



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E
QUALIDADE DE VIDA - MESTRADO ACADÊMICO**

ANA LÚCIA MAIA DA SILVA

**EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS /AGRÁRIAS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO NA
AMAZÔNIA**

**SANTARÉM-PA
2022**

ANA LÚCIA MAIA DA SILVA

**EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS / AGRÁRIAS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO NA
AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida para obtenção do título de Mestra Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa; Área de Concentração: Políticas Públicas, Diversidade Cultural e Desenvolvimento Amazônico.

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

**SANTARÉM-PARÁ
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

Silva, Ana Lúcia Maia da

Egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/ Agrárias e educação do campo: uma análise do Estado do Conhecimento na Amazônia. / Ana Lúcia Maia da Silva. – Santarém, 2022.

368 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria de Fátima Matos de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Centro de Formação Interdisciplinar, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.

1. Educação superior do campo. 2. Egressos. 3. Estado do Conhecimento na Amazônia. I. Souza, Maria de Fátima Matos de, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 630.7098115



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

No vigésimo nono dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, por meio remoto Sala Virtual, via Google Meet, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado da discente **Ana Lúcia Maia da Silva**. A banca examinadora foi composta pelas professoras: Dra. Joana D'Arc de Vasconcelos Neves, UFPA, Examinador Externo à Instituição, Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, Examinador Externo ao Programa Ufopa, Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, orientadora da discente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte da professora Maria de Fátima Matos de Souza, A presidente da banca, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, solicitou a discente que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "Egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo: Uma Análise do Estado do Conhecimento na Amazônia", marcando um tempo de quarenta minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora, Maria de Fátima Matos de Souza, passou a palavra aos examinadores para arguir a discente. Terminadas as arguições, a presidente da banca solicitou aos presentes que se retirassem da sala, para a realização do julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua Aprovação, conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa no prazo máximo de sessenta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora. Conforme o Artigo 57 do Regimento Interno do Programa, a discente não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Presidente

Profa. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves
Membro Externo a Instituição – UFPA

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Membro Externo ao Programa – Ufopa

Ana Lúcia Maia Silva
Ana Lúcia Maia da Silva
Discente

ANA LÚCIA MAIA DA SILVA

**EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS / AGRÁRIAS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise do Estado do Conhecimento na Amazônia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida para obtenção do título de Mestra Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa; Área de Concentração: Políticas Públicas, Diversidade Cultural e Desenvolvimento Amazônico.

Conceito: APROVADO

Data de Aprovação: 29/12/2021.

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Orientadora - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Prof.^a Dra. Solange H. Ximenes Rocha
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Prof.^a Dra. Joana D'arc de Vasconcelos Neves
Universidade Federal do Pará (PPLSA/UFPA)

*À minha mãe **Tereza da Graça** e ao meu pai **Luiz Fernando** pelo amor incondicional, por serem os meus anjos de luz, de proteção divina e os meus tesouros de vida neste Planeta Terra. Amo meus pais!*

*À minha vida, meu esposo Marc **Gabriel Hehn**!*

AGRADECIMENTOS

A *Jesus Cristo*, filho do Pai Supremo *Deus*, o criador do Universo, pelas vitórias frente aos obstáculos enfrentados no mestrado acadêmico em tempos Pandêmicos da Covid 19. Gratidão, meu Deus pelas bênçãos, pela luz divina nos meus caminhos, pela saúde, pela unção da sabedoria, por toda proteção concedida e por me permitir mais este merecimento com esta formação do mestrado acadêmico. Toda honra e glória ao filho e ao criador da luz divina! Gratidão!

Ao meu amado esposo *Marc Gabriel Hehn* pelo seu amor, companheirismo, apoio nos momentos difíceis, alegres e felizes durante essa jornada acadêmica. Gratidão, minha Vida Hehn!

Aos meus amados pais *Luiz Fernandes da Silva e Tereza da Graça Maia da Silva* pelo amor incondicional, por não medirem esforços em me ajudar, pelos ensinamentos de honestidade, caráter e solidariedade com o próximo e, incentivos para realizar todos os meus objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais. Gratidão por tudo, meus queridos pais!

Aos meus amados irmãos *Lucivaldo Maia da Silva, Francivaldo Maia da Silva, Jonivaldo Maia da Silva, Ana Maria Maia da Silva, Selma Maia dos Santos, Rocivaldo Maia da Silva e Ângela Maria Maia da Silva* e, as minhas sobrinhas *Luana dos Santos Silva de Abreu, Luciana Santos Oliveira e Melanie Lorena Campos da Silva*, pelo incentivo e apoio diante de mais um degrau alcançado na minha vida acadêmica e profissional. Gratidão, família!

Aos meus amados e queridos sogros *Gabriel Daniel Hehn e Nicole Madeleine Kremer*. Perdoem-me, muitas vezes, por não dar atenção nos encontros de família no Skype, em razão de estar trabalhando na elaboração desta produção acadêmica. Gratidão, pela acolhida na família francesa, pelo amor, incentivo e apoio na formação acadêmica e profissional!

A amiga e irmã de coração Profa. Esp. *Lilian Aparecida das Mercês Santos Melo* e seu esposo *Lindonor Ferreira de Melo Santos* pelo amor, amizade, apoio, proteção e acolhida na sua família durante a minha estada em Tabatinga-AM. E, pelo incentivo e apoio na formação acadêmica e profissional. Gratidão, queridos amigos!

Aos professores Me. Doutorando *Nelivaldo Cardoso Santana*, Dr. *Djair Alves Moreira*, Dr. *Flávio Bezerra Barros*, Dra. *Soraya Abreu de Carvalho*, Dra. *Simone Maria Costa de Oliveira Moreira* e Dra. *Maristela Marques da Silva* da Universidade Federal do Pará-UFPA, por compartilharem de minha história e de momentos significativos e especiais na minha vida profissional! Gratidão pelos acolhimentos, direcionamentos, incentivos e apoio na profissão da educação superior e da formação continuada.

Aos meus amigos professores Dr. *Agno Nonato Serrão Acioli*, Ma. *Ana Carolina Souza Sampaio Nakauth*, Dra. *Antonia Ivanilce Castro Dácio*, Dra. *Flávia Santos Martins*, Mestranda *Célia Regina de Oliveira*, Dr. *Cristian Farias Martins*, Dra. *Flávia Melo da Cunha*, Dra. *Gilse Elisa Rodrigues*, Dra. *Jarliane da Silva Ferreira*, Dra. *Marcilene da Silva Nascimento Cavalcante*, Mestranda *Maria Perpétua Silva Pessôa*, Ma. *Maria Francisca Nunes de Souza*, Dra. *Lizandra Vieira Rosas*, Ma. *Leide Maria Leão Lopes*, Dra. *Líbia de Jesus Mileo*, Profa. Esp. *Melissa Cordeiro Pereira*, Doutoranda *Oderlene Bráulio da Silva* e Ma. *Shirlane Pantoja da Silva*, por acolherem em suas vidas durante a minha estada no Instituto de Natureza e Cultura-INC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM no município de Benjamin Constant-AM. Gratidão pelos acolhimentos, amizades, incentivos e apoio na formação acadêmica e profissional.

