitalista, o projeto camponês prevê uma educação que privilegie a formação para superação da reprodução do capital. Uma formação que tenha como parâmetro o ser humano e que seja pensada a partir dos sujeitos que vivem no campo. Nessa perspectiva a educação camponesa deve compreender o sujeito em sua totalidade, nas relações sociais, no cotidiano do trabalho, na relação com a natureza, no processo de luta por melhorias das condições de vida no campo, enfim nas mais diversas formas de relação e ação desenvolvidas por estes sujeitos.

A educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana. (NETO, 2011, p. 31)

A educação nessa visão, apontada pelo autor ganha um significado de emancipação humana. Nesse sentido é importante ressaltar que o trabalho apresenta um significado diferente da concepção de educação capitalista, que prepara o trabalhador para o emprego, para a exploração, como um instrumento de obtenção de lucros. O trabalho, concebido na ótica da educação camponesa, deve estar associado à formação humana e, como um princípio educativo. Assim o trabalho “encontra-se no processo de conhecimento da relação ser – humano/natureza, visando a que o educando compreenda a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que está envolvido” (NETO, 2011, p. 32). É nessa relação que a existência humana vai se construindo e reconstruindo.

É na disputa pelo projeto camponês que a educação do campo se inscreve dentro de uma proposta de educação comprometida com a classe trabalhadora do campo, que se movimenta, se articula pela conquista de condições melhores de vida. Nessa disputa hegemônica a escola do campo também se insere como parte da luta pela superação do sistema capitalista, com o desafio de “conceber e

desenvolver uma formação contra hegemônica [...] o que exige uma formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

O conceito de educação do campo nasce a partir das lutas e como forma de resistência e superação ao paradigma de educação burguesa, legitimada pelas políticas públicas da educação rural fundada em uma concepção de educação elitista que se fundamentava na lógica do latifúndio. Os saberes e técnicas dos trabalhadores eram vistos como algo improdutivo, desta forma o campo não era reconhecido como espaço de vida.

Nesse contexto, a escola rural movida por esse paradigma tem contribuído para o abandono do campo, além de estimular a negação da identidade camponesa. É importante ressaltar que a educação rural esteve e continua vinculada a um projeto de “desenvolvimento” para o campo, pautado em uma agricultura capitalista que se realiza por meio da exploração da terra e da força de trabalho dos camponeses.

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 61).

Como bem afirma o autor, a educação rural sempre foi relegada a planos secundários, pois não havia interesse político por parte de governantes em oferecer uma educação que fosse pensada a partir dos sujeitos do campo, tendo em vista que sua origem está na base do pensamento latifundista, em que o interesse é garantir o poder sobre as terras e as pessoas que habitam. Para Fernandes e Molina (2004, p. 62) “A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria”.

Enquanto a educação rural é resultado de um projeto pensado e criado para o povo do campo, que está associada a projetos de “modernização do campo”, em que o fundamento se vincula a lógica da produção, a educação do campo vem sendo construída a partir de experiências de situações concretas vivenciadas pelo

povo do campo, de modo que pensa o campo como território⁷ de reprodução das relações sociais. É a partir da compreensão de que o campo é espaço de vida e não somente da produção de mercadorias e de negócio que o conceito de educação do campo ganha importância.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações, E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 257)

Para a autora, o conceito de educação do campo vai se construindo à medida que as experiências advindas da prática social vão acontecendo, seja no processo de militância política, na mobilização social, nas experiências educativas e nas novas necessidades que possam surgir. E ainda considera que a educação do campo se identifica pelos sujeitos que a constituem:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (CALDART, 2002, p. 27).

Nesse sentido podemos dizer que ele nasce a partir das experiências de lutas pelo direito a educação e por um projeto político pedagógico pensado e construído a partir dos mais diversos sujeitos do campo. Os sujeitos do campo, conforme destaca o inciso I do Decreto 7352/2010, são: os povos indígenas, os agricultores familiares, comunidades tradicionais e camponesas, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo (BRASIL, 2010).

Na mesma lógica de pensamento acerca do conceito de educação do campo Jesus (2004, p. 113) destaca:

⁷ Definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53).

Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros.

Para a autora este conceito tem como intencionalidade o enfrentamento ao paradigma⁸ agrário capitalista que foi e continua imposto no país. Esse paradigma capitalista desconsiderou os saberes, os conhecimentos dos que vivem no campo. Os camponeses foram tratados como improdutivos por não produzirem para a exportação ou para o agronegócio e considerados atrasados por não seguirem a mesma lógica racionalizante do capital.

Ainda sobre a definição de Educação do Campo, Fernandes (2004, p.141) ressalta que:

A educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Para o autor o conceito de educação do campo se constrói a partir da realidade vivenciada pelos povos do campo. A situação de exclusão, a negação dos mínimos direitos sociais que deveriam ser garantidos aos trabalhadores do campo, a ausência de uma educação que possibilitasse a afirmação de sua identidade cultural e autonomia de pensar e construir uma proposta pedagógica vinculada a sua realidade tem sido referência para a construção do conceito de educação do campo.

A educação do campo não se limita ao âmbito educacional em si, mas se insere na luta contra o latifúndio e na busca da efetivação e um projeto de “desenvolvimento” para o campo que pense o campo como espaço de vida, espaço de gente, de produção coletiva, e de valores sem exploração dos trabalhadores.

A educação do campo precisa ser uma educação diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana que constrói referenciais culturais e políticas

⁸ Entendido como uma “nova forma de pensar [...] que não se esgota em um único modelo nem se fecha em um único momento da história, visto que existem muitas formas de pensar que interferem em nossas ações e são elas que nos fazem crer que vivemos sempre em transição e em coexistência de diferentes paradigmas”. (JESUS, 2004, p. 110)

para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (TEXTO BASE, 1999, p. 24).

Pensar a educação nessa perspectiva é romper com o modelo de educação que esteve (e ainda continua) presente nas escolas do campo, distanciando cada vez mais crianças, jovens e adultos de sua relação identitária, negando seus saberes e impondo um padrão cultural da classe dominante.

A imposição da cultura dominante parece ser um dos condicionantes que favorece aos jovens que vivem no campo projetarem seu futuro na perspectiva de vida na cidade, e outros desistirem da escola por não perceberem nenhuma relação com seu modo de vida, com o trabalho, com seus saberes. Isso representa a negação de qualquer possibilidade de jovens de se afirmarem enquanto sujeitos de direito, construtor de sua história.

Segundo Caldart (2004), a lógica de que para poder estudar é necessário sair do campo, ou que para sair do campo é necessário estudar tem sido incorporado pela população do campo e se tornado um círculo vicioso. Mas essa lógica traz consigo, a ideia de exclusão social que segundo a autora “é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feito pelas elites brasileiras” (CALDART, 2004, p. 110). A partir dessa ideia os sujeitos internalizam e passam aceitar que para viver no campo não precisa de tanto saber.

Para desconstruir essa ideia seria imprescindível que a escola assumisse o papel de mediadora do conhecimento, ressignificando os saberes construídos na prática dos sujeitos e, sobretudo proporcionar as pessoas o entendimento de que o saber geral institucionalizado é um direito social de todo cidadão, independente do espaço/território que este ocupe. Corroborando com essa ideia, Arroyo (1999) enfatiza que a escola deveria funcionar como um instrumento de mediação e sistematização dos conhecimentos produzidos nos diversos espaços de convivência dos sujeitos.

Portanto, a escola deve,

Interpretar esses processos formativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzida, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 1999, p. 27).

Ainda, segundo esse autor, os saberes escolares representam direitos dos sujeitos do campo, todavia, esses saberes devem estar relacionados, sintonizados,

enfim, deve existir uma relação de proximidade com os saberes, valores construídos na prática social desses sujeitos. Nessa perspectiva Caldart (2004, p. 110) afirma que a escola do campo,

Não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Compreender a escola nessa perspectiva é acreditar em uma educação diferenciada que não se resume apenas em ensinar a ler, escrever e a contar, ou simplesmente transmitir o conhecimento sem proporcionar a reflexão, como sempre marcou (e ainda continua) a história da educação brasileira, especialmente do campo.

Paulo Freire (1996, p. 30), no seguinte questionamento: “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” nos reforça a ideia de que é necessário o respeito pelos saberes e experiências dos educandos, mas, sobretudo instigá-los a refletir sobre sua própria condição e realidade.

Condizente com as ideias de Freire, Leite (2002, p. 99) destaca:

A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Todavia, é necessário que a escola e os educadores assumam a educação como Cultura Popular, a qual Brandão (2002) define como uma educação revolucionária, que possibilita a consciência política para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Nesse sentido, Freire (1996) propõe que os educadores e a escola em geral discutam com os educandos as experiências dos descasos do poder público, as situações de exclusão que tem marcado a vida dessa população. Assim, a escola passa de *ocultadora* de verdades, para mecanismo de contestação dos valores dominantes.

No entanto, importa ressaltar que pensar a relação entre escola e realidade social é pensar antes de tudo em uma educação diferenciada que não seja cópia de modelos que vem reproduzindo os interesses da classe dominante, mas que “têm os seus valores singulares que vão à direção contrária aos valores burgueses”

(FERNANDES, 1999, p. 65). Em outras palavras, uma educação que seja construída a partir de uma pedagogia que leve em consideração o tempo social, o processo produtivo, a compreensão das contradições existentes na realidade social dos educandos. Nesse sentido a Pedagogia da Alternância, como proposta metodológica se constitui referência na educação do campo.

A pedagogia da alternância teve sua origem na França, nas primeiras décadas do século XX. Surgiu da preocupação de agricultores em manter os filhos no campo. Assim os esforços foram no sentido de criar uma escola que possibilitasse a escolarização dos filhos e garantissem a permanência dos mesmos junto à família. (ROCHA; MARTINS, 2011).

Como alternativa para a população do campo, a alternância é o eixo central das Casas Familiares Rurais da França e foi se expandido como experiência educativa em vários países centrais e nos emergentes, como no Brasil. A formação por alternância tem como objetivo “efetivar a articulação entre os pressupostos teóricos e práticos, porquanto diferenciadas da escola tradicional, substituindo ou complementando os processos educativos formais, regulamentados pelos sistemas oficiais de ensino” (SANTOS, 2006, p. 143).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância foi introduzida em 1969, no Espírito Santo e se expandiu para todas as regiões. O parecer CNE/CEB nº 1/2006 destaca oito formas de experiências em alternância que vem sendo desenvolvidas no Brasil, entre essas, algumas oferecem educação escolar e outras não (QUEIROZ, 2004 apud BRASIL, 2006, p. 2).

- a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.
- b) Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.
- c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
- d) Escolas de Assentamentos (EA), com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

- e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com 7 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.
- f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 3 centros localizados no Estado de São Paulo.
- g) Casas das Famílias Rurais (CDFR), com 3 centros situados nos Estado da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
- h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com 4 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

Para Rocha e Martins (2011, p. 216) a alternância é o eixo central dos Centros Familiares de Formação por Alternância que vai além de alternar espaços físicos, entre escola e família. Está ancorado em alguns princípios considerados fundamentais, como: “a vida ensina mais que a escola, que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, na organização, nos movimentos sociais”. As autoras, com base em Begnami (2003) acrescentam que o conceito de alternância para muitos autores é definido como um processo contínuo de aprendizagem e formação por meio de integração de espaços e tempos que vão além do espaço escolar, onde os saberes e as experiências dos educandos tem centralidade no processo de aprendizagem. Com base nessa ideia as autoras destacam que:

A alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central para a orientação do trabalho pedagógico. (ROCHA; MARTINS, 2011, p. 217).

A alternância acontece no movimento de ir e vir, para estabelecer a relação entre teoria e prática, assim os espaços/tempos se alternam em tempo escola e tempo comunidade. No tempo escola, os educandos discutem, refletem e elaboram uma matriz de estudo para ser desenvolvido no tempo comunidade. No tempo comunidade, os educandos trabalham e convivem com a família e a comunidade onde desenvolvem atividades orientadas a partir de um plano de estudo planejado durante o tempo escola. “O processo como um todo organiza-se no Plano de

Formação, que por sua vez, está ancorado na tríade ‘Observar, Refletir, Agir/Transformar’” (ROCHA; MARTINS, 2011, p. 217).

Para as autoras é possível encontrar várias experiências e teorias no campo educacional que se fundamentam na alternância e se caracterizam a partir de variações da Pedagogia da Alternância, nesse sentido as autoras assinalam os seguintes formatos:

Alternância justapositiva: caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados a uma atividade diferente: trabalho ou estudo. Esses dois momentos não tem, nos casos extremos, nenhuma relação entre eles: nenhuma lei o rege e o conteúdo de um não tem repercussão sobre o conteúdo do outro;

Alternância associativa: trata-se de uma associação por alternância de uma formação geral e de uma formação profissional. Esse tipo de alternância permanece equilibrada e se descobre aí a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas é, de fato, constituída por uma simples adição e esse vínculo aparece apenas no nível institucional;

Alternância real ou copulativa ou integrativa: é a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Essa alternância supõe uma estreita conexão entre esses dois momentos de atividades em todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticos ou institucionais. Os componentes do sistema alternante recebem um lugar equilibrado, sem primazia de um sobre outro. Além disso, a ligação permanente que existe entre eles é dinâmica e efetua-se em um movimento de ir e vir, facilitado por essa retroação, à integração dos elementos de uma a outra. É também a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permitindo uma evolução constante. As relações alternantes são essencialmente dinâmicas. (QUEIROZ, 2004 apud ROCHA e MARTINS, 2011, p. 217).

Para Silva (2010, p. 186) essas classificações vão além de uma proposição ou de uma modalidade de alternância, há a necessidade de instrumentais pedagógicos, que viabilizem a relação teoria e prática, “uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que [...] estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas”.

3 PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - PROCAMPO

3.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROCAMPO NO BRASIL

As condições de vida no campo, marcada por um processo histórico de exclusão e negação dos direitos mínimos que o ser humano necessita para garantir sua existência, tem impulsionado os sujeitos a se mobilizarem na luta pela conquista de direitos, entre eles a educação. A partir da segunda metade da década de 1990 surge o 'Movimento Por Uma Educação do Campo' a fim de colocar no cenário das discussões políticas a pauta da educação do campo. Esse movimento mobilizador da sociedade civil tem pautado a educação do campo como um direito de todos os sujeitos que habitam o espaço do campo, a uma educação que esteja relacionada com a vida, com a cultura de onde se vive. Segundo Caldart (2004, p. 152) os sujeitos que demandam uma educação do campo vinculada à transformação social,

São aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos que lutam pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidade e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

Movidos pela resistência e não conformados com a desigualdade que marca a vida no campo, esses sujeitos tem se mobilizado no sentido de reivindicar uma política de educação, inicialmente para os assentamentos da Reforma Agrária e depois se amplia para as demais realidades do campo, que fosse vinculada a um projeto que pensa a educação como parte essencial para a transformação da sociedade.

Esse movimento de luta foi protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, considerado o “movimento social de maior expressão na realidade brasileira e um dos de maior relevância na América Latina” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 276). Surgiu no contexto da modernização da agricultura que impulsionou a concentração de terra. Teve sua origem no sul do país, na década de 1970, momento em que os conflitos agrários se intensificavam devido à

concentração fundiária. O MST possui um caráter político e ideológico, e seu horizonte de luta, além a reforma agrária, é pela construção de uma sociedade “igualitária e socialista” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 279).

Sobre o protagonismo do MST foi realizado em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia (GO), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A conferência se consolidou em espaço de socialização de experiência pelos educadores da Reforma Agrária e construção do debate e proposições acerca de um projeto de educação pensado e construído a partir dos sujeitos do campo.

O Movimento Por Uma Educação do Campo ganhou importância nacional, despertando interesse de pesquisadores, universidades, instituições nacionais e internacionais que passaram a incorporar a luta ao proporem que a educação do campo fosse afirmada pelo Estado como política pública. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, expressa a ampliação dos sujeitos sociais dessa luta e avança no debate sobre a educação à medida que os movimentos sociais e sindicais propõem a implantação de uma política de formação de professores do campo.

Essa demanda dos movimentos foi encaminhada ao MEC, através do documento final da conferência, que culminou na constituição de um grupo de trabalho instituído pelo MEC, para elaborar uma política de formação de educadores do campo. Como resultado do trabalho desse grupo, surge o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO.

A institucionalização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo - LPEC se deu por meio da criação PROCAMPO, em 2006, pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade - SECAD e da Secretaria de Educação Superior - SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com o objetivo de apoiar os programas de licenciaturas voltados à expansão da educação básica no campo.

Para Arroyo (2012) essa política de formação de educadores além de ser uma política de ação afirmativa para correção das desigualdades educacionais apresenta-se como demanda dos povos do campo na busca de uma formação política e identitária para a construção de outro projeto de campo.

Passa a ser defendida como proposta dos povos do campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica. Esses povos atuam como sujeitos políticos de presenças-reconhecimentos afirmativos (da agricultura camponesa, do trabalho, de um projeto de campo, da cultura e valores aprendidos nesse trabalho, na produção camponesa) contra o histórico ocultamento e a segregação nos processos de dominação-subordinação (ARROYO, 2012, p. 362).

Nesse sentido, conforme descreve o autor, o programa se constitui em uma possibilidade concreta de construção de um novo projeto de campo, de reconhecimento e, sobretudo de autonomia dos sujeitos, desde que a materialização caminhe a partir da concepção de educação do campo proposta pelo movimento social.

O PROCAMPO foi instituído para estimular a criação de cursos regulares de Licenciatura Plena em Educação do Campo promovendo a formação de educadores para a docência nas etapas e modalidades da educação básica, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo, das populações que trabalham e vivem no campo. Os objetivos previstos pelo programa, de acordo com a Minuta Original (BRASIL, 2006 apud MOLINA; SÁ, 2001, p. 358) são:

- a) Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessário para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social;
- b) Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;
- c) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- d) Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

Em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o MEC convoca por meio de editais públicos as Instituições Públicas de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo.

A princípio, a proposta do programa visava estimular quatro experiências piloto que iniciava em 2008, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade de Brasília – UnB. A escolha pelas referidas universidades deu-se em função do acúmulo na experiência de formação de educadores do campo e por outras experiências desenvolvidas com a implementação de cursos de licenciaturas por área de conhecimento. (ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011). Mas, a partir de 2011 a proposta se amplia para todas as regiões do país e 30 (trinta) instituições universitárias passam a ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 20) a experiência piloto com os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo “constituía-se como uma ação estratégica e uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública”.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo tiveram uma Minuta, como documento orientador para elaboração do Projeto Político Pedagógico. Este documento aprovado pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo – GPT do MEC teve como proposição desenvolver um projeto de formação que articulasse as etapas da educação básica, os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e que a formação dos educadores não se limitasse à docência, mas que os educadores tivessem condições de atuar nos diversos processos educativos que ocorrem na escola e na realidade onde ela está inserida.