À minha amiga Prof.^a Doutoranda *Gilvânia Plácido Braule*, pelos momentos felizes e tristes que compartilhamos durante a Pandemia da Covid-19 e da minha formação no mestrado acadêmico. Agradeço por tudo, pela amizade, pelas palavras de incentivo e apoio na formação acadêmica.

À Dr.^a *Tânia Suely Azevedo Brasileiro* e a Dr.^a *Joana d'Arc de Vasconcelos Neves*, mulheres aguerridas e lutadoras que contribuem significativamente com a formação inicial e continuada da Educação Superior e dos Programas de Pós-graduação da Amazônia-Norte do Brasil. Aqui, expresso meu profundo agradecimento na condução de minha qualificação e em certa medida, desta pesquisa. Ressalto a relevância das contribuições direcionadas a minha formação no mestrado acadêmico, que me possibilitaram o crescimento profissional da docência na Educação Superior. Por isso, o merecimento e o enriquecimento intelectual são compartilhados. Muita Gratidão!

À minha querida orientadora *Prof.^a Dra. Maria de Fátima Matos de Souza*, mulher, lutadora, guerreira, comprometida com os Programas de Pós-Graduação da Amazônia-Norte do Brasil. Agradeço por me acolher no momento difícil e de muita fragilidade, vivenciados pelos tempos pandêmicos e na finalização desta dissertação. Agradeço pelos conhecimentos compartilhados nas disciplinas do mestrado acadêmico, pela paciência e pelas orientações pertinentes que me conduziram ao término deste trabalho. Gratidão eterna!

Aos membros da banca examinadora *Dr.^a Solange H. Ximenes Rocha e Dr.^a Joana d'Arc de Vasconcelos Neves* pelas contribuições significativas para o desenvolvimento e enriquecimento do presente trabalho. Gratidão!

À *Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa* pela oportunidade de formação acadêmica na Amazônia paraense, bem como, a todos os professores do PPGSAQ/Ufopa, parceiros e incentivadores na formação profissional, em especial, aos professores que marcaram a minha formação: *Dra. Iani Dias Lauer Leite, Dr. Itamar Rodrigues Paulino, Dra. Helionora da Silva Alves, Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza, Dra. Maria Mirtes Cortinhas do Santos, Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro e Dr. Thiago Almeida Vieira*, pelos conhecimentos compartilhados durante a minha formação no mestrado acadêmico. Gratidão!

À *Universidade Federal do Pará-UFPA/Belém e a UFPA/Campus de Altamira e à Faculdade de Etnodiversidade e Faculdade de Educação* pelo investimento na minha formação continuada ao conceder meu afastamento da instituição de ensino para cursar e concluir o mestrado acadêmico com esmero. Gratidão!

Aos pesquisadores Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016), Guerra (2015), Moraes (2014) e aos demais autores pela contribuição dos seus estudos nesta dissertação e na minha formação continuada no Mestrado Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa. Gratidão imensurável!

O presente trabalho foi realizado com apoio da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001*, por meio da bolsa de formação no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa.

“Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados” (FREIRE, 1994, p. 15-16).

RESUMO

A dissertação analisa os estudos sobre os egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo (LEdoC) e seu estado do conhecimento na Região Amazônica-Norte do Brasil, partindo do mapeamento da evolução de oferta da criação dos cursos no Brasil. Buscou-se: i) mapear esses cursos, averiguando a evolução de sua oferta no Sistema de Regulação do Ensino Superior- e-MEC; ii) levantar as produções bibliográficas em quatro bases de dados eletrônicas que apontam o estado do conhecimento sobre egressos desses cursos; iii) realizar análises bibliométrica e sistêmica de produções acadêmicas, assinalando diagnósticos, fronteiras do conhecimento, lacunas, avanços e o perfil dos egressos dos estudos na Região Amazônica-Norte do Brasil. Neste estudo adotou-se pesquisa documental através da base do Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC acerca da evolução de oferta da criação dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e da Educação do campo (1963-2019). Portanto, recorre-se à pesquisa exploratória/bibliográfica/documental/descritiva, do tipo Estado do Conhecimento, com recorte temporal (2008/2009-2019). As bases de produção bibliográfica consultadas foram: Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, Portal de Periódicos-CAPES/MEC, *Web of Science* e *Google Scholar*. Dos 8 (oitos) trabalhos selecionados na base de dados, os resultados apontaram: i) A existência de 53 cursos cadastrados no Sistema e-MEC (2020), na modalidade Educação Presencial e 3 cursos na modalidade de Educação à Distância-EaD [...]; ii) Foram encontrados 8 estudos no Estado do Conhecimento nas bases de dados supracitadas; iii) identificou-se avanços no número de cursos de Educação do Campo; iii) na análise das produções acadêmicas se identifica lacunas e avanços apontados pelos egressos da educação superior do campo na Região Amazônica-Norte do Brasil – sendo uma das principais limitações dos cursos, o não enquadramento dos egressos em Ciências Agrárias no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, o que implica uma restrição do mercado de trabalho, na representação e na desvalorização simbólica do curso.

Palavras-chave: Educação Superior do Campo. Egressos. Estado do Conhecimento. Amazônia.

ABSTRACT

This thesis analyzes studies on graduates from university teaching courses/degrees in Agricultural/Agrarian Sciences and Rural Education (LEdoC) and their state of knowledge in the Amazon Region-Northern Brazil, starting from the mapping of the evolution of courses availability/creation in the abovementioned country. The present work sought to i) map such courses, verifying the evolution of their availability in the Higher Education Regulation System - e-MEC; ii) survey the bibliographic productions in four electronic databases that indicate the state of knowledge about graduates of these courses; iii) to carry out bibliometric and systemic analyses of academic productions, pointing out the frontiers of knowledge, gaps, advances, and the profile of graduates from rural higher education within the Amazon Region-Northern Brazil. In this study, documentary research was adopted through the basis of the Higher Education Regulation System - e-MEC on the evolution of the offer of the creation of Degree courses in Agricultural/Agrarian Sciences and Rural Education (1963-2019). Therefore, exploratory/bibliographic/documentary/descriptive research is used, of the State of Knowledge type, with a temporal cut (2008/2009-2019). The bibliographic production bases consulted were: Catalog of Theses & Dissertations-CAPES, Portal of Periodicals-CAPES/MEC, Web of Science and Google Scholar. From the 8 works selected in such databases, findings pointed out: i) The existence of 53 university courses registered in the e-MEC System (2020) as having the presencial mode and 3 courses as taking place in the distance education mode-EaD [...]; ii) 8 studies were found concerning the state of knowledge within the aforementioned databases; iii) advances are identified in the number of Rural Education courses; iii) through the analysis of academic productions, gaps and advances pointed out by graduates of rural higher education in the Amazon Region-Northern Brazil, are identified – one of the main limitations of the courses being the failure to fit graduates in Agricultural Sciences in the Regional Council of Engineering, Architecture and Agronomy, which implies a restriction of the job market, in the representation and symbolic devaluation of the course.

Keywords: Rural Higher Education. Graduates. State of knowledge. Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Linha do tempo das Políticas para Educação do Campo e Diversidade (nacionais e internacionais) (1988-2018)	89
Quadro 2 -	As Instituições Públicas participantes do Procampo 2010	126
Quadro 3 -	Nomenclaturas das áreas de conhecimentos dos cursos de licenciaturas do Programa Procampo no Brasil	135
Figura 1 -	Procedimentos metodológicos das etapas da pesquisa documental, no mapeamento dos cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020)	142
Figura 2 -	Acervos digitais da internet utilizados no levantamento de estudo dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Estado do Conhecimento da Região Amazônica-Norte do Brasil	148
Figura 3 -	Etapas do <i>Knowledge Development Process – Constructivist</i> (ProKnow-C).....	151
Figura 4 -	Macroetapas do ProKnow-C aplicadas à Dissertação	152
Quadro 4 -	Levantamento bibliográfico - Etapa – 1, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados do estudo em destaque	155
Quadro 5 -	Levantamento bibliográfico - Etapa – 2, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e a base de dados do estudo em destaque	155
Quadro 6 -	Levantamento bibliográfico - Etapa – 3, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados do estudo em destaque	156
Quadro 7 -	Levantamento bibliográfico - Etapa-4, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados do estudo em destaque	157
Quadro 8 -	Lentes da Análise Sistêmica	165
Gráfico 1 -	Evolução da oferta de criação dos cursos da Educação Superior do Campo na modalidade de Educação Presencial	168
Quadro 9 -	Evolução da oferta e distribuição das Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA, implantadas nas Universidades Públicas Federais no período de (1963 a 1970)	169

	Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 10 -	Ciências Agrícolas-LICA, implantados nos Institutos Federais no período de (2010 a 2011)	170
	Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 11 -	Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantados nas Universidades Públicas - Federais/Estaduais no período de 1980 a 2015	172
	Evolução de oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 12 -	Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantados nos Institutos Federais no período de (2009 a 2010)	174
	Evolução de oferta e distribuição do curso em Licenciatura em	
Quadro 13 -	Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA, implantado em uma Universidade Pública – Federal, em 2005	175
	Evolução de oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 14 -	Educação do Campo – LEdoCs, implantados nas Universidades Públicas - Federais/Estaduais no período de (2005 a 2015)	178
	Evolução de oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 15 -	Educação do Campo – LEdoCs, implantados nos Institutos Federais no ano de (2009 a 2019)	182
	Evolução de oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 16 -	Educação do Campo – Ciências Agrárias- LEdoCs-CAGRAR, implantados nas Universidades Públicas Federais / Estaduais entre os anos de (2009 a 2013)	185
	Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em	
Quadro 17 -	Educação do Campo – Ciências Agrárias-LEdoC-CAGRAR, implantados nos Institutos Federais no ano de 2014	186
	Evolução de oferta e distribuição do curso de Licenciatura em	
Quadro 18 -	Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia - LEdoC-CAGRAReBIO, implantado na Universidades Pública Federal no ano de 2014.....	188

	Quantitativo detalhado por ano de cursos implantados de licenciaturas em Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias, Educação do Campo, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo- Ciências Agrárias, Educação do Campo e Ciências Agrárias e Biologia - modalidade de Educação Presencial no Brasil.....	189
Gráfico 2 -	Distribuição de números de oferta de vagas anuais dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo, Educação do Campo-Ciências Agrárias e Educação do Campo Ciências Agrárias e Biologia da Educação Superior do Campo - modalidade de Educação Presencial	191
Gráfico 3 -	Distribuição da evolução da oferta por ano de abertura dos cursos das Licenciaturas em Ciências Agrárias- LCAGRAR e Educação do Campo-LEdoC - modalidade da Educação a Distância-EAD com número de vagas autorizadas pelo MEC no período de (2007 a 2017).....	194
Gráfico 4 -	Evolução de oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantados nas Universidades Públicas Federais - modalidade de Educação à Distância-EaD, entre os anos de (2007 a 2008)	194
Quadro 19 -	Evolução de oferta e distribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo- LEdoC, implantado na Universidade Pública Federal na modalidade de Educação à Distância-EaD, no ano de (2017)	196
Quadro 20 -	Horizonte temporal das produções acadêmico-científicos selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento (2014-2017)	199
Gráfico 5 -	Distribuição geográfica nacional, regional e institucional das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC	207
Figura 5 -		

Figura 6 -	Classificação e quantitativo de palavras-chave do perfil das produções bibliográficas do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação do estudo em destaque	212
Figura 7 -	Perfil profissional dos licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias no Brasil, conforme o estudo de Moraes (2014)	242
Quadro 21 -	Os objetivos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias no Brasil, conforme o estudo de Moraes (2014).....	243
Quadro 22 -	Síntese dos desafios destacados nos achados dos estudos dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias de Guerra (2015), Santos e Benevides (2015) e Ortega (2014) sobre o perfil profissional dos egressos destes cursos	254
Figura 8 -	Mapa Geográfico de localização da distribuição dos estudos sobre os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC na Amazônia Paraense	259
Quadro 23 -	Perfis dos egressos da LEdoC/IFPA Campus de Castanhal-PA, conforme o estudo de Silva (2017)	261
Quadro 24 -	Perfis dos egressos da LEdoC/IFPA/Campus de Tucuruí-PA, conforme o estudo de Araújo Silva (2017)	296
Quadro 25 -	Perfis dos egressos de LEdoC/IFPA/ Campus Bragança-PROCAMPO, conforme o estudo de Castro (2017)	304
Quadro 26 -	Perfil profissional dos egressos dos estudos dos autores Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento	326
Quadro 27 -	Outras atividades profissionais que os egressos atuavam, conforme os estudos de Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento	329