A proposição do programa era de que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas fossem organizados por áreas de conhecimento, como: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias, sendo que os educandos poderiam escolher uma das áreas para aprofundamento e o exercício da docência.

De acordo com a Minuta Original do MEC que estabelece algumas diretrizes para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo o perfil profissional dos educadores deve compreender o conjunto de aprendizado, os quais são:

Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento proposta pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias;

Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo;
Gestão de processos educativos comunitários, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipe e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (BRASIL, 2006 apud MOLINA; SÁ, 2001, p.361).

De acordo com a Minuta Original do MEC os projetos dos cursos de Licenciaturas devem considerar as legislações educacionais em vigor como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além desses requisitos legais os projetos devem ainda considerar algumas orientações para a construção da base curricular do curso como (BRASIL, 2006 apud MOLINA; SÁ, 2001, p.361-362) destacamos:

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

- Estágios curriculares que incluem experiência de exercício profissional prioritariamente nos seguintes âmbitos: - docência multidisciplinar na área de conhecimento escolhida em escolas do campo, de educação fundamental ou média; - docência ou gestão de processos educativos nos anos iniciais de educação fundamental e na educação infantil; - participação e projetos de desenvolvimentos comunitário vinculados às escolas do campo, a programas de educação de jovens e adultos e ou a movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais ou outras entidades que desenvolvem atividades educativas não escolares junto às populações do campo.
- Cada Instituição poderá definir ênfase na sua base curricular, privilegiando alguns recortes temáticos da Educação do Campo ou aprofundando o estudo de determinadas etapas e ou modalidades da Educação Básica.
- O projeto do curso deverá contemplar todas as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, garantindo estudos básicos para o conjunto dos estudantes em cada uma delas, visando uma possível atuação docente nos anos iniciais da educação fundamental, e proporcionando o aprofundamento em uma das áreas (conforme opção do estudante) em vista de um preparo específico para a docência nos anos finais da educação fundamental e ou na educação média.

Mesmo as instituições tendo certa autonomia em relação à organização curricular devem considerar essas orientações, visto que as mesmas fazem o diferencial na Licenciatura, a partir dos princípios que norteiam a formação. A relação teoria-prática devem ser indissociadas, por isso a proposta metodológica prevista no programa está organizada em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo Espaço Comunidade-Escola do Campo. Essa proposta metodológica permite aos professores educandos a permanecerem no curso sem comprometer o exercício de suas atividades e possibilitar as outras demandas, como os jovens e adultos, o acesso na educação superior sem precisar deixar de viver no campo, bem como relacionar a vivência dos estudantes, o contexto social e cultural, com a teoria.

A perspectiva interdisciplinar por área de conhecimento prevista nas orientações da Minuta evidencia uma possibilidade de superação e fragmentação do saber e da ciência e lança-se para uma formação integral do sujeito, bem como busca superar a visão disciplinar que sempre orientou a educação brasileira. Outro elemento importante previsto na formação é a pesquisa como princípio educativo, por possibilitar ao educando identificar os problemas existentes na sua realidade, refletir sobre os mesmos e pensar em estratégias de intervenção.

Foi com base nessas orientações que as Instituições de Ensino Superior - IES de todas as regiões do país foram estimuladas a criarem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mas mesmo atendendo as proposições do MEC as IES tiveram também autonomia para atender suas especificidades, de acordo com a realidade de cada região.

3.2 O PROCAMPO NO PARÁ: ANÁLISE DA ESTRUTURA PEDAGÓGICA

Pensar em promover políticas de acesso à formação superior de professores na educação básica é mais que urgente na realidade amazônica em virtude do modelo de educação rural que historicamente tem marcado a realidade educacional dos povos que vivem no campo, fundamentada na lógica da produtividade, na exploração da natureza e na força de trabalho humano.

A inserção da Amazônia ao grande capital tem favorecido e estimulado aquela lógica, baseada num modelo de desenvolvimento que privilegia a acumulação do capital, em detrimento da sustentabilidade, por meio de várias atividades econômicas, entre outras, destacamos a plantação de soja, produção extensiva de gado e exploração mineral.

No Estado do Pará o modelo de desenvolvimento imposto pela lógica do agronegócio se assenta no cultivo de grandes extensões de terra para a produção de soja. Segundo Fialho Nascimento (2006, p.153) “a ocupação da região sul do estado do Pará pela cultura da soja, promete ser a mais devastadora, especialmente em termos ambientais e humanos [...]. Milhões de hectares de floresta nativa já foram derrubadas para dar lugar a essa monocultura”.

O agronegócio, além de provocar a degradação ambiental e exploração da força de trabalho humana através da produção da soja, por dominar as tecnologias de produção e as políticas de desenvolvimento, nega a prática da agricultura camponesa, por esta não inserir-se aos padrões econômicos desse modelo produtivo. Por isso a agricultura camponesa é considerada atrasada e as técnicas dos trabalhadores são vistas como improdutivas.

Esse modelo de desenvolvimento que vem sendo implementado na Amazônia e em especial no estado do Pará tem sido referência para educação desenvolvida no campo. A partir de uma concepção de educação assistencialista e generalista as

políticas públicas educacionais direcionadas as demandas do campo têm negado cada vez mais a identidade desses sujeitos e imposto uma formação de trabalhadores que sejam funcionais à reprodução do capital. Essas políticas de caráter generalista privilegiam uma formação a partir do urbano sem levar em consideração a diversidade de coletivos humanos que habitam no campo e carecem de uma formação que supere a lógica produtivista.

Em contraponto a essas políticas destinadas a formar trabalhadores com competências para atender o mercado capitalista e garantir uma educação para o consenso e conformação da ordem social, os movimentos sociais caminham no sentido da construção de políticas públicas sob outra lógica. Assim afirmam Tafarel e Molina (2012, p. 573).

Sua perspectiva é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente os direitos à educação. Para isso, exigem não qualquer política, mas uma política diferenciada na forma e no conteúdo, definida com sua presença e participação. O protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na última década para a promoção do avanço da consciência do direito à educação tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo.

Na correlação de força com o Estado por políticas públicas educacionais para a classe trabalhadora, o movimento social tem conseguido algumas conquistas, entre elas podemos destacar os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, implementados por meio do PROCAMPO. Para Tafarel e Molina (2012) tal política, que se materializou graças a longos processos de disputa e negociação com o Estado, apresenta um diferencial que não se limita a participação do movimento social, sua concepção e proposta de execução. Mas reside nos objetivos formativos que orientam tal política. Assim enfatizam os autores:

Ao contrário da concepção hegemônica nas práticas educativas atuais – orientadas para a inserção no mercado pura e simplesmente, sem questionamentos da lógica que as conduz, maximizando infinitamente o individualismo, a competição e o consumismo de pessoas e de coisas -, a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade. Os valores embutidos nestas políticas contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros. (TAFAREL e MOLINA, 2012, p. 574).

Com base na colocação dos autores podemos considerar que as ações formativas dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo seguem essa orientação, ou seja, prevê uma concepção de formação indissociada de um projeto de ser humano, de campo e de sociedade que se pretende construir.

A política de formação de professores, a qual os movimentos sociais são autores, materializam-se a partir das experiências nas universidades já referidas e ampliam-se para vários estados brasileiros através do PROCAMPO.

A implementação do PROCAMPO no Pará vem ao encontro dos *déficits* de formação de professores em nível superior. Dados do PPC (IFPA, 2012) retratam parte da realidade educacional dessa região. Segundo o PPC, com base em informação da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC (2007), o Pará apresenta um déficit de mais de 100 mil professores que necessitam de formação superior para atuar nas 12.599 escolas existente na região. Desse total, 41 mil espaços são ocupados por profissionais leigos sem formação exigida pela legislação vigente e 60 mil atuam fora de sua área de formação (IFPA, 2012).

Do total de escolas mencionadas, 75% encontram-se no meio rural, sendo que 98% atendem apenas as séries iniciais, 27% o Ensino Fundamental, 16% a Educação de Jovens e Adultos e 3% o Ensino Médio. Além disso, 88% dos professores atuam em turmas multisseriadas, 61% são uni-docentes, 92% das escolas existentes não possuem o calendário escolar ajustado de acordo com o período das safras e 79% distribuem merenda escolar com produtos industrializados (IFPA, 2012).

Esses dados retratam a ausência de políticas públicas para atendimento à formação de professores do campo no Pará, assim como afirma o caráter generalista da educação, por esta seguir uma estrutura organizativa semelhante à escola na área urbana, pois não considera o tempo, o trabalho e a cultura da população do campo.

É diante dessa realidade que o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA apresenta ao MEC/SECAD uma proposta de Projeto Político Pedagógico para concorrer ao edital nº 02/2008. Após aprovação, o IFPA, torna público seu primeiro processo seletivo que ocorreu em 2009 para atendimento a 06 (seis) polos, com oferta de 60 (sessenta) vagas para cada um, totalizando 360 (trezentos e sessenta) vagas, conforme tabela abaixo:

Tabela 01: Municípios polos atendidos pelo PROCAMPO/IFPA em 2009.

Municípios polos	Nº de vagas ofertadas
Abaetetuba	60
Altamira	60
Bragança	60
Conceição do Araguaia	60
Marabá	60
Tucuruí	60
Total	360

Fonte: Edital, 2009/IFPA (elaboração própria).

Em 2010, o Instituto lança seu segundo processo seletivo por meio do edital nº 026/2010 contemplando mais 06 (seis) polos e, entre esses, Castanhal, *lócus* do referido estudo. A tabela a seguir destaca os municípios contemplados pela seleção e as respectivas vagas.

Tabela 02: Municípios polos atendidos pelo PROCAMPO/IFPA em 2010

Municípios polos	Nº de vagas ofertadas
Castanhal	50
Tomé Açu	50
Portel	50
São Sebastião da Boa Vista	50
Santarém	50
Redenção	50
Total	300

Fonte: Edital, 2010/IFPA (elaboração própria).

A escolha dos municípios polos, conforme destacado na tabela para oferta do LPEC não foi feita de forma aleatória, foi realizado diagnóstico sobre a realidade educacional desses municípios, levando em consideração as variáveis: quantidade de escolas públicas e privadas localizadas nos referidos municípios, quantidade de professores atuando em ambas as escolas, número de alunos matriculados tanto em escola pública como em escola particular e o nível de qualificação desses professores. Esse estudo detectou que a demanda de estudantes, principalmente do ensino médio para o reduzido quadro de professores era desproporcional, além da grande quantidade de professores atuando sem formação superior. O resultado desse diagnóstico reafirmou a necessidade de ampliação de vagas para o ensino médio, assim como de qualificação de professores.

A construção do Projeto Político Pedagógico da LPEC no IFPA inicialmente foi feita por uma equipe de professores do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Com o processo de estruturação institucional, esse centro passou a ser denominado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) que foi se (re) organizando e assim o curso de LPEC foi sendo reformulado de forma sistemática pela coletividade que compunha o instituto: educadores, técnicos, alunos e dirigentes (IFPA, 2012).

A formação dos educadores, na proposta inicial lançado no primeiro edital era a formação em duas áreas de conhecimento, estando o educador habilitado atuar em Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. As referidas áreas foram escolhidas diante da carência identificada no diagnóstico realizado no estado, que apontaram carência de profissionais qualificados nessas áreas, conforme expressa o PPC.

O desenho curricular da educação de campo se insere em uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento do campo. E o Instituto por se encontrar inserido em uma região de inúmeros e acentuados contrastes sociais e ambientais com elevada carência de profissionais qualificados, de forma específica em ciências da natureza matemática e humanas, após realizar diagnose e observando as necessidades e especificidades da região amazônica, optou em oferecer Licenciatura em Educação do Campo com formação específica nas áreas de Ciências humanas e sociais e, Ciências da natureza e matemática para atender as necessidades e expectativas das regionais. (IFPA, 2012, p. 21)

A formação específica por área de conhecimento é demandada pelos estudantes⁹ de vários campi, e diante dessa demanda a instituição resolveu reavaliar o edital e redefinir nova proposta de formação, como expressa um dos entrevistados:

A proposta do edital era que fosse formação em duas áreas, inclusive a outra coordenadora lutou muito para que os alunos fossem formados em duas áreas, só que uma coisa que é muito séria é que os alunos não veem a formação como área, mas como disciplina [...] Ele é licenciado em educação do campo e vai discutir uma área de conhecimento em uma outra concepção que vai desconstruir a ideia de disciplina pra poder construir a ideia de área. Era esse o foco da nossa formação e aí a gente viu que era muito amplo a formação, eles iam se formar em duas grandes áreas, e começamos a olhar minuciosamente. Eles não dão conta de trabalhar com essa dimensão, então veio uma demanda dos alunos de vários campi que mandaram um documento solicitando que tivesse opção de área e aí a gente fez uma releitura no edital e o segundo edital já fechava em uma área, inclusive ele recomendava que fosse ciência da natureza é onde tem maior dificuldade no campo. Por conta disso foi feito uma comissão de educação do campo do instituto, essa comissão que decidiu que o PPC do PROCAMPO fosse por área de concentração. Os alunos tinham que optar. (E1)

A demanda apresentada pelos estudantes, pela comissão de Educação do Campo, pelos movimentos sociais via o Fórum Estadual de Educação do Campo, assim como a exigência do MEC para o credenciamento do Curso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a fim de garantir o reconhecimento do mesmo, levou à criação do Núcleo Estruturante formado por professores do instituto, instituído pela Portaria nº 2094/2010. Esse núcleo tinha como objetivo reformular o Projeto Pedagógico do Curso de LPEC. (IFPA, 2012)

No processo de reformulação, após muitas reflexões, o Núcleo Estruturante deu parecer favorável as demandas solicitadas, garantindo a oferta do curso nas duas áreas de formação, desta forma os estudantes poderiam optar por uma das áreas, Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas e Sociais. Nessa nova estruturação a turma passa a ser dividida a partir do quinto semestre para o momento específico por área. Assim relata uma entrevistada:

Então eles fazem os quatro semestres todos juntos que é o núcleo comum e partir do quinto eles separam em duas turmas. Fazem um momento junto e depois fazem um momento específico por área [...]. Depois dessa formação

⁹ Durante a pesquisa de campo, no momento de observação e conversas informais com alguns estudantes, foi possível perceber o sentimento de angústia e dúvidas em relação à habilitação em duas áreas. Pois relatavam que não seria possível, em um curso de apenas quatro anos, o estudante adquirir competência profissional para atuação docente em duas grandes áreas de conhecimento.

agente tem uma proposta de especialização que é para o aluno poder fazer o aprofundamento de área. (E1)

Com o aprofundamento específico por área de conhecimento o curso pretende formar educadores para a docência multidisciplinar nas escolas do campo para atuarem nos anos finais da Educação Fundamental e do Ensino Médio. A organização curricular prevista no curso está organizada em etapas presenciais e semipresenciais desenvolvidas por meio de uma metodologia que permite alternar os tempos de formação

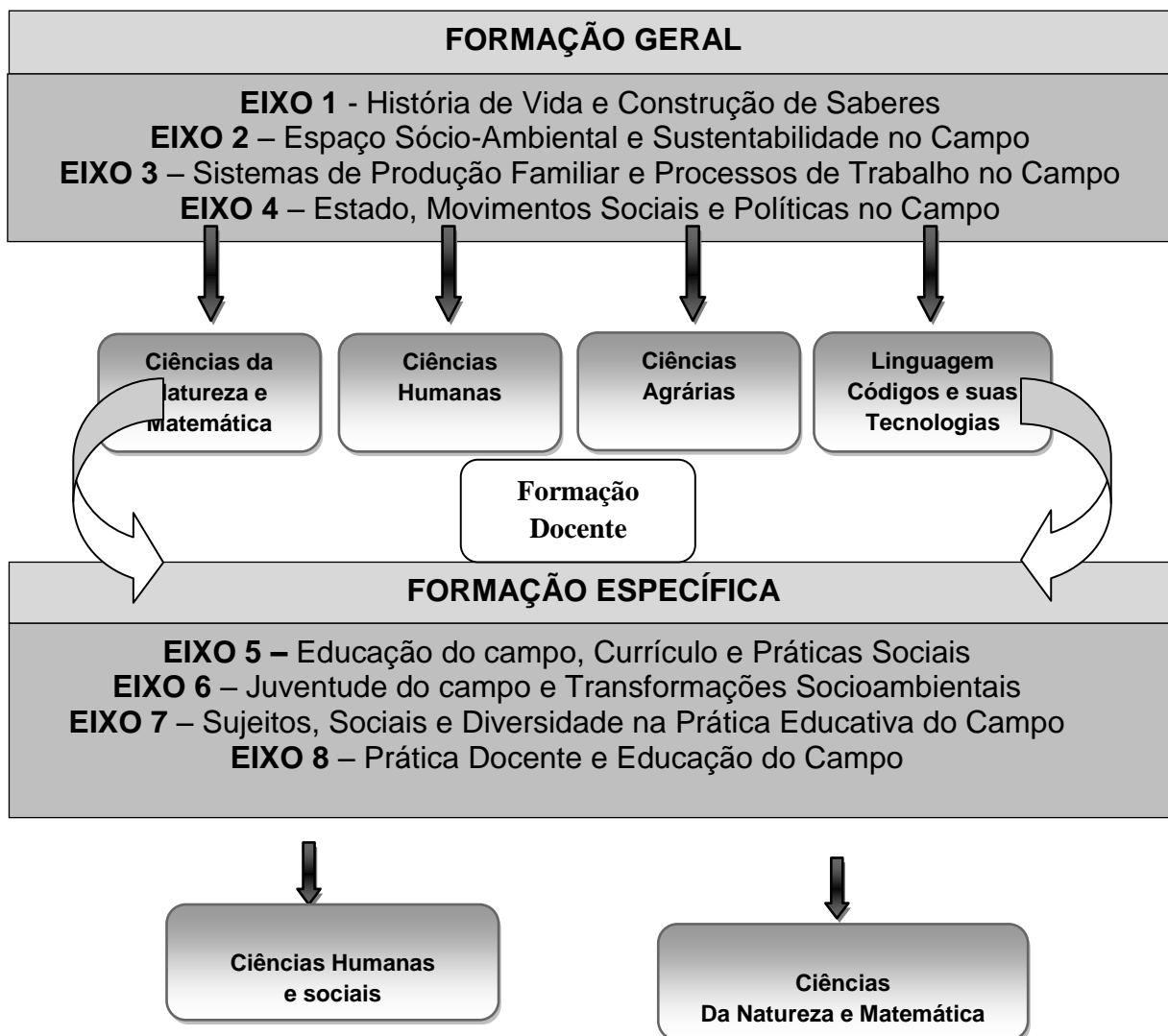
O curso totaliza uma carga horária correspondente a 4.480 h referente a 04 anos de duração, em Regime Semestral, organizado por 08 eixos temáticos. Cada eixo corresponde um semestre do curso, com distribuição de carga horária para cada componente curricular correspondente à 60h, exceto a disciplina de Prática Educativa que é desenvolvida com uma carga horária de 50h, divididos nos tempos de formação, TA e TC. Até o 4º eixo, que compreende o núcleo comum, a matriz curricular proporcionará a Formação Geral e do 5º ao 8º eixo à Formação Específica (ver matriz curricular em anexos).

A área de Formação Geral que compreende as disciplinas comuns do currículo está organizada em 04 eixos de formação, que abrange as seguintes áreas de conhecimento: Ciência da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (IFPA, 2012). Nesses eixos, além das 08 disciplinas ofertadas, consta também como componente curricular: Seminário de Socialização e Sistematização do TC e as Atividades Complementares. O primeiro dispõe de uma carga horária de 30h. Esse componente curricular consta em todos os eixos temáticos presente na estrutura do curso. É o momento de retorno da pesquisa realizada pelos educadores, se constitui em “espaço de escuta e produção de saberes trazidos das observações do Tempo Comunidade” (IFPA, 2012, p.49). O segundo componente também consta em todos os eixos com uma carga horária de 25h, totalizando 200h. As atividades consideradas complementares estão relacionadas à produção de artigos (para apresentação em eventos científicos, pedagógicos e sócio-culturais), participação em projetos de pesquisa e extensão, assim como participação em eventos acadêmicos como oficinas, palestras, congressos, conferências, mesa-redonda, encontros e seminários, cuja temática esteja vinculada a educação do campo (IFPA, 2012).

A área de Formação Específica está estruturada a partir do 5º eixo temático e proporcionará a formação em Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, História, Sociologia, Geografia) e Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática). É a partir desse eixo que a turma se divide, para habilitar-se de acordo com a opção feita pelos educandos. (IFPA, 2012). Vale ressaltar que mesmo a turma se dividindo para área escolhida, continua junta no primeiro momento do semestre para realização de 04 disciplinas comuns que permanecem em todos os 04 eixos da formação específica.

A partir do 5º eixo é que o componente curricular Estágio Supervisionado é incluído no currículo perfazendo uma carga horária de 200hs de TA (disciplina) e de 400hs de TC (efetivo estágio). Esse é o momento em que os educadores vivenciam na prática as experiências em sala de aula, nos níveis de ensino que serão habilitados a exercerem a docência, e em ambientes da comunidade, considerando os conhecimentos teóricos apreendidos nas disciplinas durante o TA. No 5º semestre o estágio se destina as séries finais do Ensino Fundamental; o 6º semestre o estágio será direcionado a observação e intervenção com a juventude rural do ensino médio, por meio de atividades em sala de aula; no 7º, o estágio se volta para experiência em Educação de Jovens e Adultos; no 8º e último semestre culminância com seminário temático sobre as experiências vivenciadas nos demais níveis e modalidades de ensino. (IFPA, 2012).

Figura 01: Representação gráfica do curso



Fonte: PPC/ IFPA, 2012.

Com base na organização curricular representada pela figura acima podemos compreender que o curso está estruturado de forma integrada de modo que as áreas de Formação Geral e Formação específica se articulam entre si com as demais áreas que compõem a formação: Ciência da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no sentido de garantir uma sólida formação do educador do campo, como prevê a proposta aprovada pela SECAD/MEC.

A formação de um currículo por área de conhecimento visa uma formação em que o trabalho pedagógico consiste no princípio interdisciplinar, como destaca o

PPC (IFPA, 2012, p. 158) “a interdisciplinaridade é um princípio estruturante no curso de licenciatura em educação do campo/PROCAMPO”.

O princípio da interdisciplinaridade visa superar a fragmentação da ciência, do conhecimento que esteve a ainda continua presente no processo educacional. É mais que um conceito teórico, é *prática individual*, pois carece de atitude de espírito, é feita de curiosidade pela busca de descobertas, de desejos por novos enfoques e perspectivas de superação de caminhos já percorridos (JAPIASSU, 1976). É também *prática coletiva* por meio de abertura de diálogo, em que cada área envolvida seja capaz de reconhecer sua necessidade, e de permitir apreender com as outras áreas (JAPIASSU, 1976). Assim “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. (JAPIASSU, 1976, p. 74)

Para Fazenda (2012) a prática interdisciplinar pressupõe atitude diante do conhecimento em que os profissionais reconheçam suas possibilidades e limitações, suas competências e incompetências, e valorização das disciplinas. Essa atitude se faz no processo dialógico e na colaboração dos demais envolvidos no projeto interdisciplinar.

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na *arte de pesquisar* – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo (FAZENDA, 2012, p. 70).

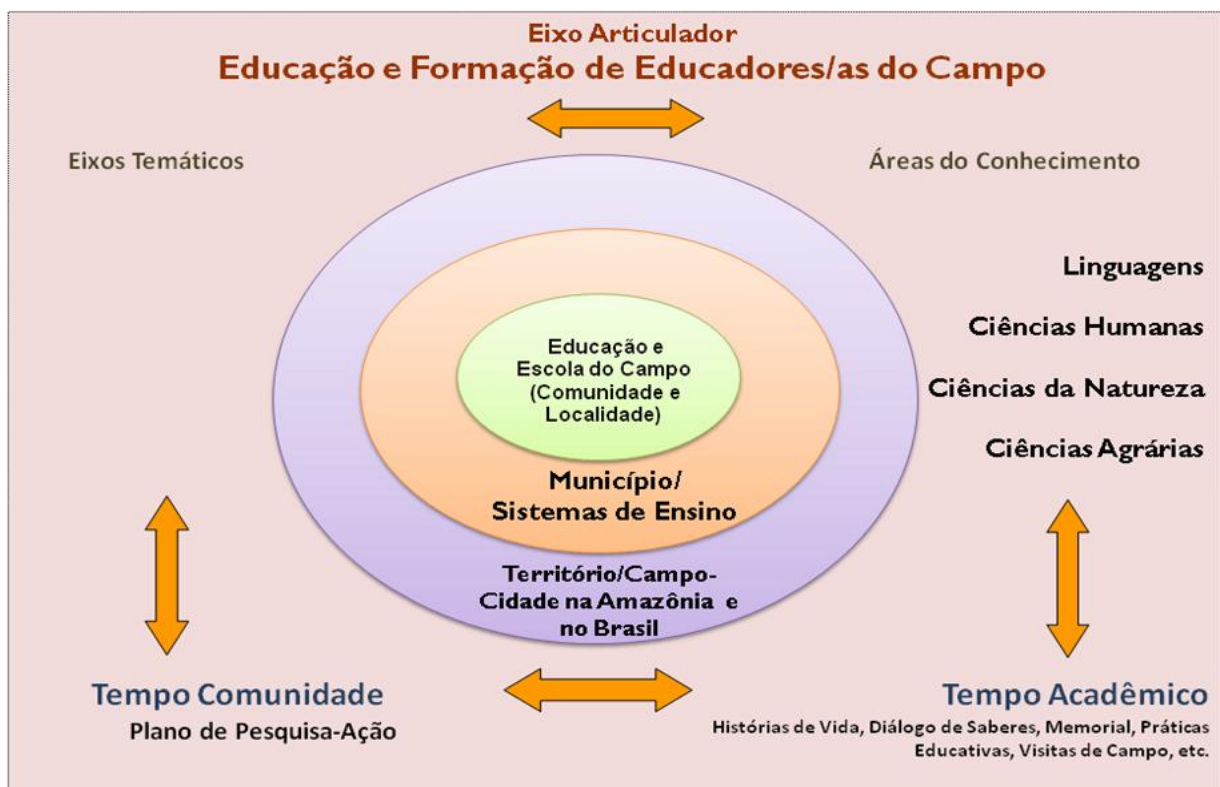
Contudo, a prática interdisciplinar não é uma tarefa fácil, pois romper com uma estrutura fortemente enraizada para propor o novo sempre causa medo, insegurança, é preciso ter ousadia e desejo de mudança.

Como estratégia metodológica o curso adotou a Pedagogia da Alternância que tem como princípio alternar os tempos de formação, em Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). O TA ocorre nos meses de julho e 1ª quinzena de agosto e no mês de janeiro e 1ª quinzena de fevereiro no IFPA, para os municípios polos que dispõem de campi e para os municípios onde não existem, funcionam em espaços cedidos pelas entidades parceiras. Os períodos mencionados permitem o acesso e permanência dos educadores, tendo em vista que estes são profissionais em exercício nas escolas do campo.

O TA é o momento em que a disciplina é ministrada de forma presencial, permitindo aos educandos o acesso as diferentes áreas do conhecimento científico, ou melhor, construindo coletivamente o conhecimento e ao mesmo tempo elaborando um plano de estudo a ser desenvolvida no tempo comunidade.

O TC ocorre nas comunidades onde os educadores desenvolvem suas atividades docentes. É o momento de contato entre educando e realidade local. Durante esse período os educadores desenvolvem atividades de pesquisa e atividades de estudos da realidade sócio-educacional de sua localidade, conforme planejado no tempo acadêmico com os professores do curso. (IFPA, 2012). A figura abaixo sintetiza a estrutura metodológica do curso.

Figura 02: Síntese do desenho metodológico do PROCAMPO do IFPA.



Fonte: PPC/ IFPA, 2012.

A figura acima ilustra a perspectiva integradora do curso que apresenta como eixo articulador “Educação e Formação de Educadores/as do Campo”. O referido eixo se inter-relaciona com os eixos temáticos composto na estrutura curricular do curso que se relaciona com as quatro áreas de conhecimento. Tais áreas, por sua vez, encontram-se articuladas no TA na realização de disciplinas obrigatórias por

meio de diversas metodologias: “Diálogo de saberes, construção de memoriais, realização de práticas educativas diferenciadas, visitas e trabalhos de campo e estudo da realidade macro e universal trazida para a micro-visão da realidade do campo” (IFPA, 2012, p. 145). Esse tempo de formação se articula com o TC à medida que o plano de pesquisa a ser desenvolvido no TC contempla os componentes curriculares (disciplinas) do TA.

É possível compreender pela leitura da figura que a metodologia se propõe corresponder com uma formação que compreenda o sujeito/educando na perspectiva da totalidade a partir de uma formação que parte do geral, ou seja, que a construção do conhecimento permita compreender sobre a realidade social, política, econômico, cultural e educacional no território campo/cidade na Amazônia e no Brasil, para assim poder relacionar e entender como essa realidade influencia no particular, nos sistemas de ensino dos municípios para assim compreender o específico, a educação e escola do campo na localidade/comunidade na qual os educandos se inserem.

Nesse processo dialético é que a categoria totalidade assume centralidade no processo de formação de educadores do campo, que se materializa através da articulação com os demais componentes e possibilita aos educandos compreenderem a complexidade das contradições existentes na realidade para possível intervenção.

Para o registro e avaliação desse processo integrador e interdisciplinar o Portfólio é adotado como instrumento avaliativo, elaborado por cada educando, das atividades desenvolvidas no TC, com as devidas fundamentações teóricas apreendidas no TA. Consiste em registrar o percurso dos saberes construídos na vivência da alternância, cujo conteúdo é avaliado pelos professores da disciplina de Prática Educativa e Metodologia do Trabalho Científico (IFPA, 2012).

O portfólio é um instrumento que registra e reflete a trajetória de saberes construídos, possibilita ao estudante uma compreensão mais ampla do processo ensino-aprendizagem. Isto é, é um instrumento de avaliação e auto-avaliação. Tem como objetivo encorajar a reflexão e o estabelecimento da meta de aprendizagem do estudante e mostrar seu desenvolvimento e crescimento de aprendizagem (MOLINA e SÁ, 2011, p.53).

Além do registro da trajetória realizada pelo educando, esse recurso possibilita articular o conhecimento construído ao longo dos processos formativos

durante o TA e TC, assim como permite uma análise crítica desse conhecimento e, à medida que faz isso evidencia seu potencial de aprendizagem.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA.

4.1 O LUGAR DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA¹⁰ está localizado no Km 63, as margens da BR 316, no Bairro da Saudade, no município de Castanhal, situado aproximadamente 70 quilômetros da cidade de Belém, capital do estado do Pará.

Figura 03: Mapa de localização geográfica do município de Castanhal



Fonte: IBGE, 2013

Como bem destaca o mapa, o município de Castanhal apresenta-se como um local estratégico para o funcionamento do curso, por estar localizado em parte central em relação a alguns municípios que estão situados em seu entorno. Além da localização geográfica favorecer a realização do curso de LPEC em Castanhal o índice da população rural dos municípios de origem dos educandos participantes do mesmo é muito significativo, o que reforça essa demanda. O quadro a seguir destaca a realidade populacional dos municípios representados no curso.

¹⁰ Antes denominado de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – EAFC foi alterado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Quadro 01 - Distribuição da população urbana, rural e total dos municípios de origem dos estudantes participantes do LPEC em Castanhal, em 2010.

Municípios	População Urbana		População Rural		Total	
	Em pessoas	Em %	Em pessoas	Em %	Em pessoas	Em%
Castanhal	153.378	88,58	19.771	11,42	173.149	100%
Colares	3.661	32,17	7.720	67,83	11.381	100%
Igarapé-Açu	21.207	59,09	14.680	40,91	35.887	100%
Inhangapi	2.771	27,61	7.266	72,39	10.037	100%
Mãe do Rio	23.052	82,61	4.852	17,39	27.904	100%
Marapanim	11.704	43,99	14.901	56,01	26.605	100%
Salinópolis	33.391	89,23	4.030	10,77	37.421	100%
Santa Izabel do Pará	43.000	72,31	16.466	27,69	59.466	100%
Santa Luzia do Pará	8.693	44,75	10.731	55,25	19.424	100%
Santa Maria do Pará	13.328	57,88	9.698	42,12	23.026	100%
Santo Antonio do Tauá	14.871	55,75	11.803	44,25	26.674	100%
São Caetano de Odivelas	6.958	41,19	9.933	58,81	16.891	100%
São Domingos do Capim	6.589	22,08	23.257	77,92	29.846	100%
São Francisco do Pará	5.113	33,95	9.947	66,05	15.060	100%
Terra Alta	4.334	42,23	5.928	57,77	10.262	100%
Vigia	32.353	67,56	15.536	32,44	47.889	100%
Total	384,403	67,33	186,519	32,67	570,922	100%

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010 (elaboração própria).

Conforme o quadro acima, a população urbana soma-se a maioria da população total dos municípios destacados, porém dos 16 (dezesesseis) municípios citados, metade ainda se destaca com maior número de população rural, como Colares, Inhangapi, Marapanim, Santa Luzia, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará e Terra Alta. Essa realidade nos revela e reafirmar a necessidade de políticas de formação de educadores para atuação nas escolas do campo, na formação de filhos e filhas dos trabalhadores rurais que residem e tem o direito de educação de qualidade no lugar onde vivem.

A denominação Castanhal, de origem portuguesa, se deu no contexto de abertura da estrada de ferro de Bragança. Na tentativa de implantar uma estação para a ferrovia, os trabalhadores deram início à abertura da estrada encontrando várias castanheiras, o que levou a identificar a futura cidade que hoje conhecemos por Castanhal.

A fundação de Castanhal se deu no ano de 1932 e o município está localizada na região nordeste paraense, pertencendo à mesorregião metropolitana de Belém e, com uma área de 1.028,889 km², possui uma população estimada em 183.917 habitantes e uma densidade demográfica de 168,29 hab/km² (IBGE, 2013). Sua economia se destaca principalmente no setor de serviços, com reduzida participação da indústria, bem como da agropecuária que abastece o mercado interno da cidade.

Foto 01: Entrada do IFPA, Campus Castanhal



Fonte: Arquivo IFPA Castanhal, 2013.

O IFPA, campus de Castanhal é um dos campus mais antigos, entre os 12 (doze)¹¹ existentes no estado do Pará, com experiência em ensino técnico-profissional. Sua origem na cidade de Castanhal¹² data 1972, ano em que deixa a Ilha de Caratateua em Icoaraci – distrito de Belém, onde antes era localizado, oferecendo Curso Técnico em Agropecuária, embora sua existência oficial remonte ao ano de 1921, com antiga denominação de Patronato Agrícola Manoel Barata. Sua chegada em Castanhal se deu no contexto do regime militar, momento em que ocorria a reformulação na educação pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/71 que altera o ensino dos antigos 1º e 2º graus, fazendo com que a escola durante muito tempo obedecesse às diretrizes educacionais pensadas pelos militares, tendo em vista, os interesses das elites rurais e urbanas. O foco principal dessa política do governo era a expansão do ensino profissionalizante no antigo 2º grau, a partir de uma concepção de Pedagogia Tecnícista que relegava à elite o ensino médio e, desta forma, impedia o acesso das camadas populares à educação (CARVALHO, 2009).

Nos ano de 1979 o currículo da escola adota o modelo de *Sistema Escola Fazenda*¹³ que foi incorporado no currículo dos colégios agrícolas a partir de 1966, objetivando atender às exigências do modelo desenvolvimentista dos militares. As determinações legais que orientavam a formação profissional brasileira, em especial no IFPA, representavam as ideologias dos militares, pois o ensino era voltado ao atendimento das demandas econômicas, pois nesse momento histórico a Amazônia é colocada à disposição do grande capital, pelos militares, o que exige profissionais qualificados para servir a essa lógica.

Apesar de o IFPA ter desenvolvido uma trajetória histórica de educação militar e utilitarista baseada no sistema educacional brasileiro do passado, de punição educacional, cujo processo de aprendizagem era utilizado como meio civilizatório dos sujeitos, bem como na qualificação de força de trabalho para o mercado capitalista, recentemente vem desenvolvendo experiências educativas diferenciadas, graças à demanda dos movimentos sociais, em especial o MST.

¹¹ Belém, Bragança, Marabá, Abaetetuba, Conceição do Araguaia, Santarém, Tucuruí, Castanhal, Itaituba, campus de Breve, Campus Rural de Marabá e Campus Industrial de Marabá.

¹³ O Sistema Escola Fazenda – SEF buscava conciliar educação, trabalho e produção, tendo como diretriz pedagógica formar o técnico agrícola constituindo-o como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem. (CARVALHO 2009, p. 56).

A aproximação com o MST iniciou em 2005, através de um diálogo institucional no qual o movimento demandava a formação em agropecuária para os jovens e adultos assentados da reforma agrária do nordeste paraense. Esse diálogo resultou na parceria com a antiga EAFC e conseqüentemente na formação de uma turma de Agropecuária Integrada ao Ensino Médio com ênfase em Agroecologia, através do PRONERA (FAVACHO, 2010). A entrada da turma na escola culminou na reestruturação curricular, tendo em vista a necessidade de incluir as demandas do campo. Como metodologia, foi adotada a Pedagogia da Alternância, que por meio da relação entre TE e TC possibilita aos educandos problematizar, refletir e intervir na sua realidade.