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Instituições que aderiram ao Procampo e iniciaram os cursos.....	129
Tabela 2 -	Ordem cronológica das publicações acadêmico-científicos das Instituições de Ensino Superior (IES), Revistas e Eventos dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.....	203
Tabela 3 -	Classificação das áreas de conhecimento das produções acadêmico-científicos dos estudos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.....	205
Tabela 4 -	Temáticas das produções acadêmico-científicos de tese, dissertações e artigos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC (2014 - 2017)	210
Tabela 5 -	Quantitativo de citações no Google Acadêmico dos estudos de Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASFORT	Associação dos Fornecedores de Cana da Transamazônica
ARCAFAR/PA	Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CESA	Centro de Ensino superior de Arco verde
CEVASF	Centro de Ensino Superior do Vale São Francisco
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CFB	Constituição da República do Brasil
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFR	Casa Familiar Rural
CTA	Curso de Ensino Médio Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia
CEPLAC	Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
EdoC	Educação do Campo
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMEFSCP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Clair Passarinho
EMEFAGL	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Antônio Gondim Lins
e-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
e-MEC	Sistema do Ministério da Educação
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FVPP	Fundação Viver, Produzir, e Preservar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IF CATARINENSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IF FARROUPILHA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IF SUL DE MINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INC	Instituto de Natureza e Cultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
LICA	Licenciatura em Ciências Agrícolas
LCAGRAR	Licenciatura em Ciências Agrárias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LEdoC-CAGRAR	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias
LEdoC-CAGRARe	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e
BIO	Biologia
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MDTX	Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica
NEAF	Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar
ONGs	Organizações Não Governamentais
PACAL	Projeto Agroindustrial Canavieiro Abraham Lincoln
PIN	Programa de Integração Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

PPGSAQ	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROCKNOW-C	<i>Knowledge Development Process-Constructivist</i>
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais
TE	Tempo Escola
TC	Tempo Comunidade
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco.
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco.
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UPEL	Universidade Federal de Pelotas
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO À DISSERTAÇÃO	27
1 NARRATIVAS, MOBILIDADES E VIVÊNCIAS NA AMAZÔNIA	27
2 A CHEGADA À TRANSAMAZÔNICA (BR-230) NA INFÂNCIA E AS MOBILIDADES NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
3 ENCONTROS COM A DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA: INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	33
4 PREPARANDO A CAMINHADA	43
INTRODUÇÃO	45
SEÇÃO I – APORTES E REFLEXÕES TEÓRICAS	54
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	54
2 CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS	67
3 CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	86
3.1 Licenciatura em Educação do Campo	99
3.1.1 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo	120
SEÇÃO II – PERCURSO METODOLÓGICO	141
2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	141
2.1. O mapeamento das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo	141
2.2 O levantamento das produções acadêmico-científicos dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Estado do Conhecimento-EC	144
2.2.1 Enquadramento metodológico do estudo	144
2.2.2 Instrumento de intervenção: <i>Knowledge Development Process-Constructivist</i> (ProKnow-C)	150

2.2.3 Processo de seleção das produções bibliográficas: construção do Portfólio Bibliográfico	153
2.2.4 Tratamentos dos dados: análise bibliométrica e análise sistêmica.....	163
2.2.4.1 Análise bibliométrica.....	163
2.2.4.2 Análise sistêmica	164
2.3 Levantamento dos PPCs das Licenciaturas dos estudos dos egressos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo.....	165
SEÇÃO III – RESULTADOS DO MAPEAMENTO DA EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO NO BRASIL	166
3 MAPEAMENTO DA EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PERÍODO DE (1963-2019)	166
3.1 Resultados do mapeamento da evolução da oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Ciências Agrárias e Educação do Campo-LEdoC na modalidade de Educação Presencial.....	167
3.1.1 Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA, implantadas nas Universidades Públicas Federais.....	169
3.1.2 Licenciaturas em Ciências em Agrícolas-LICA, implantadas nos Institutos Federais..	170
3.1.3 Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantadas nas Universidades Públicas - Federais e Estaduais	171
3.1.4 Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantadas nos Institutos Federais	174
3.1.5 Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA, implantada em uma Universidade Pública Federal.....	175
3.1.6 Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs, implantadas nas Universidades Públicas Federais e Estaduais.....	176
3.1.7 Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs, implantadas nos Institutos Federais.	182
3.1.8 Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias-LEdoC-CAGRAR, implantadas nas Universidades Públicas Federais	185
3.1.9 Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias - LEdoC-CAGRAR, implantadas nos Institutos Federais.....	186

3.1.10 Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia - LEdoC-CAGRAREBIO, implantada em uma Universidade Pública Federal	187
3.1.11 Mapeamento dos cursos da Educação Superior do Campo com o quantitativo e distribuição por ano de abertura na modalidade da educação presencial	188
3.1.12 Distribuição de quantitativo de vagas dos cursos da educação superior do Campo no Brasil na modalidade de educação presencial	190
3.2 Resultados do mapeamento da evolução de oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-LEdoCs na modalidade de Educação à Distância-EaD	193
3.2.1 Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantadas na Universidade Públicas Federais.....	194
3.2.2 Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC, implantada em uma Universidade Pública Federal	196
SEÇÃO IV – RESULTADOS DO MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO NA REGIÃO AMAZÔNICA-NORTE DO BRASIL	198
4. LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CONHECIMENTO NA REGIÃO AMAZÔNICA-NORTE DO BRASIL	198
4.1 Análise Bibliométrica: caracterização das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.....	198
4.1.1 Horizonte temporal das produções acadêmico-científicos selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento.....	199
4.1.2 Ordem cronológica das produções acadêmico-científicos das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos	202
4.1.3 Classificação das áreas de conhecimento das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento.....	204
4.1.4 Distribuição geográfica nacional, regional e institucional das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento..	206
4.1.5 As vertentes das produções acadêmico-científicos e quantitativo de estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento.....	209

4.1.6 Classificação e quantitativo de palavras-chave das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação, Revistas e do Anais de Eventos	211
4.1.7 Quantitativo de citações no Google Scholar dos estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento	213
4.2 Discussão da análise bibliométrica.....	215
4.3 Análise sistêmica das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento	217
4.3.1 Análise sistêmica dos estudos de egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias do Estado do Conhecimento - (Lentes 1, 2, 3 e 4)	217
4.3.1.1 Os achados do estudo de Guerra (2015).....	217
4.3.1.2 Os achados do estudo de Moraes (2014).....	227
4.3.2 Análise sistêmica dos estudos de egressos das Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC (Lentes 1, 2, 3 e 4).....	258
4.3.2.1 Os achados do estudo de Silva (2017).....	259
4.3.2.2 Os achados do estudo de Arruda Cordeiro (2017)	274
4.3.2.3 Os achados do estudo de Araújo Silva (2017)	288
4.3.2.4 Os achados do estudo de Castro (2017).....	298
4.3.2.5 Os achados do estudo de Trindade (2016).....	305
4.3.2.6 Os achados do estudo de Trindade et. al. (2016).....	315
4.4 Discussão da análise sistêmica dos perfis dos egressos das Licenciaturas Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo do Estado do Conhecimento.....	318
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	330
REFERÊNCIAS	334
APÊNDICES	356

PRÓLOGO À DISSERTAÇÃO

1 NARRATIVAS, MOBILIDADES E VIVÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Esta Dissertação de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida – PPGSAQ da Universidade Federal Oeste do Pará - UFOPA é resultado de minhas reflexões e estudos acadêmicos permeado de olhares e conhecimentos teóricos e tácitos amazônidas construídos ao longo da trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Relembrando os caminhos percorridos na minha constituição de pesquisadora, marcada de muitos encontros e percepções no contexto amazônico, surgiu a necessidade de explicitar o despertar pela pesquisa referente aos egressos do curso de Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo.