Contudo, a inserção do PRONERA no Instituto, torna-o o precursor da educação do campo e demarca um novo tempo, o reconhecimento da identidade camponesa, a oportunidade de inovações pedagógicas e, sobretudo uma formação integral do sujeito que o possibilite a emancipação. Nesse sentido, o PRONERA afirma suas ações diante das contradições apresentadas no campo, essa alimentada pelo capitalismo, tentando diminuir as desigualdades e criando condições de acesso a educação para o enfrentamento da lógica excludente do campo. Nessa perspectiva outras experiências, com a educação do campo, foram e (vem) sendo desenvolvidas no âmbito da instituição, com destaque para o LPEC.

A transformação da antiga EAFC em IFPA que ocorreu em 2008 por determinação da Lei Federal nº 11.892, em que pese às implicações causadas pela sua implantação, amplia o atendimento para o nível superior¹⁴ de modo que possibilitou o ingresso da turma de LPEC. O acesso da turma a instituição reafirma o reconhecimento da importância de formação de educadores para as escolas do campo para intervir de forma mais qualificada na atuação docente. É válido ressaltar que esse reconhecimento é fruto de um longo processo de lutas dos movimentos sociais pela efetivação de políticas públicas educacionais para a população campo. Assim o curso constitui em estratégia de enfrentamento ao modelo capitalista de vida presente no campo, que tende cada vez mais expropriar o povo de suas terras, de seu trabalho, impondo um modo de viver que nega a garantia de sua existência.

¹⁴ A instituição oferta, além do Curso de Educação do Campo, o curso de Agronomia, Tecnologia em Aquicultura, Pedagogia, Geografia e Computação, sendo os três últimos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Foto 02: Turma do PROCAMPO de Castanhal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa, 2013.

A turma de LPEC de Castanhal¹⁵, formada por homens e mulheres advindos das diversas localidades próxima do município de Castanhal, inicia com o processo seletivo realizado no dia 30 de maio de 2010, por meio do edital nº 026/2010 com oferta de 50 vagas para educadores e educadoras do campo, que não possuíam graduação e que estivessem em exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nas redes públicas de ensino das escolas do campo e para os que atuavam como educador nos movimentos sociais dos municípios de origem.

O curso iniciou em julho de 2010, inicialmente com 50 educadores¹⁶ dos 16 municípios citados anteriormente. No decorrer do curso ocorreram três desistências

¹⁵ A imagem identifica apenas 35 educandos, pois no dia da captura da imagem 13 educandos faltaram à aula.

¹⁶ Conforme desabafo de educandos do período da observação, a chegada da turma ao Instituto despertou o preconceito de muitos que ali estavam estudantes e funcionários. A indiferença no olhar, o tratamento diferenciado dado aos educandos, reafirmou o processo de negação que ao longo dos tempos a população do campo vem sofrendo. O uso do espaço da sala de aula foi uma dificuldade, a prioridade era para os alunos regulares da instituição. O direito a alimentação pelo mesmo valor que os demais estudantes pagavam foi uma conquista que levou um bom tempo, enfim, foi a peso de muita reivindicação que os educandos conseguiram, em partes, reconhecimento e direito de usufruir de condições mínimas no interior da instituição.

e atualmente a turma está composta por 48 alunos, sendo que uma veio transferida do município de Portel.

O acesso dos educandos ao curso se deu pelo processo seletivo, diferenciado do modelo de vestibular convencional, por meio de uma prova de caráter eliminatório e classificatório das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acrescido de uma redação, prevalecendo o critério quantitativo, uma vez que as questões objetivas somaram-se 60 pontos e a redação 40 pontos.

No ato da matrícula os educadores dos referidos municípios tiveram que comprovar seu vínculo institucional como educador da rede pública dos municípios de origem ou educador do movimento social. Para o educador da rede pública foi exigido apresentação de contracheque e declaração da escola onde atuava ou Secretaria Municipal de Educação - SEMED ou Secretaria Estadual de Educação - SEDUC que comprovasse atividade como educador nas escolas do campo. Para o educador do movimento social era necessário apresentação de comprovante (declaração) de educador do campo emitido por Pessoa Jurídica que comprovasse suas atividades.

O curso, realizado na modalidade presencial, em regime intensivo, objetiva habilitar os educadores do campo em Ciências Humanas e/ou Ciências da Natureza e Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

Do total de educadores que compõem a turma do LPEC foram selecionados 10 (dez), a partir da definição de alguns critérios. No caso da coordenação do PROCAMPO foi pelo acúmulo de informações, documentação e vivência no processo de implementação do curso no estado do Pará. Em relação aos docentes o critério foi o da sua compreensão sobre a fundamentação do curso e, no caso dos discentes, o critério para sua seleção se deu em função de serem educadores do movimento social e da escola do campo pela necessidade de percebermos a concepção de educação que orienta a prática pedagógica desses educadores nos espaços em que atuam.

O contato inicial com a turma da LPEC no polo de Castanhal ocorreu durante o 4º tempo acadêmico, que aconteceu no período de julho a agosto de 2012. Nesse momento foi possível realizar a observação participante, onde tivemos oportunidade de observar a dinâmica do curso. Durante a socialização do 3º TC, que ocorreu no mesmo período acima citado, foi possível perceber o local de origem dos educandos

e o papel que desempenham em suas localidades. Na ocasião identificamos os que atuavam como educadores em escola do campo e os que atuavam como educadores no movimento social. Diante disso foi possível estabelecer alguns critérios de seleção para as entrevistas que foram realizadas no 5º tempo acadêmico, no mês de janeiro de 2013.

Os participantes da investigação foram entrevistados em datas diferentes com o uso de questionário semiestruturado e gravador. Os primeiros foram os discentes, visto que o contato com os mesmos se deu durante o tempo acadêmico. Com os docentes e a coordenação houve um contato inicial e posterior agendamento para a realização das entrevistas. Após a transcrição das gravações, estas foram devolvidas, via e-mail para os entrevistados, a fim de que pudessem confirmar suas falas.

Com base nos dados apurados foi possível organizar um quadro com o perfil dos entrevistados para facilitar a compreensão das informações.

Quadro 01: Perfil dos sujeitos envolvidos na LPEC

Sujeitos entrevistados	Gênero	Categoria	Situação funcional	CH	Tempo de atuação docente movimento social
E1	F	Coord. Estadual PROCAMPO/professora	Efetivo	DE	11 anos
E2	M	Professor	Efetivo	DE	10 anos
E3	M	Professor	Efetivo	DE	8 anos
E4	F	Discente educador	Contratada	100	3 anos
E5	F	Discente educador	Contratada	100	Mais de 2anos
E6	F	Discente educador	Efetiva	200	11 anos
E7	F	Discente educador	Efetiva	100	10 anos
E8	M	Discente educador			Mais de 2 anos
E9	F	Discente educador	Efetiva	200	7 anos
E10	F	Discente educador	Voluntária	4	6 meses

Fonte: Arquivo da pesquisa

Conforme mostra o quadro acima, dos dez (10) sujeitos entrevistados 07 (sete) são do gênero feminino, fato comum quando se trata da educação, especialmente do magistério. Nas primeiras décadas do século XX, o magistério tornou-se praticamente a única opção profissional aberta às mulheres, pelo fato de não terem acesso a outras profissões e pelos atributos de missão e vocação determinados as mesmas. De acordo com Almeida (2004) o magistério representava a extensão do trabalho do lar e, talvez por isso, tal fato ainda se revele quando se trata de educação, como é o caso da pesquisa em curso.

Quanto à Categoria Funcional, o quadro apresenta 06 (seis) profissionais efetivos, 02 (três) contratados, 01 (um) voluntário e 01 (um) que não identificou sua situação funcional¹⁷. Em relação à carga horária identificamos que 03 (três) sujeitos dispõem de dedicação exclusiva, 02 (dois) com carga horária de 200 (duzentas) horas mensais (sendo que 01 (uma), além de educadora do movimento social atua como educadora em escola do campo), 03 (três) com carga horária de 100 (cem) horas também mensais, 01 (um) com carga horária de 04 (quatro) horas diárias e 01 (um) que não identificou exatamente sua carga horária¹⁸. No que se refere ao tempo de serviço como docente das escolas do campo e educador do movimento social, identificamos que 02 (dois) atuam há 11 (onze) anos, 02 (dois) com 10 (dez) anos, 01 (um) com 08 (oito) anos, 01 (um) com 07 (sete) anos, 01 (um) com 03 (três) anos, 02 (dois) com mais de 02 (dois) anos e 01 (um) com apenas 06 (seis) meses de atuação.

É importante destacar que a maioria dos entrevistados possui experiência acumulada com a prática docente, em condição de profissionais efetivados por meio de concurso público, embora ainda se registre profissionais em condição de contratado, no que se refere aos discentes educadores, fato que tem dificultado a permanência dos mesmos na continuação do curso. A dificuldade apresentada diz respeito a não flexibilidade dos órgãos onde atuam durante os tempos acadêmicos. Durante o período de entrevista (no quinto tempo acadêmico, no período de dezembro a janeiro de 2013) nos momentos de conversas informais, a situação

¹⁷ O entrevistado declarou que nos últimos anos tem desenvolvido atividades de coordenação nos programas de Educação do Campo, como o PRONERA e o PROJOVEM Saberes da Terra, talvez por essa aproximação aos programas e por ser do movimento social não tenha identificado sua situação funcional.

¹⁸ Idem

relatada por muitos discentes revelava a situação de destratados pelas prefeituras municipais onde atuavam. Situação ocorrida com mais intensidade durante a mudança de gestor municipal durante período eleitoral.

A identificação como discentes educadores das escolas do campo e educador do movimento social reafirma os critérios de acesso ao curso estabelecido no edital de seleção, pois o acesso ao curso possibilitará a qualificação da prática docente, assim como a intervenção na realidade social.

O LPEC em Castanhal, uma conquista da luta do movimento por uma educação do campo, também se insere como estratégia política de superação a hegemonia dominante. O curso objetiva qualificar professores do campo tendo como centralidade uma formação para além da educação rural “formatada sob o signo do assistencialismo latifundiário – que reforçava a dominação assentada na prática da benemerência e a permanência da desigualdade do direito a terra” (MARTINS; COELHO; MIRANDA, 2011, p. 96). Sendo assim, não pode está desarticulado de uma concepção de escola que pensa o processo educacional relacionado à vida e as condições de existência dos camponeses. Nesse sentido, Rocha (2011, p. 40) ressalta a seguinte concepção de escola que deve ser central nos cursos de formação de professores:

É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos.

Para que este projeto de escola contribua na conquista de direitos para diminuir as desigualdades e possibilite os sujeitos às condições políticas de intervenção, exige profissionais com uma formação cuja concepção de educação não seja limitada a perspectiva do ensino por si mesmo, como fez a educação rural – que a partir de uma visão preconceituosa não considerou os saberes construídos pelos camponeses – mas que potencialize os sujeitos do campo a uma intervenção mais qualificada na sua realidade. Para isso é necessário que a formação dos educadores coadune com a proposta prevista no PPC.

A partir da concepção de educação libertadora proposta por Freire (2011) podemos identificar sua relação com a dinâmica do curso de Licenciatura em

Educação do Campo, que por meio de sua metodologia permite problematizar a realidade dos educandos que fazem parte do referido curso. A Pedagogia da Alternância permite alternar os tempos em dois momentos: o TA e TC. No TC os educandos são orientados a pesquisarem sobre determinada problemática referente à realidade de sua localidade. Quando os mesmos retornam ao TC vão discutir e refletir sobre as problemáticas identificadas no decorrer de sua pesquisa.

Durante o momento de socialização das questões pontuadas, foram enfáticas as manifestações de muitos alunos ao declararem que, mesmo convivendo há muito tempo em suas localidades, desconheciam sua própria realidade. É nesse sentido que Freire (2011, p. 98) nos diz que “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a *imersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica na realidade*”. É a partir dessa proposta de formação que os educandos conseguem relacionar os conhecimentos acadêmicos com as problemáticas existentes em sua realidade. Conseguem refletir e desvelar os problemas existentes no campo para uma possível intervenção.

A proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo e sua materialização tem se voltado à perspectiva de formação de educandos do campo vislumbrando uma educação libertadora preconizada por Freire (2011) em que os educandos são problematizados como seres em constante relação com o mundo, como seres históricos e inacabados:

A educação problematizadora que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique como movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 2011, p. 102-103).

É pautada nessa compreensão de educação, que a Educação do Campo vem se construindo, vem se organizando e provocando nos sujeitos uma ação transformadora. Ela se propõe estimular os sujeitos submetidos pela dominação à luta pela sua emancipação, assim como problematizar a realidade do campo, no sentido de desvelar as contradições sociais existentes.

4.2 DINÂMICA DO PROCAMPO EM CASTANHAL

4.2.1 Na perspectiva da gestão

A realização do LPEC no lócus investigado, assim como nos demais polos onde foi ofertado o curso, tem se colocado como um grande desafio aos gestores que estavam à frente desse processo de materialização. A fala da entrevistada expressa a dificuldade de realização entre o planejado e o efetivado. Questionada sobre o funcionamento do curso, a mesma relata que:

Existem duas ideias, uma que é planejada e outra que é real, hoje consigo vê muito isso. O que foi planejado, a gente construiu saberes integrados, construiu formação de formadores, isso foi feito inicialmente. Tinha formação estadual, os professores reuniam, construíam material, isso era percebido pelos alunos na ponta, mas como começou a cortar o recurso não era mais possível fazer a formação estadual, porque tinha que trazer professores de todo o estado, pagar passagem, hospedagem e diárias. [...] Mas, em nível de proposta a ideia era trabalhar integrado, a ideia era poder fazer a formação de formadores para que pudesse pensar num planejamento e uma ação mais eficaz, mas o que a gente tem visto agora com a situação conjuntural que o IFPA passa a necessidade de garantir a aula, garantir a formação deles e garantir que eles concluam o curso. (E1)

Fica evidente na fala da entrevistada que a proposta de realização do curso, de acordo com o planejado, em relação à integração do conhecimento, condiz com PPC, em que a ideia de integração é central na formação dos educadores. Porém, a questão financeira¹⁹ tem inviabilizado a continuidade da formação da forma prevista conforme o planejamento realizado.

A fala da entrevista demonstra, diante da situação de contenção de recursos para o Procampo, que a preocupação atual caminha no sentido de garantir a conclusão do curso. Isso nos leva a refletir sobre a qualidade da formação desses educandos, tendo em vista, que a garantia das aulas, não necessariamente significa que continuem com a mesma dinâmica que havia inicialmente. Sendo assim é possível que o curso perca sua essência, pois sem a formação dos formadores torna-se difícil caminhar para uma formação diferenciada, um olhar crítico sobre a

¹⁹ É importante registrar que a contenção de recursos para o Procampo se deu em função do processo de corrupção ocorrido no IFPA, envolvendo a gestão da instituição, conforme noticiário do Globo G1 Pará, que pode ser acessado pelo site: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/06/reitor-do-ifpa-e-presno-no-aeroporto-internacional-de-belem.html>

realidade, se os responsáveis pela formação não tiverem minimamente um acúmulo sobre essa questão.

Outro questionamento feito à entrevistada foi sobre os critérios de seleção dos formadores para atuarem no LPEC, visto que inicialmente a ideia era que a formação fosse mediada por educadores vinculados à discussão ou a militância na educação do campo. Sobre isso a entrevistada ressalta:

A gente pensou inicialmente em fazer um edital por campi, só que aí a gente viu que precisava de professores da casa, aí Belém teve essa experiência, a gente circulou nas coordenações e as coordenações reunia seu colegiado, falava do perfil do curso e a partir do perfil do curso selecionava seus professores para atuar no programa [...] Nenhum professor tinha perfil e a gente tinha que ter um professor de física, um professor de química e acabava pegando o que tinha disponibilidade de viajar porque era nas férias e muitos professores não queriam viajar nas férias, mesmo recebendo, então teve um grupo de professores daqui que agente tentou reunir pelo colegiado de cada curso e os professores externos foram principalmente aqueles que participam do movimento de educação do campo. [...] Geralmente são professores externos que tem formação e atuação em educação do campo (E1).

Como podemos identificar no relato acima, as dificuldades também se apresentam na seleção dos educadores para atuação na LPEC, vemos que os esforços foram ao encontro de garantir uma formação sólida e eficaz, com formadores que apresentassem um perfil condizente com a discussão sobre educação do campo, mas os entraves burocráticos dificultaram a maior participação de profissionais que poderiam dar uma contribuição maior ao curso.

Como bem retrata a fala acima, os professores externos são os que se identificam com o perfil do curso, pois tem formação e experiência na atuação em educação do campo, mas a burocracia institucional impede que muitos desses profissionais participem do curso, devido ao processo de reconhecimento do mesmo junto ao MEC²⁰. Para tal reconhecimento é realizado uma avaliação, em que um dos critérios estabelecidos pelo MEC é a maior participação dos professores da própria instituição, fato que limita a participação dos professores externos.

²⁰ O reconhecimento do curso tem sido uma solicitação constante dos discentes. A preocupação dos mesmos é finalizar o curso e não ter a garantia de atuar na habilitação escolhida, por isso solicitaram uma reunião com a coordenação local e estadual para esclarecimento sobre essa questão. Essa reunião ocorreu durante o 4º tempo acadêmico, momento da pesquisa em que realizávamos a observação junto à turma.

Ainda sobre a dinâmica do curso consideramos importante compreender como se dava a realização do planejamento dos professores formadores, nesse sentido a entrevistada relata:

Como cada semestre é um eixo temático, a gente faz formação a partir do eixo, aí tem um momento de palestra do eixo temático que a gente precisa associar o eixo temático com o planejamento deles e a tarde eles fazem geralmente planejamento individual. No outro dia, eles veem qual é o professor que eles vão fazer a integração e dialogam para o planejamento em conjunto. Esse semestre nós não conseguimos fazer, mas nos outros ocorreram, em todos os campi. Antes a gente conseguia fazer estadual há um ano a gente vem fazendo local cada lugar faz o seu (E1).

É importante destacar que a forma como foi realizado o planejamento dos formadores, a partir dos eixos temáticos, expressa a proposta contida no PPC. A integração que é fundamental e um diferencial do curso se faz presente na formação, o que possibilita aos educadores desenvolverem o exercício da interdisciplinaridade, à medida que conseguem articular os conhecimentos de suas disciplinas.

Apesar da necessidade de garantir a continuidade de realização do planejamento na perspectiva de integração, não foi possível. No relato acima percebemos que a questão financeira está implícita na fala da entrevistada, pois o planejamento que ocorria regularmente e congregava todos os formadores, não acontece mais, tornando-se fragmentado o processo de formação, fato que pode repercutir na qualidade do curso.

Em relação ao conteúdo desenvolvido na formação, foi importante questionar a entrevistada sobre a seleção desses conteúdos, não pelo conteúdo em si, mas pela vinculação destes à compreensão da realidade social dos educandos, bem como vincular a formação na perspectiva de transformação da realidade educacional do campo. Assim expressa a fala da entrevistada:

Tem o PPC do curso, nesse PPC os professores de área se reuniram e montaram a ementa, de acordo com as legislações de formação de professores, de conteúdos mínimos e associando também com a formação da ciência da natureza e ciências humanas. Infelizmente a gente não pode fugir muito dos conteúdos que são prioritários que tem que ter do núcleo comum, núcleo básico, núcleo específico. A gente tem disciplinas que são do núcleo comum que é estágio, que é psicologia da aprendizagem e tem das áreas de conhecimento, mas tudo também tem que ta de acordo com as legislações (E1).

Fica implícito na fala acima o desafio de integrar o currículo na perspectiva de aproximação da realidade do educando, visto que as determinações legais impõem

a manutenção de certas disciplinas na composição curricular que acaba dificultando a incorporação de outras disciplinas, talvez tão necessária para a formação dos educadores. Mas mesmo assim, atendendo o rigor da lei, foi possível selecionar e organizar os conteúdos a partir da PPC de forma a integrar os conteúdos por área de conhecimento.

Apesar de o curso ter alterado sua dinâmica inicial, devido, principalmente a questão financeira, como foi visto nas falas anteriores, a experiência realizada foi considerada positiva. O depoimento abaixo retrata a avaliação que a entrevistada faz em relação à dinâmica do curso:

[...] a dinâmica inicial era muito interessante, a formação de formador estadual, a construção de material coletivo, o planejamento integrado, o tempo comunidade, a construção do plano de pesquisa, então tudo isso é muito interessante, mas infelizmente ele se limitou por conta [...] de atuação dos professores do tempo limitado que a gente tem e dos impasses burocráticos. Mas a proposta é muito interessante pode ter grandes avanços porque propor uma, duas turmas, mas doze, já tem uma demanda muito maior de professores, de muita coisa. É melhor a gente propor uma ou duas turmas do que propor doze e não conseguir (E1).

As atividades desenvolvidas, de acordo como a fala acima, expressa a ideia contida na proposta do curso, assim como ressalta a metodologia desenvolvida no mesmo. Devido às questões de ordem burocráticas, as estratégias utilizadas no desenvolvimento do curso têm sido limitadas, fato que se agrava ainda mais pela quantidade de turmas ofertadas pela instituição. O depoimento deixa claro que quanto maior a demanda de turmas, maior será o investimento, por isso se o número de turma fosse reduzido, talvez houvesse a garantia das estratégias desenvolvidas inicialmente, e conseqüentemente uma melhor qualidade na formação dos educadores do campo.

A seguir veremos como os sujeitos que estão mais diretamente envolvidos na formação percebem o funcionamento dessa dinâmica e de que forma conseguem desenvolver sua prática pedagógica.

4.2.2 Na perspectiva dos formadores

A reflexão crítica sobre a prática docente é um exercício necessário, pois permite ao educador avaliar sua prática no sentido de melhorá-la, assim implica ao

educador a construção constante de seu fazer docente. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39). Nesse sentido o entrevistado, ao ser questionado sobre a dinâmica do curso, destaca que sua atuação como formador exige o repensar de sua ação. Vejamos o que o mesmo nos relata:

Eu diria que a prática que a gente desenvolve é boa. Boa, porque eu penso assim, que nós estamos aprendendo ainda. Se a gente sabe alguma coisa de educação do campo é pouco, quase nada. Mas eu digo que é boa porque é um esforço que a gente está fazendo, de se pensar e repensar a nossa prática pedagógica. A nossa atuação em sala de aula de pensar e repensar a escola, de pensar e repensar o ensino, de pensar e repensar a educação, esse é um exercício que nós estamos fazendo [...] (E2).

Mesmo considerando a dinâmica do curso boa, os limites se apresentam de forma a impedir que a formação dos educadores se efetive conforme a proposta pedagógica do curso. Além dos limites da gestão, outro problema apontado pelo entrevistado que pode alterar a identidade do curso diz respeito ao formador não se identificar com o perfil da educação do campo, que prevê uma formação para emancipação dos sujeitos, para a ação transformadora das condições sociais existentes.

Agora nós temos diversos limites, um dos limites que eu penso, está na gestão, nos gestores responsáveis pela licenciatura em educação do campo. Enfim, eu acredito que a gestão ela torna-se limitada em virtude de outras estâncias superiores. Por quê? Nós temos um problema seríssimo, a gente acaba tendo, portanto que ver dentro da licenciatura da educação do campo, profissionais que não tem nenhuma identidade com a educação do campo e, que acabam colocando em risco a educação do campo e pra mim a educação do campo vive hoje esse risco. (E2).

A fala do entrevistado demonstra sua preocupação no risco que a educação do campo sofre em função de profissionais, sem envolvimento com a discussão, assumirem um curso de formação de professores, para o mesmo *não dá pra discutir, portanto educação do campo sem se pensar na construção de outro modelo de sociedade*.

A discussão sobre educação do campo pressupõe a consciência de mudança, do enfrentamento, de lutas contra-hegemônicas, da superação das relações sociais capitalistas, porém se o formador não tiver essa compreensão, provavelmente a formação dos educadores do campo estará comprometida. Nesse sentido é válida a contribuição de Caldart (2011, p. 262) ao afirmar que:

Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Ainda buscando compreender o processo de desenvolvimento do curso entre o planejado e o realizado, o questionamento se voltou no sentido de identificar se a dinâmica do curso contemplava os objetivos do PROCAMPO.

Razoavelmente, porque aqui nós, no IFPA, campus de Castanhal, a gente faz um esforço pra tentar fazer com que essa dinâmica atenda a realidade dos nossos educandos e educandas professores, mas nós somos muito poucos. A falta de material humano acaba limitando esse nosso trabalho [...] As nossas limitações se dão em virtude de orçamento financeiro, transporte porque a gente não pode está lá na ponta atuando com eles. O tempo comunidade deles, às vezes a gente peca porque a gente não pode acompanhar o tempo comunidade como nós gostaríamos de acompanhar. A gente não pode estar orientando eles como na verdade deveríamos está com eles, tendo aquela convivência, prática ali etc. Nós estamos pra atender diversos espaços de vivências, os locais onde os sujeitos se encontram e aí a gente fica limitado porque não dar pra cobrir, então a gente tem que definir alguns polos, centros para poder se encontrar e isso aí acaba limitando nosso exercício (E1).

As dificuldades apresentadas pelo entrevistado convergem com as pontuadas pela gestão do curso apresentadas anteriormente, a falta de estrutura limita o acompanhamento dos educadores às localidades dos educandos durante o tempo comunidade. Os espaços de vivências que os educandos professores desenvolvem suas pesquisas se constituem em estratégias formativas que possibilitam experiências que se convertem em assuntos a serem debatidos no tempo acadêmico, porém se houvesse um acompanhamento efetivo dos formadores como previsto, o debate sobre as questões identificadas na pesquisa seria mais qualificado.

Em se tratando da atuação docente foram direcionadas questões sobre a prática pedagógica desenvolvida na turma. Questionados sobre como relacionam as disciplinas com a realidade do campo, os mesmos responderam:

A gente tem um projeto, um cronograma, as minhas aulas todas são voltadas para o campo. Como sou da área de exatas, a primeira disciplina foi álgebra, foi toda voltada para o campo, modelagem voltada para o campo. Por exemplo, o tempo de produção da mandioca, as produções de hortaliças [...]. Vou trazer algumas cartolinas pra fazer desenho com eles, pra preparar uma biblioteca só voltada à matemática, ensinar como fazer a figura geométrica. Então é sempre dando o assunto e relacionando como ele pode usar na prática (E3).

Eu tento trabalhar educação do campo, em todos os cursos que eu atuo [...]. Eu coloco como uma quebra de paradigma a contribuição do movimento de educação do campo, uma educação, portanto que está com base na concepção da educação que é voltada para a transformação da realidade social (E2).

Percebe-se nos relatos o esforço em aproximar as disciplinas ministradas com a realidade dos educandos. O primeiro depoimento destaca a questão metodológica, já o segundo foca para questão de concepção, assim ambos se complementam na formação dos educadores. Na primeira fala fica evidente a preocupação do formador em propor atividades para que os professores educandos possam usar em sua prática nas escolas do campo, aproximando o conhecimento escolar com a produção agrícola, assim relacionam escola e trabalho. Na segunda, a preocupação se volta para a concepção de educação do campo, que deve nortear a formação do educador do campo para que os mesmos possam superar a visão urbano-cêntrica que permanece nas práticas de muitos educadores das escolas do campo. O relato a seguir reforça esse entendimento:

O sujeito de educação do campo não é o mesmo sujeito da educação rural, o sujeito da educação rural pra mim é o Estado. Na educação do campo não, o sujeito são os próprios atores que estão ali na terra, que vivem e se reproduzem dela e nela ao mesmo tempo. Então a grande questão que eu busco chamar atenção desses professores da educação da zona rural, a primeira coisa é desmistificar o que é urbano porque pra mim a cabeça deles é urbana. E, no entanto, eles se deparam o trabalho lá no chão da escola com uma realidade que não é urbana, uma realidade completamente contraditória, mas ao mesmo tempo em que é contraditória ela é na verdade também uma complementação dessa realidade que esses sujeitos vivem. (E2)

O relato acima demonstra a preocupação do entrevistado em estabelecer a diferença entre a educação rural e educação do campo e esclarecer qual interesse que ambas representam, bem como identificar os sujeitos que as constituem. Ao mencionar o Estado como o sujeito da educação rural, acredita-se que o entrevistado se refere à concepção e fundamento, que norteia a educação rural, está alicerçada nos princípios capitalistas, em que a formação está vinculada ao mercado de trabalho. Como bem destaca Leite (2002, p 21), o papel do Estado está para representar os interesses da classe dominante:

As prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados. Tal processo inibe a vivência da cidadania e dos direitos plenos do homem, portanto, é excludente e discriminatório.

A educação rural esteve vinculada a um modelo político e econômico das elites agrárias do país, como também serviu de suporte para estruturação de uma sociedade desigual, onde a educação se voltava à preparação de mão de obra para atender as relações capitalistas na agricultura (LEITE, 2002). Como consequência desse modelo de educação restou à população do campo a desvalorização de sua cultura e predominância da cultura urbana. Portanto, o Estado como sujeito da educação rural, por meio de seus mecanismos legais, determina a estrutura de ensino para conformação dos valores dominantes.

Para o entrevistado o sujeito da educação do campo, diferentemente da educação rural, são os povos que constroem sua existência no campo, na relação com a terra, com o trabalho. São esses sujeitos que pensam e constroem sua proposta de educação a partir de seus saberes, de sua cultura, de sua lida com o trabalho, enfim, é a partir de suas experiências que a educação é pensada e, vislumbra uma formação, não para o mercado de trabalho, mas para a humanização do sujeito. Para reafirmar essa ideia, Ribeiro (2012, p. 298) nos diz:

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

A expressão “a cabeça deles é urbana” utilizada na fala do entrevistado nos remete a compreensão de que a ideologia de supervalorização do urbano em detrimento do rural, ainda prevalece no imaginário dos educadores do campo podendo os mesmos desenvolver sua prática docente a partir dessa visão. Por isso talvez, a preocupação do formador em desmistificar essa ideia através do debate da educação do campo como contraposição a concepção de educação rural.

Ainda sobre a atuação docente foi válido questionar se os mesmos realizam planejamento integrado com as demais disciplinas. Os depoimentos se revelam positivo, embora para o entrevistado E2 esse exercício se coloque como um desafio, mas percebe-se que o mesmo está aberto a esse exercício:

Não é fácil, esse planejamento integrado com as demais disciplinas, é um desafio que a gente tem dentro da educação do campo, mas a nossa experiência do IFPA-Castanhal é sempre trabalhar em conjunto, dificilmente eu trabalho sozinho na turma de educação do campo, eu e outro

companheiro da agronomia, da história, da sociologia, enfim da filosofia, da matemática, então eu já tive essas experiências. (E2)

Sim, nesse tempo agora, por exemplo, vai ser construído, matemática, geometria com física, tudo a ver, vetores e tudo mais. Tem uma semana para planejar, tem uma reunião com a pedagogia (E3).

Japiassu (1976) chama atenção para a importância de integrar os conhecimentos das demais disciplinas, para que não se fragmente o objeto ou reduzi-lo ao ponto de vista de cada ciência como a visão monodisciplinar tem feito com o conhecimento. Sobre isso o autor nos diz que,

É bem verdade que cada disciplina, através de seu enfoque específico, não somente tem a pretensão de fornecer o real, mas o fornece de fato. No entanto, trata-se de um real, mas sempre “reduzido” ao ângulo de visão particular dos especialistas em questão. Cada um deles adota o ponto de vista que lhe é próprio para observar, representar e explicar *sua* realidade: uma dimensão do *humano*. [...] Toda *visão monodisciplinar*, pela definição que ela nos fornece de seu fenômeno, pelas variáveis que retém, pela análise que escolhe e pelas conclusões que chega, só pode atingir certo sentido parcial e limitado da realidade de que foi “destacada” sua realidade (JAPIASSU, 1976, p. 66. Grifos do autor).

No sentido de proporcionar uma formação, em que a compreensão do conhecimento parta do princípio da totalidade é permitir-se disposto ao diálogo interdisciplinar considerando a importância das outras disciplinas. Nesse sentido percebe-se pela fala do entrevistado E2 que essa prática vem sendo vivenciada em Castanhal, nas turmas de educação do campo. Porém nem todos os docentes do IFPA, nem mesmo os que atuam no LEPC tem a compreensão de desenvolver sua prática pedagógica a partir desse princípio, e por isso a resistência em trabalhar com a educação do campo, embora seja essa a orientação do PPC. Vejamos o que nos diz o relato abaixo:

Agora a um ponto, que é fato. Existem muitos colegas que tem uma resistência em trabalhar com educação do campo, até porque infelizmente não conseguem ver a importância dos sujeitos que estão no campo. E querendo ou não, pra mim ainda existe um grande preconceito, do que eu denomino, portanto com a mentalidade urbanóide em relação aos sujeitos que estão no campo (E2).

Nos tópicos a seguir veremos no olhar dos discentes se a dinâmica do curso converge ou diverge dos depoimentos já anunciados nos relatos anteriores, visto que são esses sujeitos que recebem essa formação.

4.2.3 Na perspectiva dos discentes

A maioria dos discentes entrevistados considera a dinâmica do curso boa, porém suas falas refletem a problemática e limites impostos ao Procampo apontados pelos entrevistados anteriormente, fato que vem dificultando o andamento do mesmo e alterando a própria identidade da formação dos educadores. Alguns são enfáticos em suas falas ao denunciarem a ausência de formadores envolvidos com a educação do campo, como havia no início do curso.

Como muito dos participantes do curso advém do movimento social, onde eles tem uma compreensão clara que o curso de educação do campo se constitui mais uma ferramenta para instrumentalizar e qualificar sua intervenção, na luta pela terra, na luta por políticas públicas, e na luta por melhores condições, em todas as dimensões da vida humana, por isso talvez a formação dos formadores seja vista como questão prioritária. Visto que, é pela mediação do formador que a construção do conhecimento ocorre. Mas, para que essa construção aconteça e possibilite uma formação sólida na perspectiva de intervenção na realidade é imprescindível que esse formador tenha acúmulo sobre o debate da educação do campo. Os depoimentos abaixo denunciam, entre outras questões, a ausência desse formador, vejamos:

Pra mim ela é boa, desde que de fato tivesse sido implantada a cada alternância pedagógica, porque no primeiro tempo que viemos pra cá foi falado pra gente a que na alternância pedagógica nós teremos orientação, nos nossos tempos comunidade [...], que nossos orientadores visitariam nossas comunidades e, até então isso só aconteceu somente uma só vez e de lá pra cá não aconteceu mais. (E4)

Eu avalio boa, porém, às vezes eu penso que tem muita coisa que a gente vem refletindo que é muito bonita no papel, porém na prática ela realmente não é caracterizada como é escrita no papel [...], eu penso que primeiramente os educadores que viriam dar aula pra gente deveriam passar por uma formação e, essa formação mostrasse um pouco dessa realidade do campo (E5)

Eu acho que houve momentos que ela foi boa, principalmente no início né, com os educadores que nós pegamos que eram militantes mesmo, [...] e alguns outros professores que estão à frente do movimento de educação do campo ou já estiveram, mas atualmente, de acordo com a conjuntura política dessa crise eu sinto bem regular mesmo (E9).

Ela é boa, eu não posso considerar que ela seja excelente, porque tem muitas coisas pendentes no que seria construir a educação do campo, e aí a gente pode perceber que mesmo sendo um debate do que seria uma licenciatura em educação do campo ela acaba sendo um curso meio que regular, meio que tradicional quanto à presença dos professores que participam (E10).

Apesar do curso não atender todas as expectativas dos discentes conforme previsto no PPC, por inúmeros fatores já apresentados nas vozes dos sujeitos, a Pedagogia da Alternância como metodologia estruturante no curso de Licenciatura em Educação do Campo é vista pelos entrevistados como uma ferramenta importante que faz o diferencial do curso e permite aos mesmos a compreensão crítica da realidade, à medida que é oportunizado as vivências no tempo comunidade. As falas que seguem demonstram a compreensão e importância dessa metodologia:

Muito boa. O tempo escola e o tempo comunidade se completam, aprendemos muito. A gente tem base teórica daquilo que agente vivencia (E7).

Eu vejo a alternância pedagógica dentro da prática em si na licenciatura em educação do campo como uma excelente ferramenta [...] seria muito complicado se a gente tivesse somente o tempo escola, como era que a gente ia fazer uma compreensão crítica da comunidade se a gente não estivesse pesquisando a comunidade. Outro ponto é a pesquisa em si, porque a gente tem a pesquisa como princípio educativo, que até então acredito que muitos de nós não tivemos nenhuma dessas práticas no tempo em que fomos ensinados no ensino médio [...]. Então a metodologia da alternância pedagógica vem unir a teoria e a prática (E5).

A Pedagogia da Alternância é ressaltada pelos sujeitos de modo a propiciar uma relação entre a vivência da realidade concreta com a base teórica apreendida no tempo acadêmico. A compreensão que os mesmos apresentam em relação à alternância converge com a definição de alguns autores sobre o assunto presente no capítulo anterior deste trabalho. Para Rocha e Martins (2011) a alternância está para além de alternar os espaços, “A alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta alternância seja integrativa” (p. 217).

O movimento de ir e vir dos sujeitos articulado pelo princípio da alternância tem a pesquisa como princípio educativo, que para o entrevistado é uma prática inovadora. A pesquisa possibilita os sujeitos discentes o desvelamento da situação que se mostra aparente no contexto social, econômico, político e educacional do campo. A reflexão realizada a luz do referencial teórico adquirido na academia, durante o TC, permite aos educandos um olhar crítico sobre tal realidade. Parece ser essa compreensão que ambos apresentam sobre a metodologia do curso.