Nesse sentido, compartilho, com o (a) leitor (a) os percursos que levaram a produção desta dissertação¹ no Estado do Conhecimento. Não se trata como nos teatros gregos de uma narrativa de tragédia grega, e sim uma viagem, em que convido o leitor para junto comigo, visitar as memórias da trajetória de minha infância que revelam: i) o início de minha relação e formação na Transamazônica/PA (BR-230) e as mobilidades nos caminhos da educação básica e superior; ii) caminhos na tessitura de conhecimentos e encontros com a docência na Amazônia, construindo a trajetória profissional. Tais revelações mostram os elementos constituidores de minha existência como pessoa e como profissional, e estas despertaram o interesse no aprofundamento na educação do campo, buscando compreender a sua relação com Ciências Agrícolas/Agrárias, observando os pontos convergentes e complementares entre essas formações.

2 A CHEGADA À TRANSAMAZÔNICA (BR-230) NA INFÂNCIA E AS MOBILIDADES NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Meu nome é Ana Lúcia Maia da Silva, nasci em 10 de agosto de 1969, no município de São Domingos do Capim-PA. Sou filha de Luiz Fernandes da Silva e Tereza da Graça Maia da Silva, a primogênita de oito irmãos, composta de quatro mulheres e quatro homens. Exerço

¹ Dado o caráter autobiográfico, assumi no Prólogo a escrita na primeira pessoa do singular.

a profissão de professora da educação superior do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Altamira/PA.

Nas retrospectivas do passado, início os relatos com a migração na infância de São Domingos do Capim-PA² para a abertura da Rodovia Transamazônica (BR-230), no Estado do Pará. Meus pais moravam em São Domingos do Capim, no Pará, e foram incentivados por um convite do Senhor Massanori Shimon (*in memoriam*), japonês, produtor de tomates, que residia nesta localidade. A proposta era migrar com as famílias para Transamazônica (BR230). O Senhor Massanori Shimon presumia a possibilidade de angariar um lote de terra do governo federal e convidou os amigos para se aventurarem e conseguirem um lote de terras na Transamazônica (BR-230), por meio do incentivo do governo federal pelo Programa de Integração Nacional (PIN), de acordo com o Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo Presidente Médici, que era o de desenvolver um grande Programa de Colonização e Reforma Agrária na Amazônia. Nesse viés, Neto (2015, p. 293) afirma que na construção da rodovia Transamazônica:

[...] o governo forjou uma justificativa apoiada em uma ampla Divulgação dos problemas da região Nordeste, relacionados às secas e às disponibilidades de terras na Amazônia. Nesse sentido, aponta-se, ainda, uma simultaneidade dos acontecimentos que culminaram com a construção desta rodovia. Primeiro, no dia 15 de junho de 1970, quando o presidente da república general Emílio Garrastazu Médici visitou a região Nordeste, atingida, na época, por uma seca, a região foi “declarada em estado de calamidade pública, por decreto”, no dia 16 de junho de 1970, e foi assinado o Decreto-Lei n.º 1.106, que criava o Programa de Integração Nacional-PIN para o período de 1970 até 1974, com dotação de recursos no valor de Cr\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de cruzeiros) para financiar o plano de obras, relacionado à infraestrutura, com destaque para a construção das rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá.

Assim, a partir do convite do Senhor Massanori Shimon, influenciadas pelo “incentivo” desse Programa de Integração Nacional, em 16 de janeiro de 1971 chegam ao Porto

² O município de São Domingos do Capim é uma cidade do Pará, distante 130 quilômetros da capital do Estado, Belém e está localizado na parte leste do Estado do Pará, na mesorregião do nordeste paraense, na microrregião do Guamá e com as coordenadas geográficas de 01° 40' 45" de latitude sul e 47° 46' 17" de longitude Oeste de Greenwich. São Domingos do Capim, limita-se ao norte com o município de São Miguel do Guamá, à leste com Irituia e Mãe do Rio, ao sul com Aurora do Pará e a oeste com Concórdia do Pará e Bujaru. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM-PA, 2019). Disponível em <https://saodomingosdocapim.pa.gov.br/o-municipio/historia/> Acesso em: 29 de agosto de 2019.

O município de São domingos do Capim se estende por 1 677,249 km² (IBGE, 2018), com a população estimada em 2019, de 31.989 habitantes (IBGE, 2019). No último censo a população estimou-se com 29.846 habitantes (IBGE, 2010). A densidade demográfica 17,79 (IBGE, 2010) Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-domingos-do-capim/panorama> Acesso em: 29 de agosto de 2019.

de Vitória do Xingu/PA³, 7 (sete) famílias, dentre estas, estava a minha e, eu com a idade de 1 ano e os meus pais, agricultores rurais que se aventuraram a conseguir um lote de terra do governo federal, em busca de melhorias de condições para a família. Acrescenta Soares (2015, p. 60) diz que:

[...] significou a transferência de trabalhadores rurais provenientes de outras regiões do país para ocupar os “espaços vazios” da Amazônia. [...] a maioria dos trabalhadores encaminhados às áreas de ocupação dirigida foram os grupos provenientes do Nordeste. [...] os trabalhadores vindos do Nordeste já chegavam à região para construir a Transamazônica. Apesar do protagonismo da mão de obra proveniente do Nordeste, também chegaram à Amazônia trabalhadores que se deslocaram de outras localidades do país.

Das narrativas contadas pela minha mãe, surge na memória a imagem de momentos difíceis e de incertezas, quando ela relata que chegamos na região sem um local certo, acampamos por aproximadamente uma semana no lote do Senhor João Pezinho, em seguida fomos levadas para o km 23, onde fica hoje o campo experimental da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), próximo ao município de Altamira/PA. Nesse local, ficamos acampados por seis meses para regularização de documentos dos meus pais para requerer o lote de 100 hectares, nas margens da Transamazônica (BR-230) pelo Programa de Integração Nacional-PIN.

Apesar de seus relatos marcarem as dificuldades, minha mãe conta que o fato de meu pai ser agricultor rural favoreceu a nossa família a conseguir ser contemplada com o lote de 100 hectares. Nossas terras, estavam localizadas no km 50, nas proximidades do Km 46 da Agrópolis Brasil Novo⁴. Um processo academicamente descrito por Soares (2015, p. 71):

³ O município de Vitória do Xingu/PA foi criado em 1991, passou a ter os seguintes limites: ao norte limite-se com Porto de Moz/PA e Senador José Porfírio/PA, ao sul e a oeste com Altamira/PA e ao leste com Senador José Porfírio/PA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vitória_do_Xingu Acesso em: 30 de agosto de 2019. De acordo com os dados do IBGE, Vitória do Xingu dispõe de uma área de 3.089,537 km² (IBGE, 2019). A população estimada para 2019 é de 15.134 habitantes (IBGE, 2019). No censo de 2010, a população estimada foi de aproximadamente 13.431 habitantes. Esses dados nos fornece a densidade demográfica do município é de 4, 35 habitantes/km². Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vitoria-do-xingu/panorama> Acesso em: 30 de agosto de 2019.