A organização do trabalho pedagógico no LPEC consiste na prática interdisciplinar, conforme prevê o PPC, sendo assim o Plano de Pesquisa e os

estudos a serem desenvolvido no TC, bem como os componentes curriculares que compõem o eixo de formação devem seguir a mesma orientação. No sentido de compreender se a interdisciplinaridade vem sendo exercitada na formação do educador do campo, o questionamento foi no sentido de identificar se as disciplinas do curso são integradas.

Não, elas não estão integradas. Nós tivemos aula, no tempo passado, de química e epistemologia da matemática e das ciências da natureza. Não tava integrada uma a outra. O professor de química veio no dia dele e o professor de epistemologia nos dias dele. O professor de epistemologia até tentou, mas o de química disse para nós que é a coisa mais difícil, que apontasse pra ele uma pessoa que já deu aula interdisciplinar, porque isso é quase impossível de fazer, dar uma aula interdisciplinar. Então a metodologia dela, da disciplina, não está interligada, no momento que estamos vivendo aqui no Procampo (E4)

Sim, tem professores que sim, mais tem professores que não [...]. Muitos professores não se identificam com o curso e já chegam com um olhar preconceituoso. (E7)

Não. Isso tenho que afirmar que, pela experiência dos educadores que tem falado com a gente [...], poucos conseguem fazer a integração, principalmente em sala de aula, o que se aproxima ainda um pouco mais, seria os textos, um pouco na indicação de alguns textos que complementam nosso material de apoio, mas em sala de aula a dinâmica, a interação entre os professores não acontecem, isso é uma deficiência (E8).

Em partes, porque elas acabam tendo um início integrado e depois cada qual no seu quadradinho, e isso influencia muito a didática do próprio educador quando está em campo (E10).

Como bem retrata as falas acima, as respostas variam entre os entrevistados, para os entrevistados E1 e E8, não existem integração entre as disciplinas, embora para o E8 poucos conseguem realizar. No depoimento do sujeito E1 parece haver uma tentativa de integração, por parte do professor formador da disciplina de Epistemologia da Matemática, porém a posição do formador da disciplina de Química vai de encontro com a perspectiva da educação do campo, que defende a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica, assim como de autores estudiosos do tema, como Japiassu (1976) que acredita na interdisciplinaridade como superação da fragmentação do conhecimento e Fazenda (2012) que define a atitude interdisciplinar como o desejo de inovar, de descobrir novos caminhos no sentido de aproximar e interligar as diversas áreas do conhecimento.

Para os demais entrevistados existe integração, por parte de alguns professores, mas não há continuidade desse exercício, fato que compromete a atuação dos discentes educadores quando se encontram em campo desenvolvendo

atividade docente. Essa não integração nos instiga ao seguinte questionamento: Como os discentes educadores irão alterar sua prática pedagógica nas escolas do campo, superando o ensino disciplinar, que vem fragmentando a ciência e o conhecimento, tanto criticado pelos que pensam, teorizam e militam na educação do campo, se a própria formação não está dando condições objetivas para alterar essa realidade?

Superar a fragmentação do saber, que historicamente marcou a educação brasileira não é tão fácil, principalmente quando se pensa numa proposta de formação interdisciplinar em que o formador é o agente desse processo e vem de uma formação onde o conhecimento é fragmentado.

Fazenda (2012) nos ajuda a entender que a prática interdisciplinar não significa negar as experiências já existentes, negar as disciplinas, mas dialogar com as mesmas. É construir novos caminhos a partir dos já percorridos. Nesse sentido, acrescenta a autora:

A construção de uma didática interdisciplinar pressupõe antes de mais nada a questão de *perceber-se interdisciplinar*. Na medida em que se pare para observar os aspectos que você já caminhou, fica mais fácil perceber a necessidade de caminhar em aspectos ainda duvidosos, seja no pensar seja no fazer à didática (FAZENDA, 2012, p.78).

Para que a interdisciplinaridade se materialize no LPEC em Castanhal de acordo com a proposta pedagógica, faz-se necessário que o professor formador veja a educação como caminho aberto a possibilidades, a inovação de práticas educativas com vistas a superar o modelo de educação que fragmenta o saber e incorporar a concepção de formação na perspectiva de totalidade. Nesse sentido a integração entre as disciplinas e as áreas de conhecimento é ponto chave para garantir essa formação.

4.3 O OLHAR DOS SUJEITOS A PARTIR DO CURSO DE LPEC EM CASTANHAL

Autores como Molina (2004), Caldart (2004) e Fernandes (2004), entre outros estudiosos da educação do campo, afirmam que a mesma não pode está desarticulada da concepção de escola. Mesmo a educação do campo não cabendo em uma escola, como diz Caldart (2004), mas a luta pela a escola do campo tem

sido uma das pautas principais do movimento por uma educação do campo por várias razões, as quais a autora destaca:

Porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor ao sujeito do campo; porque o tipo de escola que está ou não está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação de novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer à educação do campo (CALDART, 2004, p.156).

Assim a autora reafirma que educação e escola do campo devem estar associadas, pois a escola se constitui em um dos espaços onde os princípios e fundamentos da educação do campo se desenvolvem na educação de crianças, jovens e adultos, mas para isso exige uma ação educativa de profissionais cuja identidade esteja vinculada a compreensão de educação e escola do campo, que não se esgote em si mesma, mas na perspectiva de transformação social.

Nesse sentido é válido identificar a compreensão que os sujeitos colaboradores da pesquisa apresentam sobre a questão:

Eu compreendo muitas vezes a escola do campo como um dos únicos aparatos do estado, a escola acaba sendo um grande referencial da localidade, é lá que tudo acontece, ela é proporcionadora de organização do próprio lugar, a escola pode possibilitar isso. Não compreendo apenas como o lugar que ensina ler e escrever ou ensina conteúdo, mas a escola como espaço de mobilização de um lugar de construir políticas públicas para um determinado lugar [...] (E1).

Então a concepção de educação do campo que eu tenho é de uma educação popular, voltada fundamentalmente para pensar o espaço e a história. E aí envolve-se a questão da cultura dos sujeitos que vivem e se reproduzem da terra [...] (E2).

A educação do campo pra mim, ela nasce a partir de cada educador do campo, [...] é a necessidade de nós enquanto camponeses de termos nossa própria educação, de buscar nossa identidade e a partir daí [...] melhorar as nossas condições de vida dentro do nosso próprio município, e não sair. Então a educação do campo é parte de nós, de nós camponeses (E4)

A educação do campo não está acabada, ela está em processo de construção, mas que se esse processo de construção não se fortalecer na luta é como se fosse uma gota d'água, não teria êxito, não teria sucesso. [...] (E5)

[...] na verdade fazer educação do campo é fazer a defesa de uma classe então é uma constante luta pela autonomia dos sujeitos, pelo direito ao acesso de uma educação de qualidade, por melhoria no campo [...] e a escola do campo é uma escola que esteja ligada à vida, do sujeito, que tenha seus tempos formativos conforme as necessidades do trabalho, da colheita, que leve em consideração as estações do ano. [...] onde tenha o trabalho como um dos principais tema gerador de todos os conteúdos, que

vincule prática e teoria, e assim por diante, respeitando cada realidade local. (E8)

Pra mim a educação do campo é um movimento que começa a emergir e visa contrapor o modelo atual de educação, de sociedade mostra com muita clareza a dicotomia que há entre esses dois modelos, e a escola do campo [...] vai concretizar aquilo que pensamos nesse paradigma [...]. Ela é a base [...] desses sujeitos que irão fazer a transformação mais tarde (E9).

Pelos depoimentos acima, percebe-se que os entrevistados envolvidos no LEPC apresentam uma compreensão acerca da educação e escola do campo que convergem com a posição de autores que fundamentam esse trabalho. Nas falas identificamos algumas ideias centrais que ampliam a definição de educação do campo, como mobilização, cultura popular, processo em construção, defesa de classe, busca da identidade camponesa e contraposição ao modelo atual de educação. Essas expressões abarcam o entendimento da educação do campo como prática social, que no dizer de Caldart (2012, p. 262) “não se compreende em si mesma e nem apenas a partir de questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem”, mas como “consciência de mudança”. Entre várias características que identificam a Educação do Campo, vale destacar a que mais se aproxima e contempla a visão dos sujeitos entrevistado:

Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas (CALDART, 2012, p. 262).

Mesmo os entrevistados tendo uma visão clara e abrangente a cerca da educação do campo, é válido mencionar a preocupação de uma entrevistada ao se referir à sua efetivação. Para a mesma, a organização do sistema educacional, da forma como está estruturado, na garante a concretização da educação do campo. Assim expressa a entrevistada:

Então para que haja essa educação do campo é preciso uma reformulação nessas leis, nessas diretrizes que o sistema educacional hoje está. Porque pra acontecer de fato à educação do campo, não vai acontecer de uma hora pra outra se não reformular muitas coisas (E4)

A consolidação da educação do campo se coloca como um grande desafio diante das estruturas educacionais que estão estabelecidas nos sistemas de ensino. A preocupação da entrevistada nos remete a questão curricular, em que o ensino

nas escolas do campo está organizado de forma disciplinar, fragmentando o saber e assim impedindo uma formação que prime pela totalidade do ser humano, como se propõe a formação por área de conhecimento, proposta nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A escola do campo, como objeto central das lutas da Educação do Campo, representa a mediação na construção do conhecimento dos trabalhadores. “Ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324). Em algumas falas dos entrevistados a escola é espaço de mobilização política, de formação de trabalhadores para a transformação social, sendo assim é compreendida nessa perspectiva contra-hegemônica, nesse sentido as autoras reafirmam que,

[...] a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324).

A escola preconizada pelo movimento de educação do campo parece ainda não se concretizar para alguns entrevistados, pois a escola do campo atual se apresenta diferentemente do que se pensa, se deseja e se busca. Na fala abaixo veremos um depoimento que caracteriza a escola do campo atual:

A escola do campo pra mim é o retrato de uma escola da cidade, até mesmo ainda mais defasada do que a escola da cidade. A escola do campo hoje é cheia de professores com várias metodologias distorcidas da realidade do aluno [...] (E4).

Esse depoimento nos instiga a recorrer às contribuições de Arroyo (2012) ao se referir à condição em que os docentes desenvolvem sua prática. A formação dos educadores é pensada a partir de uma única diretriz, por isso sua atuação nas escolas do campo segue a mesma orientação das práticas desenvolvidas na cidade, isso reflete a fala da entrevistada em relação a metodologias aplicadas nas escolas do campo que são “distorcidas da realidade do aluno”.

Segundo o referido autor, na história do ruralismo pedagógico, nos anos de 1940, houve tentativa de superar um protótipo único de docente-educador, porém a proposta generalista foi a que se manteve, assim todo professor deverá estar apto a desenvolver os mesmos saberes, independentemente da realidade dos sujeitos envolvidos. Com essa visão generalista a formação que é dada aos sujeitos do

campo privilegia a visão urbana, assim como os professores que atuam no campo são transportados da cidade, que sem possuir vínculo algum com os saberes dos povos do campo dão uma formação distorcida da realidade dos mesmos e conseqüentemente distanciando de sua cultura.

No sentido de superar a visão genérica de docente e defender a especificidade da formação é que os movimentos sociais propõem os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Para Arroyo (2012, p. 360) os movimentos sociais como sujeitos de política de formação,

trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas. Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado.

Assim os movimentos sociais inauguram uma nova forma de pensar e construir política pública. Invertem a lógica verticalizante das políticas que são pensadas e oferecidas aos povos do campo, sem sua participação.

Os movimentos sociais no Brasil se afirmam com mais intensidade por volta de 1980, graças ao processo de redemocratização do país, entre eles destacamos o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, por este ser o protagonista em projetar uma proposta de educação que visa à formação humana do trabalhador, integrando ensino e trabalho. Pela dimensão da luta que abrange sua atuação nos setores de produção, saúde, da cultura, políticas agrícolas, entre outras, e as experiências que vem desenvolvendo em educação, tem o destacado como o movimento de maior expressão no Brasil e na América Latina.

As experiências em educação no MST se deu praticamente ao mesmo tempo em que o movimento se organizava na luta pela terra. A necessidade de garantir o cuidado pedagógico aos filhos das famílias acampadas e por entenderem que o conhecimento é um dos direitos de todos é que a educação entra na pauta das lutas do movimento (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

Assim, o movimento inicia sua organização e articulação acerca da educação no interior de sua organicidade, construindo uma proposta pedagógica específica para as escolas do assentamento e acampamento, aliado a isso a preocupação

voltou-se também para a formação de educadores. Essa experiência inicial possibilitou o desdobramento da luta pela escolarização e formação específica de professores para atuarem nas escolas do campo (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). É nessa caminhada histórica de luta que o LPEC se colocada como uma conquista do movimento, bem como seus princípios formativos deriva da concepção de educação do próprio movimento, como bem destaca Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 506):

Desde a compreensão de sua materialidade específica, o MST passou a expressar [...] e a reafirmar uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade.

Os envolvidos no LPEC em Castanhal, ao serem questionados sobre a importância do movimento social como sujeito histórico na construção de políticas públicas de educação do campo, relataram:

É toda, porque se hoje nós discutimos licenciatura em educação do campo, se hoje se fala em educação do campo, se hoje se fala de um movimento pela construção de uma outra educação, de uma educação diferenciada, de uma educação de resistência, isso se dá graças a atuação, o movimento político dos movimentos sociais do campo. Então os movimentos sociais do campo, aí eu destacaria, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra- o MST, eu penso que eles estão nos ensinando como se deve fazer educação, eles estão nos ensinando de como se deve na verdade de se pensar em fazer o ensino, estão nos ensinando como deve ser a escola, não essa escola formal, tradicional, convencional que nós temos aí, e onde está nosso desafio de mudar a realidade. (E2)

A fala acima reafirma a importância do movimento social na consolidação da educação do campo, bem como destaca o MST como referência principal enquanto concepção de educação e escola do campo que fundamenta os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Para o entrevistado a concepção de educação do campo proposta pelo movimento social é de resistência, de transformação e rompimento de paradigma. Vejamos no relato abaixo o que o mesmo entrevistado ressalta:

Agora, claro, romper com o paradigma que já está instalado a mais de dois séculos não é fácil. É o paradigma dos "macacos" que a gente vai ter que romper com isso. E, para romper com isso, eu tenho um pequeno trecho da letra de Raul Seixas que me acompanha que é do prelúdio que o sonho que se sonha só é apenas um sonho, mas o sonho que sonhado junto é realidade, então, que assim a gente construa. (E2)

Ao se referir ao trecho da música de Raul Seixas, o entrevistado manifesta sentimento de esperança ao projetar um desejo de mudança à estrutura educacional

instalada há séculos na educação brasileira, assim como a construção coletiva é apontada como uma possibilidade de transformação. Nesse sentido o entrevistado se coloca como sujeito de ação para fazer acontecer as mudanças necessárias para que a proposta de educação do campo se efetive.

Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância do movimento social como sujeito histórico na luta por políticas de educação do campo, parece contraditório sua ausência no debate sobre seu protagonismo no LPEC em Castanhal, a queixa da entrevistada revela esse fato:

Os movimentos não estão presentes no curso, e seria interessante, você faz um debate de todo conhecimento adquirido sobre movimentos sociais, políticas públicas, eles deveriam está presente pra fazer esse debate com agente. É um outro olhar, outro olhar que não seja o acadêmico, o que seria essa participação do movimento social, o que são esses movimentos sociais e não um professor de uma determinada idade falar sobre, sendo influenciado pela universidade a falar em movimento e começar a conceituar o que seria, e sim eles, na visão deles, na pratica deles o que seria isso. Eu acho que isso é um pouco do que o curso acaba não interagindo no debate que se faz. A gente acaba se afastando querendo ou não da comunidade quando foca para educação escola (E10).

A entrevistada chama atenção para a interação entre o LPEC e o movimento social, pois o mesmo ao se constituir em conteúdo que compõe o currículo a ser desenvolvido na academia, onde se faz o debate de todo seu processo de luta por políticas públicas, deveria estar presente para enriquecer mais o debate com exemplos de sua própria vivência no processo da luta e da organização. Com a ausência do movimento a discussão se restringe ao olhar acadêmico perdendo a riqueza de experiências que poderiam ser socializadas com os educandos do curso, assim como ampliar a visão dos mesmos sobre a dimensão de atuação do movimento na construção de um novo projeto de sociedade.

Outro fato observado pela entrevistada diz respeito ao curso priorizar a atuação dos educandos na escola e não na comunidade e no movimento social, mesmo com os debates sobre a educação do campo, que amplia a atuação dos educandos para além da instituição escola, o curso acaba centralizando na escola, por isso a mesma ressalta que nesse aspecto o curso deixa a desejar, vejamos o que a mesma relata:

[...] eu venho do movimento social que debate muito, que pratica muito essa pedagogia de educação do campo. Então o curso me traz uma visão seguinte, que mesmo com todos os debates teórico do que seria a educação do campo a gente acaba em sala de aula e você está preparado não para intervir, na comunidade, na sociedade, nos movimentos sociais,

mesmo que esse seja o projeto, mas a gente percebe na prática agente termina em sala de aula. Enquanto sala de aula agente termina em quadro paredes, mesmo interagindo em partes e eu acho que isso deixa um pouco a desejar, a gente acaba não interagindo como um todo, tu acabas não sendo estimulado a está desenvolvendo nos movimentos (E10)

O fato do direcionamento dado ao curso priorizar a escola como principal campo de atuação dos educandos, limitando os mesmos a não desenvolverem suas práticas no movimento social, nos leva a crer que a entrevistada esteja se referindo as atividades de pesquisa desenvolvidas nos TC que foram direcionadas ao ambiente escolar, bem como o componente curricular obrigatório, Estágio Supervisionado, que dispõe de uma carga horária de 400 h a ser desenvolvida em escolas do campo, nos níveis e modalidades de ensino que abrange a área de atuação dos educandos. Sendo assim não se observa carga horária disponível para outras experiências práticas além do espaço escolar, embora o PPC do curso oriente que o estágio deva contemplar como experiência prática os múltiplos espaços sociais.²¹

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório, consistirá num processo sistemático de abordagem teórica e experiência prática no contexto da Educação do Campo e seus múltiplos espaços sociais – Escola, Sindicatos, Organizações e Movimentos Sociais, etc. – e suas múltiplas dimensões – político-pedagógico, didático-pedagógica, gestão, etc. (PPC, 2012, p. 163).

4.3.1 As contribuições do curso na prática dos educadores do campo

Mesmo o curso ainda em desenvolvimento foi válido identificarmos a contribuição que este vem proporcionando para a melhoria da prática docente e intervenção no movimento social, nesse sentido questionamos os entrevistados sobre a mudança na compreensão de educação do campo que o curso tem proporcionado aos mesmos.

No momento que eu cheguei pra cá, eu não sabia o que era educação do campo, não tinha contato, nunca tinha escutado falar [...] Eu vim por causa da matemática e não em si pelo curso de educação do campo, que eu não conhecia, mas a partir do momento que eu cheguei, que eu comecei a ler sobre educação do campo, observar as discussões de vários autores e da forma como se propõe a educação do campo na sua essência eu me apaixonei pelo curso. Pra mim hoje, eu me sinto militante da educação do

²¹ Vale ressaltar que após reivindicação, ocorrida no 6º TA, por educandos do movimento social, a dinâmica da disciplina de Estágio foi alterada, pois a carga horária de 100h poderia ser dividida para experiências em escolas e no movimento social, ficando a critério dos educandos.

campo, porque eu aprendi a gostar e me proponho a fazer dentro do meu contexto (E4).

Houve. Concepções. Eu acho que eu vivia em outro mundo, um mundo assim que a lógica talvez fosse trabalhar numa empresa [...] e aí veio de presente os saberes da terra na minha vida, uma oportunidade única, foi quando eu iniciei na educação do campo [...]. Então penso que foi o início, pra me abrir os olhos, foi pra mim compreender o que era realmente o campo, que até então eu não compreendia era só a lógica do trabalho, não era a lógica realmente da vivência (E5)

Os depoimentos acima esclarecem que o contato com o curso possibilitou a compreensão da concepção de educação do campo que muitos até então não tinham. O contato teórico ampliou os horizontes desses sujeitos permitindo-os a conhecer o próprio campo como território de vida e não como espaço da produção de mercadorias, projetado pelo paradigma da educação rural. À medida que o curso possibilita um acúmulo teórico aos educandos, pressupõe que os mesmos dispõem de condições para intervir de forma mais qualificada na sua realidade, nesse sentido a questão se voltou em saber se o curso alterou a prática docente e/ou a militância social dos sujeitos educandos envolvidos.

Alterou, na prática docente sim, porque você vem de uma esfera que você se prende, tem certos vícios [...] e quando chega [...] aqui na educação do campo, você aprende metodologia diferente, como a pesquisa. [...] Antes eu não sabia o que era trabalhar com pesquisa, eu não sabia que a criança, o discente precisaria entender a educação a partir de seu trabalho e superou muito a minha metodologia dentro de sala de aula sim. Se hoje eu pegar qualquer turma eu procuro trabalhar dentro daquilo que eu venho aprendendo aqui. (E4)

[...] A partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula durante os tempos acadêmico a gente tem melhorado a intervenção junto à comunidade, permitindo a comunidade ter acesso a mais informações, ter acesso a outros programas, fazer uma reivindicação com mais propriedade do tema, introduzindo temáticas já obtidas em sala de aula, como: as concepções a cerca da agroecologia, da diversidade produtiva, enfim, por um controle melhor da produção. Então eu acho que a minha intervenção ela tem sido mais nesse sentido, de levar informações para as comunidades, para as áreas que a a gente já atua com mais propriedade dos conteúdos, das informações (E8).

[...] Ela mudou um pouquinho a prática, por que a escola passou também por algumas transformações, na questão de gestão, o movimento caiu também na comunidade, não é só o MST. A gente já não ver mais aquela organicidade que a gente viu no início, então com isso toda a proposta pedagógica da pedagogia do movimento decaiu um pouco e influencia seus educadores. [...] A educação do campo também ela vai se deteriorando. Então acho que houve uma cobrança de mim mesmo, de está refletindo sobre essa questão da educação do campo em fortalecer ainda mais aquilo que na base [...] está fraquejando (E9).

Como bem ressalta os entrevistados, o curso alterou positivamente a prática, tanto na atuação docente, como na militância. A metodologia utilizada no curso, a qual utiliza o trabalho como princípio educativo, tem sido um diferencial na prática docente, pois permite aproximar educação e trabalho favorecendo aos discentes do campo o fortalecimento de sua identidade, de sua cultura e conseqüentemente invertendo a lógica de que é preciso estudar para sair do campo.

A introdução de temáticas sobre a agroecologia e diversidade produtiva, apontada pelo entrevistado E8, tem ampliado a visão do mesmo sobre a importância de levar essas questões para o debate no movimento, tendo em vista que a concepção de agroecologia defendida pelos movimentos populares do campo se insere como parte de sua luta ao enfrentamento “ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 63).

A fragilização do movimento social mencionada pela entrevistada E9²² parece exigir da mesma uma reflexão no sentido de fortalecer o debate sobre a educação do campo, e nesse sentido, no dizer da entrevistada houve contribuição do curso, pois a mesma parece sentir-se como agente multiplicador no fortalecimento do movimento social, enquanto sujeito construtor da educação do campo.

Além da alteração que o curso possibilitou no campo de atuação dos educandos, foi válido identificarmos a mudança que o mesmo vem proporcionando para a realidade local, de onde os sujeitos educandos estão inseridos, sendo assim as respostas apontam situações diferenciadas, vejamos:

[...] A educação do campo é conhecida sim, entre as pessoas do meio mais científico, no nosso meio, lá do camponês, na maioria do nosso município na realidade do nordeste paraense ela não é tão conhecida [...] As pessoas geralmente não veem com bons olhos, elas dizem o que é isso, porque acontece isso, porque trabalhar dessa forma ou de outra. [...] Então, na minha vivência em termos de município ela melhorou a minha postura enquanto pessoa, enquanto fala, em todos os momentos que eu estou, em reuniões, em todas as situações, nas rodas de conversas eu procuro ir colocando devagar porque nosso meio realmente é mais professores (E5)

Sim .Até o reconhecimento. Primeiro é o reconhecimento em saber que tu está estudando, então há certo respeito, há certa valorização por uma parte em outra há também a questão da ausência, devido tu estar estudando, isso gera um pouco de conflito internamente na base pela questão de eu estar fora nesse período, alguns aceitam, outros questionam que não tem o mesmo direito, e talvez esse seja o fator conflitante, na base. (E8)

²² A fala da entrevista refere-se ao seu contexto de atuação, que se localiza tanto no movimento social quanto na escola do assentamento.

No primeiro depoimento a mudança se refere à divulgação que a entrevistada realiza no município acerca da educação do campo, tentando romper com o preconceito que muitas pessoas parecem ter sobre o assunto. A frase, “as pessoas geralmente não veem com bons olhos” retrata o estranhamento sobre o assunto, o que exige da educanda esclarecimento sobre a essência da educação do campo, assim a mesma vai introduzindo a proposta, nos diversos espaços.

Na fala do entrevistado E8, fica evidente que mesmo a própria comunidade reconhecendo a importância do educando ao acesso a formação de nível superior, há questionamentos sobre sua ausência talvez pela questão de sua liderança política no movimento, e também pelo acesso ao curso ser restrito. Como o número de vagas não é suficiente para atender toda demanda do movimento social, uma vez que, são selecionados apenas cinquenta (50) educandos, isso gera conflitos internos no movimento.

Os *déficits* educacionais, em relação à formação de professores do campo, assim como o contexto de exploração do grande capital na Amazônia que impõe um modelo de educação à sua lógica, disposto no capítulo anterior deste trabalho, demonstra a necessidade de uma política de formação de educadores do campo, assim o PROCAMPO, vem consolidar essa formação, mas ao mesmo tempo traz consigo implicações que tem inviabilizado a garantia do mesmo. O depoimento a seguir retrata tais implicações do programa para a formação dos educadores do campo:

O PROCAMPO é um programa, uma política compensatória de acesso às pessoas do campo. Pra mim na atual conjuntura da forma como ele tá se configurando ele não responde as necessidades de garantia. A instituição tem que caminhar pra institucionalização desses cursos e que eles possam ter concurso pra professores específicos pra atuar na licenciatura em educação do campo, um corpo docente, estrutura pra isso, e que fique um curso institucionalizado e não um programa, porque o programa acaba tendo vários problemas. Eu particularmente como professora, como pessoa não acredito da forma como o programa vem, dessa estrutura, ele não garante as demandas que agente tem, agente precisa mesmo da institucionalização desses cursos, que sejam regulares. Agente tava no caminho de acontecer, Castanhal sinalizou que ia fazer uma licenciatura em educação do campo e Marabá. São as que tem uma demanda maior, mas até agora a gente não tá vendo isso, talvez pelos problemas que a gente tem internos de intervenção, mas a ideia é construir uma política de educação do campo do instituto, esse é nosso maior interesse (E1).

Para a entrevistada o PROCAMPO, por se constituir enquanto programa, pode não garantir a continuidade dos cursos da LPEC, pois várias questões se

colocam inviabilizando o desenvolvimento do mesmo. Assim a institucionalização do curso pelo IFPA seria uma alternativa apontada pela entrevistada, pois sustentaria a demanda apresentada pelo curso. As questões burocráticas, financeira implicam nas questões pedagógicas, dificultando o avançar do curso no que se refere à qualidade e ao atendimento aos objetivos da formação. Tais questões não conseguem serem resolvidas no âmbito do programa, por isso talvez a entrevistada refirme a necessidade de institucionalização do mesmo. A seguir a entrevistada evidencia os desafios na materialização do LPEC:

Milhares, um dos maiores é que infelizmente a instituição não tem muita experiência com ensino superior, então tem muito aquela coisa da escola, pra funcionar colegiado, [...] essa visão de universidade é todo um histórico pra conseguir, tem alguns campis que são bem mobilizados, como Castanhal e Marabá vem contribuindo bastante, mas o maior desafio mesmo é o burocrático, porque o recurso entra e agente não pode gastar, quando podia gastar aconteceu o que aconteceu, foi comprovado que foi feito corrupção. Agora o desafio é que esse recurso não pode ser mexido de qualquer forma, tu não pode pagar dinheiro pra aluno, não pode pagar professor que é interno, professor que é externo tem que ter três propostas, então tem toda uma burocracia que cada vez mais dificulta o trabalho, então os desafios são muito grande, por isso que agora eu não falo mas só eu, falo com os coordenadores ou com os estudantes, e também a própria reitoria fica de mãos atadas que são ordem do MEC essa situação [...]. Então o desafio é financeiro, ele é pedagógico, ele é administrativo por conta desses tramites todo. (E1)

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

Além desses desafios apresentados, os colaboradores também identificaram algumas dificuldades encontradas no curso, assim os mesmos expressaram:

É o tempo mínimo, é um tempo muito corrido pra muitas disciplinas, carga horária que você precisaria ter mais tempo pra você estudar determinadas disciplinas, são disciplinas que são complicadas é você ver coisas que você viria em três, quatro e cinco meses, em dois, três dias (E4).

[...] é a distância da família, mas assim a gente vem com um objetivo e com esse objetivo a gente supera qualquer coisa. (E5)

Pra mim a dificuldade que eu encontro aqui, são as atividades a serem feitas ao sair daqui, que são as pesquisas, o tempo comunidade, devido a minha carga horária de trabalho. (E6)

[...] é a questão estrutural, porque tem que te manter aqui, tem que fazer a manutenção de sustentação grande do curso e pela formatação do programa deixa a desejar nesse sentido, tipo a estrutura financeira, pra manter os sujeitos do campo fora de sua realidade no tempo escola [...], eu acho que deve ser melhorado. (E8)

[...]. Uma das principais dificuldades é a distancia dos movimentos dos movimentos sociais, [...] eu lembro que uma das orientações sobre movimentos sociais a gente reivindicou que fizessem uma plenária com esses movimentos, pra eles trazerem o ponto de vista deles. Acabou ficando só na academia, a academia fala por eles; [...] professores que não tem vínculo com a causa; [...] coordenação muito ausente (E10).

Foram várias as dificuldades apontadas pelos sujeitos entrevistados, uma delas foi o tempo, considerado reduzido, tendo em vista a quantidade de disciplinas ofertadas, seria necessário um tempo maior para garantir o aprofundamento dos conteúdos. Essa observação da entrevistada chama atenção por dois fatores: pode haver um comprometimento na formação, pois sem um aprofundamento teórico sobre as temáticas necessárias, pode interferir na qualidade da intervenção seja como educador das escolas do campo seja como educador militante; por ser um curso que mesmo na modalidade presencial, mas o TA é reduzido, em função de garantir a permanência dos educadores do campo no curso, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas atividades no campo, a seleção dos conteúdos deve ser didaticamente organizadas para que os educandos tenham acesso aos mesmos sem comprometer sua formação, mas sendo orientados a aprofundar tais conteúdos.

A distância da família para muitos é uma grande dificuldade, como grande parte dos educandos já tem família constituída e não é possível retornar todos os dias para sua localidade, devido à distância e a dificuldade financeira, se torna difícil se ausentar por um longo período de tempo, mas a determinação implícita na fala da entrevistada E5, demonstra que é um desafio a ser superado.

Outra dificuldade mencionada é em relação às atividades a serem desenvolvidas durante o TC, que exige uma dedicação e tempo disponível para realizar as pesquisas orientadas durante o TA. Tal dificuldade é em função da carga horária elevada de trabalho que a entrevistada desenvolve na atividade docente. Esse fato nos remete a questão do trabalho precarizado, em que o docente, ao assumir 200 h exclusivamente em sala de aula ainda tem que dispor de tempo para

planejamento e organização das atividades, entre outras tarefas que a escola pública exige.

A falta de estrutura financeira dificulta a permanência dos educandos no curso, visto que muitos não dispõem de renda fixa para se manter²³ durante o TA. Pela queixa do entrevistado o recurso que o programa dispõe não é suficiente para a manutenção dos mesmos durante esse tempo. Outra dificuldade é em relação à ausência do movimento social, visto que este é um dos sujeitos políticos protagonistas na luta e conquista do curso de LPEC. A entrevistada ao denunciar essa ausência enfatiza que tentativas foram realizadas no sentido de aproximar o movimento social do curso, porém não houve sucesso. Ao expressar a frase “a academia fala por eles” deixa explícita a crítica à instituição à medida que não oportuniza momentos para que o movimento venha fazer o debate a partir do olhar e da sua dinâmica.

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

A partir das dificuldades elencadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa foi indicado como sugestão para melhoria do curso as seguintes propostas:

Docentes, pessoas que de fato atuem na militância ou dentro da educação do campo (E4).

²³ Observou-se, durante a pesquisa que muitos educandos dependem exclusivamente da bolsa de R\$ 400,00 (Quatrocentos Reais) para se manterem durante o curso, em algumas situações esse valor ainda é utilizado para manter a família. Para alguns, quando a bolsa demora, principalmente após a retenção do recurso do PROCAMPO, contam com a solidariedade de colegas da turma.

Professores [...] mais dinâmicos (E6)

Então, acho que a parceria, ela é fundamental. [...] nesse momento a parceria de outras instituições ligadas ao campo seria fundamental, as secretarias municipais de agricultura, institutos, outros órgãos ligados, os próprios órgãos do INCRA, [...] e CNT esses órgãos ligados à questão da terra pudessem também ser parceiros nesses cursos que visam fortalecer os sujeitos do campo (E8)

A presença da coordenação, [...] os orientadores acompanhassem a comunidade, [...] os sábados também seriam dias letivos de formação porque agente acaba ficando muito tempo sem vir pra sala de aula e nesse intermédio tem tantas outras coisas que a gente precisaria de debates contínuos (E10).

Essas propostas sugeridas pelas entrevistadas, ao serem acatadas pela coordenação geral do curso, certamente iria amenizar grande parte dos problemas que ao longo desse trabalho foram apresentados. Mesmo sendo, em algum momento, esclarecido que a inviabilidade de atender a real necessidade do curso, em especial dos seus educandos, tenha ocorrido em função de questões administrativas e burocráticas, é pertinente ouvir as sugestões dos educandos, pois as mesmas parecem ser os desdobramentos das insatisfações com o andamento do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a discussão desse trabalho pela educação como processo de formação humana, por acreditarmos que a esperança na educação ainda é possível, mesmo diante de uma sociedade que valoriza o saber como estratégia de acumulação do capital, e não como uma necessidade humana. A incursão, mesmo que breve, na história das sociedades, nos possibilitou identificar que o processo educativo acontece por meio da relação com a natureza, sendo o trabalho a atividade mediadora desse processo. Assim o sentido da educação está na valorização das experiências adquiridas e socializadas entre os sujeitos constituintes de tal sociedade.

A relação de ensinar-aprender que acontecia nas tribos indígenas, por meio de trocas entre os membros, favorecendo uma situação de aprendizagem vai perdendo importância à medida que a terra, utilizada como o principal meio de sobrevivência, torna-se propriedade privada e conseqüentemente surge a divisão de classe. Logo a educação se institucionaliza para garantir e sustentar o privilégio de uma classe sobre a outra e, desta forma descaracteriza e ignora o saber adquirido nas experiências e nas trocas.

A escola assume função de centralizadora do saber e reforça a divisão de classes, à medida que divide o saber em normas de trabalho, para os trabalhadores manuais, livres e escravos que exerciam as funções mais rústicas, assim a educação tinha a finalidade de formar para a atividade prática, para o serviço braçal. As normas de vida eram o saber destinado aos homens livres que pretendiam ascender na vida política, formar o “adulto educado”. Dessa forma a escola supervalorizava o saber destinado ao jovem nobre, o saber para pensar, em detrimento do saber para fazer atribuído aos trabalhadores. Essa estrutura de ensino ainda se faz presente na nossa realidade educacional, o que nos leva a refletir que a nossa educação pouco avançou, no sentido de atender os interesses da classe trabalhadora.

Ao realizarmos uma breve reflexão na legislação educacional (LDB 9.394/96) no que se refere à abrangência do processo educativo percebemos avanços quando a mesma amplia os espaços educativos, de modo que reconhece e valoriza os saberes adquiridos pelas experiências e, dessa forma, nos remete a ideia da educação como prática humanizadora como acontecia na sociedade primitiva.

Porém a mesma lei dá centralidade e predominância à escola, como a mais importante proporcionadora do saber e dessa forma ela legitima o saber formal institucionalizado e ignora os saberes construídos nas experiências e práticas sociais. É importante ressaltar que a lei ao vincular a educação ao mundo do trabalho está reproduzindo a divisão do saber como a escola na Grécia antiga fez, quando dividiu o ensino entre o pensar e o fazer.

Contudo, as tentativas de ajustes na educação vêm se dando ao longo do tempo, mas pouco ou quase nada se vê no sentido de transformação social. Ela tem assumido função de reprodutora dos valores dominantes, conformadora de consenso da ordem vigente. No entanto, essa escola, esse modelo de educação não serve para a classe trabalhadora, por isso é preciso se pensar, em uma educação que verdadeiramente represente essa classe, que tire da condição de explorada, que lhe dê os instrumentais necessários para o enfrentamento da estrutura dominante.