⁴ O Município de Brasil Novo (PA), localizado na mesorregião Sudoeste Paraense, nasceu a partir de uma área desmembrada dos municípios de Medicilândia, Altamira e Porto de Moz; possui uma área territorial de 6.368,25 km², foi criado pela Lei Estadual n.º 5.962 de 13/12/1991, está situado no sudoeste do Estado, sua sede está localizada às margens da Rodovia Transamazônica, (BR-230) km 46, abrangendo ambas as margens dessa Rodovia. Inicialmente era uma Agrópolis do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, (sede administrativa e de apoio à colonização) criada devido à distância da cidade de Altamira e a necessidade de desenvolvimento e integração da Transamazônica. Com o fim da ditadura militar e a volta da democracia, o Pará criou novos municípios no início dos anos 90, dentre os quais, Brasil Novo foi elevado à categoria de município pela Lei Estadual n.º 5.962 de 13/12/1991. Limita-se ao Norte com o município de Porto de Moz, ao Sul e a Leste com o município de Altamira e a Oeste com o município de Medicilândia (PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASIL NOVO, 2019). Disponível em: <https://brasilnovo.pa.gov.br/o-municipio/historia/> Acesso em: 30 de

O plano de colonização associado à Transamazônica e à Cuiabá-Santarém foi um projeto que obteve grande repercussão na década de 1970. [...]. Essa rodovia liga o Nordeste à Amazônia, cortando o sul do Pará em direção ao Amazonas. Esse canal facilitou a chegada de trabalhadores rurais aos “espaços vazios” da Amazônia e a partir dele foi possível escoar a produção ali estimulada. Uma vez no território da floresta, o governo concedia a cada família migrante um lote de 100 hectares às margens da BR-230 para a produção da terra sob regulamentação governamental. Nas margens da Transamazônica e no início da década de 1970, o privilégio da política de concessão de terras foi dado aos trabalhadores rurais que chegavam na região. Os primeiros passos da ocupação foram, portanto, dados pelos trabalhadores rurais [...].

Na época, foram implantadas várias agrovilas⁵ na Transamazônica. No entanto, apenas uma Agrópolis⁶, a de Brasil Novo/PA, no Km 46, do trecho Altamira/PA-Itaituba/PA. Naquela vila, iniciei os meus estudos em 1974 e cursei os primeiros anos da 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental na Escola Municipal de 1º Grau de Ensino Fundamental de Brasil Novo.

Minha mudança de escola ocorreu em função da dinâmica econômica da família, visto que, em 1979, influenciados pela lógica da produção cacaeira na Transamazônica (BR-230), os meus pais, venderam o lote de terra que adquiriram do governo federal, no Km 50 (que em suas falas não era terra boa para o cultivo de cacau) e, adquiriram outro lote de 100 hectares, com a terra apropriada para o plantio da lavoura cacaeira no Km 100 em Medicilândia-PA⁷.

agosto de 2019. Brasil Novo, possui uma área territorial de 6.362,575 km² (IBGE, 2019). A população estimada para 2019 é de 15.086 habitantes (IBGE, 2019). De acordo com o último censo de 2010, com uma população de 15.690 habitantes (IBGE, 2010). A densidade demográfica é de 2,47 habitantes por km². Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/brasil-novo/panorama> Acesso em: 30 de agosto de 2019.

⁵ A Agrovila "é a menor unidade urbana, essencialmente residencial, para rurícolas e tem por objetivo integrar socialmente o meio rural, oferecendo condições sociais às famílias dos que trabalham no campo, a fim de que possam viver em comunidades e formar uma sociedade em moldes civilizados".

Agrovila: Núcleo populacional instalado à margem de estradas de desbravamento, como a Transamazônica, e destinado a atividades agrícolas. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/agrovila/> Acesso em 23 de setembro de 2019.

⁶ A agrópolis consistia em um pequeno centro urbano agroindustrial com influência socioeconômica, cultural e administrativa sobre uma área ideal de aproximadamente 10 km de raio, na qual podiam estar situadas de 8 a 12 agrovilas. Além da estrutura básica de uma agrovila, a agrópolis contava também com ensino secundário, comércio diversificado, cooperativa, pequenas agroindústrias, ambulatório médico-odontológico, cemitério, centro telefônico, correio e telégrafo. Uma agrópolis devia comportar de 300 a 600 famílias – ou seja, uma população entre 1500 e 3000 habitantes. A distância entre uma agrovila e uma agrópolis podia ser percorrida de bicicleta – no caso de um estudante rumo a uma escola secundária – e a distância média entre duas agrópolis era de 20 km, podendo ser cruzada de caminhão, ônibus ou automóvel (REGO, 2015, p. 93).

⁷ As origens do município de Medicilândia têm a ver com o Programa de Integração Nacional (PIN), instituído no ano de 1970 e implantado, a partir de 1971, pelo Governo Federal. O objetivo do PIN era o de desenvolver um grande programa de colonização dirigida na Amazônia, trazendo trabalhadores sem-terra de diversos pontos do Brasil, em especial, do Nordeste. A Rodovia Transamazônica se constituía no eixo ordenador de todo o Programa e, no Pará, os trechos Marabá-Altamira e Altamira-Itaituba foram objeto de planejamento e investimentos especiais. O desenvolvimento da agrovila e, finalmente, sua transformação em município, se deveu a vários fatores, dentre os quais se destacam a fertilidade dos solos nesses trechos, do que resultou o dinamismo do setor agrícola da área. Outro elemento propulsor do desenvolvimento foi a implantação do projeto canavieiro, do qual fazia parte uma usina de beneficiamento de cana-de-açúcar: o Projeto Abraham Lincoln (Projeto PACAL) (PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDICILÂNDIA-PA, 2019). Disponível em: <http://medicilandia.pa.gov.br/o-municipio/historia/> Acesso em: 07 de setembro de 2019. Medicilândia é um município brasileiro do Estado do Pará, pertencente à Mesorregião do Sudoeste Paraense. Localiza-se no norte brasileiro, a uma latitude 03°26'46"

Assim, chego a Escola Municipal de 1º e 2º Grau de Ensino Fundamental Abraham Lincoln na cidade de Medicilândia/PA para dar continuidade aos meus estudos, já que na Agrovila do Km 100, onde moraríamos não oferecia formação para os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Rememorando essa época, em que cursava a 6ª série do ensino fundamental, relembro que foi uma fase muito difícil na minha escolarização, porque tinha que fazer o percurso de 10 km (do Km 100 para o Km 90), entre a agrovila e a Escola Municipal de 1º e 2º Grau Abraham Lincoln em Medicilândia/PA, além de percorrer diariamente 4 km (ida/volta) da agrovila do Km 100 para as margens da Transamazônica, onde embarcávamos no transporte coletivo estudantil para o traslado até Medicilândia/PA.