A educação do campo vem se afirmando como um paradigma de educação que se opõe ao modelo de educação burguesa, que nega e exclui a classe trabalhadora. É no movimento de luta que vem se construindo e se configurando enquanto categoria de análise de práticas educativas, bem como de construção de políticas públicas de educação. Seu conceito não se fecha em si mesmo, pois combina luta por educação com luta pela disputa de um projeto societário que pensa o campo como espaço de vida, de relações sociais, de luta por direitos a escola e a educação.

A disputa por hegemonia no campo busca desencadear processos formativos por meio de políticas públicas de formação de professores, visto que esses profissionais tem uma relevância política importante na construção de políticas educacionais no campo, assim como no enfrentamento às estruturas educacionais existentes, nesse sentido a proposta do PROCAMPO se propõe materializar a formação de educadores do campo.

Ao analisarmos o PROCAMPO detectamos que sua proposta teórico/metodológico prevê uma formação na perspectiva de humanização do sujeito, em como formar o profissional para docência multidisciplinar nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática; na Gestão de processos educativos escolares e Gestão de processos educativos não escolares. Essa ampliação na atuação do educador do campo tem como intencionalidade

tornar esses profissionais capazes de intervir na construção de políticas educacionais, assim como na intervenção na comunidade ao assumir função de liderança na construção de projetos comunitários.

A formação por área de conhecimento, conforme nos revelaram os documentos analisados, prevê a docência multidisciplinar na perspectiva de romper com o ensino disciplinar. Essa proposta se apresenta como um diferencial de inovação pedagógica, ao propor uma formação a partir do princípio da interdisciplinaridade. Essa perspectiva se materializa no currículo por meio da articulação dos eixos temáticos entre si e com as demais áreas que compõe a formação, no sentido de garantir uma sólida formação do educador a partir da perspectiva da totalidade, vinculando a educação e trabalho numa perspectiva de construir uma nova compreensão do campo.

A metodologia que fundamenta o curso está assentada na Pedagogia da Alternância que além de alternar espaços e tempos de formação, TA e TC, se constituem possibilidade metodológica de articular os saberes do educando, da realidade concreta a qual os mesmos encontram-se envolvidos, com os saberes teóricos da academia, estabelecendo a relação teoria/prática. Essa relação é possível por meio da pesquisa, que permite ao educando desvelar a realidade sócio-educacional de sua localidade, por meio de um plano de estudo construído e orientado durante o TA. Nesse sentido a pesquisa é adotada como princípio educativo, de modo que permite a reflexão das questões identificadas no percurso do desvelamento da realidade.

Diante dos elementos que balizaram a proposta de formação de educadores do campo, podemos inferir que estes buscam romper com a formação instrumental e utilitarista, e se propõe a uma formação para a emancipação humana. Contudo, a materialidade dessa formação pressupõe condições favoráveis que deem sustentação estrutural, pedagógica e financeira ao programa. Porém, a pesquisa de campo tem nos revelado que a falta desses elementos tem inviabilizado a efetivação do planejado.

Sobre a dinâmica do curso os resultados revelados apontaram que a presença do formador no LPEC sem identificação com a educação do campo tem se apresentado com um problema que pode alterar a identidade do curso, à medida que esse formador não consegue viabilizar a proposta que consta no mesmo, por meio de sua prática docente. Essa dificuldade é o reflexo do número reduzido de

professores que se identificam com a questão, no IFPA. Razão pela qual se buscam formadores externos para garantir minimamente que essa formação não se distancie tanto da perspectiva do programa. Mas essa alternativa tem se tornado inviável, devido determinação do MEC, ao exigir como critério para aprovação do curso que a maioria dos professores formadores do programa seja da instituição.

A construção de saberes integrados para o exercício da interdisciplinaridade via formação dos formadores tem sido inviabilizado por questões financeiras e conjunturais do IFPA. Vale ressaltar que no início do curso, a formação dos formadores ocorria normalmente, porém diante de tal situação a preocupação com o curso caminha no sentido apenas de garantir a conclusão do mesmo. Daí a implicação dessa formação se dar no âmbito de um programa e não como uma política permanente.

Em relação ao exercício interdisciplinar na prática docente, a pesquisa nos mostrou que pouco aconteceu, alguns formadores conseguiram realizar, outros não. Os que conseguiram realizar o fizeram de forma, não havendo continuidade dessa prática, fato que implicava na atuação docente dos educadores no momento em que desenvolviam suas atividades no campo.

A alternância foi destacada como uma ferramenta importante na efetivação do curso, pois no entendimento dos pesquisados, não seria possível a compreensão crítica da realidade sem essa metodologia, assim como não seria possível compreender tal realidade sem a pesquisa. Nesse sentido a pesquisa como princípio educativo permite o desvelamento da realidade, das questões que envolvem a comunidade, onde os educandos vivem.

A dinâmica que vem sendo desenvolvida na realização do curso tem provocado efeitos aos educandos, tanto na dimensão da concepção como no exercício da prática. A compreensão de educação do campo no entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa está voltada a perspectiva de transformação, conforme sintetizamos: mobilização, cultura popular, processo em construção, defesa de classe, identidade camponesa, oposição à educação rural. Para esses sujeitos o acesso ao curso veio ampliar os horizontes de compreensão, assim como se afirmar como sujeitos da educação do campo.

Na dimensão da prática os resultados nos mostram que a contribuição do curso foi fundamental para qualificar a prática docente, a pesquisa como princípio educativo, utilizada na formação, tem servido de referência na atuação docente nas

escolas do campo. A pesquisa tem sido utilizada como estratégia na aproximação entre educação e trabalho na escola do campo. Na militância, a pesquisa nos revelou que o curso contribuiu na ação dos militantes sociais, à medida que favoreceu conteúdos significativos, como agroecologia, diversidade produtiva, entre outros, ampliando a visão dos educandos sobre a importância de realizar o debate junto aos movimentos sociais, visto que as referidas temáticas se inserem como parte da luta pelo enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores do campo.

Mesmo diante das implicações surgidas na realização da LPEC, é necessário reconhecer a importância do PROCAMPO enquanto uma política afirmativa voltada ao atendimento à formação de educadores. Seu reconhecimento ganha relevância à medida que se propõe qualificar educadores do campo para a superação das tendências dominantes nas políticas educacionais destinadas as escolas do campo.

Contudo, é necessário repensar, reavaliar e redirecionar o PROCAMPO no que se refere a sua materialização, pois as circunstâncias nas quais o mesmo vem sendo desenvolvido no Pará, especialmente em Castanhal não oferece condições suficientes para viabilizar a essência da sua proposta formativa e conseqüentemente pode não qualificar o profissional com o perfil que se almeja.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino. In: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

ARROYO, Miguel G. **Por uma educação básica do campo**. In: KOLLIN, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete e et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos (org). **Contribuições para a construção de Um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007, (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº1/2006 Considera como Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2012.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo**. MEC/SECAD. CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 de jan. de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. **Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2013.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. de 2013.

_____. **Resolução CNE/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. de 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 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.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castangna. (Org.). **Por uma educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. FERNANDES, Bernardo Maçano. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castangna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo. **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.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castangna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete e et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Angelo Rodrigues de. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete e et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzáles; **A educação básica e o movimento social do campo**. Col. Por uma educação do campo, n° 02. Brasília, Distrito Federal: Articulação Nacional por uma educação do campo, 1999.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castangna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FIALHO NASCIMENTO, Nadia Socorro. **AMAZÔNIA E DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA: ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DA “QUESTÃO SOCIAL” NA REGIÃO**, 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Silvio A. Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUBUR, Dominique Michéle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57-64.

IBGE. **Cidades, 2013**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.

_____. **Cidades, 2013. Censo demográfico 2010: sinopse**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150240&idtema=1&search=para|castanhall|censo-demografico-2010:-sinopse->. Acesso em: 15 de out de 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro. Imago editora, 1976.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castangna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo. **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.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO,

Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Célia de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Célia de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOLINA, Mônica Castangna; FERNANDES, Bernardo Maçano. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castangna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo. **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.

_____. Minuta Original: Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. In:_____;SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____.SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: Hegemonias em Disputa**, 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/1/tese%20completa%20com%20as%20primeiras%20paginas.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2013.

NETO, Antonio Júlio de Meneses. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs) **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NETO, Otavio Cruz. Trabalho de campo como descoberta e criação In: MINAYO, Maria Célia de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p.50-66.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p, 293-298.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs) *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

SANTOS, Neila Reis Correia. **Educação do Campo e Alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA** (Tese de Doutorado). UFRN, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

IFPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática**. Belém: IFPA, 2012.

_____. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo área de Concentração: ciências da natureza e matemática**. Belém: IFPA, 2012.

_____. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo área de Concentração: ciências humanas e sociais**. Belém: IFPA, 2012.

_____. **Edital de 16/04/2009**. 1º processo seletivo do curso de licenciatura plena em educação do campo 2009. Belém: IFPA, 2010.

_____. **Edital nº 026/2010**. 1º processo seletivo do curso de licenciatura plena em educação do campo 2010. Belém: IFPA, 2010.

_____. **Listagem dos alunos matriculados no Procampo – IFPA Castanhal em 2010**. Belém: IFPA, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **Concepções e Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e Perspectivas.** Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, Jan./dez.2010.

Disponível em <<https://revista.fct.unesp.br/index.p>>. Acesso em: 12 de jul. de 2013.

TEXTO-BASE. **Por uma educação do campo.** Brasília, 1999.

www.ifpa.campuscastanhal. Acesso em: 15 de out de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para a coordenação do PROCAMPO**I - PERFIL DOS SUJEITOS**

Nome:

Instituição de ensino:

Cargo:

Formação:

Naturalidade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Tempo de atuação no serviço público:

Situação funcional:

Carga Horária:

II - CONCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA PROCAMPO

- 1) Como e quando se deu o contexto da criação do PROCAMPO no IFPA?
- 2) Qual a concepção de sujeito, de escola e de sociedade do PROCAMPO?
- 3) Como funciona o curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA?
- 4) Como são selecionados os professores que atuam na formação dos educandos?
- 5) Existe uma formação para os educadores que formam os estudantes do PROCAMPO?
- 6) Como é selecionado o conteúdo desenvolvido na formação dos educandos do PROCAMPO?
- 7) Como é realizado o planejamento dos professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 8) Como é realizada a seleção dos alunos para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 9) Quais os desafios da coordenação para a materialização do curso?
- 10) Como você avalia o PROCAMPO e a viabilidade desta na formação dos educadores do campo?
- 11) Qual sua avaliação da dinâmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA: () Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim? Por que?
- 12) Como se deu a divisão por área? Foi uma proposta do IFPA ou do MEC?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os formadores do PROCAMPO**I - PERFIL DOS SUJEITOS**

Nome:

Instituição de ensino:

Cargo:

Formação:

Naturalidade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Tempo de atuação no serviço público:

Situação funcional:

Carga Horária:

II - ATUAÇÃO NA TURMA DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1) Qual sua concepção de educação do campo?
- 2) Como você relaciona a disciplina ministrada com a realidade dos professores do campo?
- 3) Como você desenvolve, através de sua prática docente, a metodologia proposta pelo PROCAMPO?
- 4) Você consegue realizar um planejamento integrado com as demais disciplinas: () SIM () NÃO. Por que?
- 5) Como você avalia a dinâmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo: () Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim? Por que?
- 6) A dinâmica do curso contempla os objetivos do PROCAMPO?
- 7) Na sua opinião a perspectiva de formação do curso possibilita uma intervenção diferenciada dos educadores em sua realidade local?
- 8) Na sua opinião qual a importância dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os educandos do PROCAMPO**I - PERFIL DOS SUJEITOS**

Nome:

Instituição de ensino:

Cargo:

Naturalidade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Tempo de atuação no serviço público:

Situação funcional:

Carga Horária:

II - EFEITOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

1) Como você avalia a dinâmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo?

() Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim. Por quê?

2) Qual sua opinião sobre a metodologia do curso:

3) () Excelente; () Boa; () Regular; () Ruim. Por quê?

4) Na sua opinião as disciplinas do curso estão integradas? () SIM; () NÃO.

Por quê?

5) Houve mudança na sua compreensão de educação do campo a partir da participação no curso de Licenciatura? () SIM () NÃO.

6) Qual a sua concepção de educação do campo e de escola do campo hoje?

7) O curso alterou a sua prática docente e/ou militância social? () SIM; () NÃO. Por quê?

8) De que forma você consegue articular o conhecimento de sua formação na sua prática docente e/ou na militância social?

9) Na sua opinião qual mudança o curso proporcionou para a realidade local?

10) Quais as dificuldades encontradas no curso?

11) O que você propõe como sugestão para melhorar a dinâmica do curso?

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular do curso de LPEC de Castanhal

EIXO 1 – HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DE SABERES				
1 º S E M E S T R E	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
	Introdução a Filosofia	42	18	60
	Introdução a Sociologia	42	18	60
	Introdução a Geografia Humana	42	18	60
	Introdução a Antropologia	42	18	60
	Introdução a Metodologia Científica I	42	18	60
	Linguagem e Comunicação do Campo	42	18	60
	Introdução aos Estudos Históricos	42	18	60
	Prática Educativa I	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30
	Atividade complementar	25	-	25
	TOTAL PARCIAL	379	146	525
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	525		
	EIXO 2 – ESPAÇO SÓCIO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO CAMPO			
2 º S E M E S T R E	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
	Geografia do Espaço Paraense	42	18	60
	Metodologia da Pesquisa Científica II	42	18	60
	Arte e Educação Aplicada ao Campo I	42	18	60
	Matemática Aplicada ao campo	42	18	60
	Física das Transformações de Energia	42	18	60
	Ecosistemas Amazônicos	42	18	60
	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável	42	18	60
	Prática Educativa II	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30
	Atividade complementar	25	-	25
	TOTAL PARCIAL	379	146	525
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	525		

EIXO 3 – SISTEMAS DE PRODUÇÃO FAMILIAR E PROCESSOS DE TRABALHO NO CAMPO				
3 o S E M E S T R E	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
	Matemática Financeira	42	18	60
	Práticas de Letramento I	42	18	60
	Antropologia Cultural	42	18	60
	Química Inorgânica Aplicada ao Campo	42	18	60
	Biologia, Biodiversidade e suas Inter relações com o campo	42	18	60
	História Agrária no Pará	42	18	60
	Sistemas Familiares de Produção	42	18	60
	Prática Educativa III	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30
	Atividade complementar	25	-	25
	TOTAL PARCIAL	379	146	525
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	525		
	EIXO 4 – ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS NO CAMPO			
4 o S E M E S T R E	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
	Sociologia Rural	42	18	60
	Prática de Letramento II	42	18	60
	Física da Gravitação Universal	42	18	60
	Introdução ao Ensino de Libras	42	18	60
	Legislação e Diretrizes Educacionais	42	18	60
	Dinâmica Produtiva do Espaço Agrário	42	18	60
	Arte Educação Aplicada ao Campo II	42	18	60
	Prática Educativa IV	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30
	Atividade complementar	25	-	25
	TOTAL PARCIAL	379	146	525
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	525		

* O professores de Prática e de metodologia recebem 30 h/a, cada um, pela atuação no Tempo-Acadêmico/Retorno, que é composto pelo seminário de socialização e sistematização da pesquisa realizada no tempo comunidade.

5º S E M E S T R E	EIXO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS				
	Componentes Curriculares Comuns				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
	Estágio Supervisionado I	30	20	100	150
	Didática	42	18	-	60
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	42	18	-	60
	Educação para as Relações Étnicorraciais	42	18	-	60
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/estágio	30**	-	-	30
	Atividade complementar	25	-	-	25
	TOTAL PARCIAL	211	74	100	385
	Componentes Curriculares Específicos				
	Área: Ciências Humanas e Sociais				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
	Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais	42	18	60	
	Filosofia do Conhecimento	42	18	60	
	História Econômica e Sociedade	42	18	60	
	Geografia das populações Mundial, Regional e Local	42	18	60	
	TOTAL PARCIAL	168	74	240	
	Área: Ciências da Natureza e Matemática				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
	Epistemologia das Ciências da Natureza e Matemática	42	18	60	
	Químico - Física Aplicada ao Campo	42	18	60	
	Álgebra nas Atividades do Homem do Campo	42	18	60	
Biologia, Parasitologia e Microbiologia Aplicada ao campo	42	18	60		
TOTAL PARCIAL	168	74	240		

EIXO 6- JUVENTUDE DO CAMPO E TRANSFORMAÇÕES SÓCIOAMBIENTAIS				
Componentes Curriculares Comuns				
DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
Estágio Supervisionado II	30	20	100	150
Filosofia educação do campo	42	18	-	60
Educação de Jovens e Adultos no Campo	42	18	-	60
Metodologia Científica III e TAC	42	18	-	60
Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio	30**		-	30
Atividade complementar	25			25
TOTAL PARCIAL	211	74	100	385
Componentes Curriculares específicos				
Área: Ciências Humanas e Sociais				
DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
Teorias Sociológicas Clássicas e suas Interrelações com o Campo	42	18	60	
Geografia Agrária	42	18	60	
História, Trabalho e Civilização	42	18	60	
Filosofia da Estética	42	18	60	
TOTAL PARCIAL	168	74	240	
Área: Ciências da Natureza e Matemática				
DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
Química Orgânica Aplicada ao Campo	42	18	60	
Física das Transformações Termodinâmicas, Mecânica dos Fluidos e Óptica	42	18	60	
Biologia Celular e Molecular e Bases do Pensamento Evolutivo	42	18	60	
Geometria nas Atividades do Homem do Campo	42	18	60	

	TOTAL PARCIAL	168	74	240	
	EIXO 7 – SUJEITOS SOCIAIS E DIVERSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO				
	Componentes curriculares comuns				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
	Estágio Supervisionado III	30	20	100	150
	Educação para a diversidade	42	18	-	60
	Educação Especial	42	18	-	60
	Metodologia da Pesquisa Científica IV em TAC	42	18	-	60
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio	30**		-	30
	Atividade complementar	25			25
	TOTAL PARCIAL	211	74	100	385
	Componentes Curriculares específicos				
	Área: Ciências Humanas e Sociais				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)		CH TOTAL
	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Humanas e suas tecnologias	42	18		60
	Temas Sociológicos Contemporâneos	42	18		60
	TOTAL PARCIAL	84	36		120
	Área: Ciências da Natureza e Matemática				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)		CH TOTAL
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	42	18		60
	Física das Ondas Eletromagnéticas	42	18		60

	TOTAL PARCIAL	84	36	120	
8º S E M E S T R E	EIXO 8- PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO				
	Componentes curriculares comuns				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
	Estágio Supervisionado IV	30	20	100	150
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio	30**	20	-	30
	Atividade complementar	25	-	-	25
	TAC	80	20	-	100
TOTAL PARCIAL	165	60	100	305	

** Os professores de Prática e dois das áreas específica recebem 30 h/a, cada um, pela atuação no Tempo Acadêmico/Retorno, que é composto pelo seminário de socialização e sistematização da pesquisa no tempo comunidade/estágio.