Nessa rotina, as aulas começavam às 13h e 30min (no turno vespertino), diariamente, tínhamos longas jornadas: saíamos de casa entre às 9h e 10h da manhã, primeiro para chegarmos às margens da Transamazônica (BR-230), depois para pegar o transporte coletivo; retornávamos às 17h30min. Por uma ocasião ou outra, às vezes chegávamos de volta às 22h.

Outra lembrança é a imagem do transporte coletivo estudantil rodoviário que ainda me vem à mente. Era um caminhão com uma gaiola de madeira, às vezes, o chamávamos de “Pau de Arara” e outras de “Bate Bunda”. No período da estação de verão ficávamos na estrada da Transamazônica (BR-230) esperando o transporte da escola expostos à poeira, já no período da estação do inverno nos sujeitávamos à lama e atoleiros. Nesse período, pelo excesso de chuva, algumas vezes, o transporte coletivo quebrava peça ou ainda ficava atolado nas poças de lamas na Rodovia BR-230, deixando muitos alunos sem acesso à escola.

Ressalta-se que para o período das provas na escola era mais complicado quando o transporte não buscava os estudantes. Tínhamos que andar na estrada e pedíamos carona para outros veículos que trafegavam na Rodovia Transamazônica (BR-230), nos sujeitávamos a essas condições para não ficarmos reprovados nas matérias que cursávamos no colégio.

Mesmo com esses contratempos de traslado no transporte coletivo da escola consegui aprovação na 6ª série para cursar a série seguinte. Mas não tive o mesmo êxito na 7ª série do ensino fundamental, devido às perdas das aulas causada pela falta de transporte e tempo de deslocamento para chegar até a escola. Desta vez, era minha condição escolar que imprimia

sul e a uma longitude 52°53'20" oeste, estando a uma altitude de 151 metros. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Medicilândia> Acesso em: 07 de setembro de 2019. Possui uma área territorial de 8.272,629 km² (IBGE, 2019). A população estimada para 2019 é de 31.597 habitantes (IBGE, 2019). De acordo com o censo de 2010 contou com uma população de 27.328 habitantes (IBGE, 2010). A densidade demográfica é 3,30 habitantes por km² (IBGE, 2010). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/medicilandia/panorama> Acesso em 23 de setembro de 2019.

à família mais uma mudança, ou seja, diante de minha “reprovação” na 7ª série do ensino fundamental, meus pais decidiram migrar novamente, agora, da Agrovila do Km 100, para a cidade de Medicilândia-PA, no Km 90.

Essa trajetória de mudança na família, em função da escolarização se configura uma necessidade da família. Em 1982, mais uma vez, migramos de Medicilândia/PA para o município de Altamira/PA⁸, devido à greve dos canavieiros e operários na Transamazônica⁹, por ter paralisado a Escola de 1º Grau de Ensino Fundamental Abraham Lincoln¹⁰.

Em Altamira-PA, ingressei na Escola de 1º e 2º Graus de Ensino Fundamental Polivalente de Altamira onde conclui a 8ª série, em 1983, dos anos finais da educação do Ensino Fundamental. De 1984 a 1986 continuei os estudos na mesma escola e conclui o ensino médio com formação em “Assistente Técnico em Administração de Empresas”.

Neste quadro de memórias, ressalto que depois que concluí o ensino médio fiquei nove anos sem dar continuidade aos meus estudos. Logo depois da conclusão do 2º Grau entrei no mercado de trabalho na função de auxiliar de contabilidade num Escritório Contábil, depois

⁸ Altamira é um município brasileiro do Estado do Pará, localizado na região fisiográfica do vale do Xingu, pertencente a Mesorregião do Sudoeste paraense. Criado em 06 de novembro de 1911, de acordo com a Lei Estadual nº 1.234, quando foi emancipado do município de Souzel/PA. Totalizando uma área de 159 533,328 Km² o que o torna o maior município do Brasil e o terceiro maior do mundo em extensão territorial. Por volta de 1970, ocorreu a redescoberta da Amazônia com a construção da Rodovia Transamazônica (BR-230), implantada no município o marco zero, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, iniciando a partir daí um intenso período de exploração da floresta amazônica, com assentamento de colonos e abertura de estradas (CÂMARA MUNICIPAL DE ALTAMIRA, 2019) Disponível em: <https://altamira.pa.leg.br/o-municipio/> Acesso em: 23 de setembro de 2019. Altamira, limita-se ao Norte com Brasil Novo/PA, Medicilândia/PA, Uruará/PA, Placas/PA e Rurópolis/PA; Nordeste com Senador José Porfírio/PA; ao Leste com São Félix do Xingu/PA; ao Sul com estado de Mato Grosso; a Oeste com Itaituba/PA, Novo progresso/PA e Trairão/PA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Altamira>. Acesso em: 23 de setembro de 2019. Segundo o IBGE o município de Altamira possui uma área de 159.533,328 km² (IBGE, 2019). A população estimada para 2019 é de 114.594 habitantes por km² (IBGE, 2019). No último censo possuía a população estimada de 99.075 habitantes por km² (IBGE, 2010). A Densidade demográfica é de 0,62 habitantes por km² (IBGE, 2010). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama> Acesso em: 23 de setembro de 2019.

⁹ Esta greve ocorreu pela falta de recursos financeiros, para os investimentos na Usina Abraham Lincoln, como também era conhecido o empreendimento Projeto Agroindustrial Canavieiro Abraham Lincoln (PACAL). Então, começaram ocorrer significativos movimentos sociais reivindicatórios, no intuito de chamar a atenção das autoridades governamentais. Esse movimento foi protagonizado pelos manifestantes canavieiros produtores da cana de açúcar, os operários trabalhadores da usina, os associados da Associação dos Fornecedores de Cana da Transamazônica (ASFORT), em parcerias com as lideranças da Igreja Católica de Medicilândia/PA, que teve o apoio do bispo Dom Erwin Krautler de Altamira-PA e os adeptos ao movimento. A reivindicação era pelos direitos dos produtores de cana de açúcar e dos trabalhadores rurais devido à paralisação da produção de açúcar no Km 92, ocasionando graves prejuízos aos canavieiros que possuíam somente a monocultura da plantação da cana de açúcar em suas propriedades. Essa era a situação em que se encontravam as inúmeras famílias de pequenos agricultores que dependiam desse empreendimento em Medicilândia/PA.

¹⁰ A Usina do Pacal foi implantada em 1974, pelo governo militar Médici que incentivou aos agricultores no cultivo de cana de açúcar para o desenvolvimento da região. Então, com a paralisação da Usina começaram a surgir os problemas socioeconômicos locais. Esse movimento com a representação dos canavieiros, operários da Usina Abraham Lincoln da Vila Pacal e os povos das comunidades da Transamazônica acamparam e obstruíram uma ponte, no Km 91, da Transamazônica, fechando a Rodovia Transamazônica (BR-230).

trabalhei em empresas comerciais. Confesso que foram nove anos de inconformismo por não ter condições financeiras de mudar para Belém e continuar os estudos. Todas essas dificuldades me impulsionaram a não desistir e lutar pelo ingresso no nível educacional superior e me licenciar em Pedagogia.

3 ENCONTROS COM A DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA: INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O Campus da UFPA de Altamira-PA iniciou suas atividades com os cursos de Letras, Pedagogia, Ciências, Matemática, e Geografia, ofertados no período intervalar, possibilitando o atendimento da demanda específica composta, em sua maioria, por professores vindos de outros municípios da região. Em outubro de 1992, iniciaram-se os cursos regulares de Licenciaturas em Letras e Matemática, seguidos por Pedagogia em 1994, que pretendiam atender parte da sociedade não contemplada pelos cursos intervalares¹¹. Nesse mesmo ano não tive acesso à informação da implantação dos cursos regulares para pleitear vaga no processo seletivo.

Assim, em 1995 já sabendo da oferta dos cursos me candidatei no processo seletivo do vestibular e fui aprovada para a Licenciatura em Pedagogia, mediante duas alternativas de graduação ofertadas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Altamira-PA, sendo a primeira na Licenciatura Plena em Pedagogia (regular/turno: noturno) e a segunda na Licenciatura Plena e Bacharelada em Ciências Sociais (Intervalar). A opção de escolha de formação em Pedagogia era que condizia com a minha realidade que conciliava o trabalho profissional com os estudos.

Desta forma, vi na formação acadêmica uma oportunidade de crescimento intelectual e de dar sequência aos estudos. Nesse momento, como não tinha muita opção de escolha de cursos de formação na universidade, vi na Pedagogia uma oportunidade de adquirir uma profissão, tendo em vista melhores condições de vida. Este curso, me proporcionou outro olhar para essa formação, porque no decorrer dos estudos eu vi que era a profissão dos meus sonhos, apesar de viver conflitos internos, que me faziam perceber a desvalorização da profissão de professor.

¹¹ Disponível em: <https://altamira.ufpa.br/index.php/historico>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

Tais conflitos, na época, advinham da questão salarial, pelo fato de obter melhores salários por trabalhar na empresa privada, do que trabalhar na função de professor na rede pública e/ou rede privada. Além das necessidades econômicas, ainda tive resistência de engajar na educação. Desta feita, me mantive no setor privado comercial até 2003, mas sempre aberta a dialogar na área da educação e disposta a aprender mais sobre a profissão docente.

No decorrer do curso de Pedagogia me encantei com a formação da docência e percebi sua relevância, porque não forma apenas o profissional para a educação, mas contribui na formação acadêmica de outras pessoas, repassando um legado do patrimônio cultural da sociedade. Ademais, Libâneo (2010, p. 30) me fez refletir sobre a Pedagogia, no seu pensamento de que esta é “[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Nesse sentido, a educação é um conjunto de ações, processos e influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. O autor, esclarece ainda que:

Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. São esses processos formativos que constituem o objeto de estudo da pedagogia. [...] O campo do educativo é muito vasto, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicações, na política. Com isso cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativas, tais como a educação informal, não-formal e formal (LIBÂNEO, 2010, p. 30-31).

Nesse encontro entre as possibilidades e a garantia das condições materiais de minha existência, a Pedagogia correspondeu às minhas expectativas na formação superior. Porém, mais do que isso, me permitiu perceber que o aprendizado propicia entender a realidade do sistema educacional brasileiro, a minha própria realidade e na de milhões de brasileiros que estudam em escolas do campo.

Os estudos pedagógicos possibilitam refletir e criticar a realidade, ao mesmo tempo, buscar alternativas para transformá-la por meio da corresponsabilidade de atender demandas socioeducativas informais, não-formais e formais comprometidas com práticas educativas dialógicas e democráticas, na promoção de uma sociedade mais justa com os princípios da equidade e de inclusão social. Enfim, de compreender que a finalidade precípua da educação é a promoção do ser humano.

Diante de tal perspectiva, a opção pela temática do trabalho de conclusão de curso não poderia ter sido outra a não ser a que me permitisse refletir a realidade de pessoas que, como eu, lutavam para uma escolarização digna, ou seja, estudar a “Educação do Campo”. Nessa vertente, o objeto de estudo foi intitulado “Casa Familiar Rural: formação humana para o desenvolvimento sustentável em Medicilândia-PA”, com o objetivo de analisar a Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural (CFR) como proposta de educação para desenvolver de forma sustentável o meio rural no município de Medicilândia-PA, oferecendo condições favoráveis para atender às necessidades de estudantes agricultores familiares, na superação da “dicotomia” (trabalho x estudo).

Em minhas análises, a determinação de meus pais pela minha formação acadêmica, custaram a abdicação dos seus sonhos de trabalhar na agricultura familiar. Essas reflexões e as experiências vivenciadas pelas mobilidades de vários lugares na Transamazônica/PA, apresentadas no texto, me impulsionaram a entender o êxodo rural da população do campo, pois no meu inconsciente destacava a minha história.

No transcorrer da minha formação em Pedagogia, os debates sobre a realidade do campo me propiciavam apreender que as políticas educacionais voltadas ao homem e a mulher do campo serviram apenas como medidas paliativas e nada contribuíam para o fortalecimento e desenvolvimento da agricultura familiar e/ou para a fixação do homem no campo. Pelo contrário, só veio reforçar a migração do agricultor rural para a cidade, e, crescimento significativo do êxodo rural e do contingente populacional de camponeses nas pequenas, médias e grandes cidades dos centros urbanos no País.

Essas reflexões, a partir da especificidade das trajetórias dos sujeitos do campo, me fizeram ainda perceber a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais, que traduzam caminhos viáveis para superar as disparidades existentes entre a educação urbana e a rural. Percebi que ao considerar as reais necessidades dos povos do campo, as instituições de ensino deixam de ser apenas um espaço de reprodução do sistema oficial e passam a ser espaço de elaboração do conhecimento. Dessa forma, a Política da Educação do Campo por intermédio dos Programas e Projetos na Educação do Campo surgiram com intuito de transformar as instituições de ensino em um espaço para discussão, onde todos os envolvidos no processo, em conjunto, possam definir estratégias e ações que viabilizem a democratização do ensino no meio rural.

Frente a esse cenário, a Casa Familiar Rural (CFR) na Pedagogia da Alternância, como alternativa de educação aos (as) filhos (as) dos camponeses em Medicilândia/PA, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento da agricultura familiar, minimizando assim, o êxodo

rural no comprometimento com a formação dos estudantes agricultores rurais, no compromisso com a prática democrática emancipatória, propiciando-lhe a busca pelo resgate dos direitos dos estudantes agricultores rurais, enquanto cidadãos. Nessa ótica, o processo educativo a ser estabelecido nas comunidades das áreas rurais deve servir a todos, a fim de fortalecer os interesses sociais, econômicos, culturais e ambientais dos povos do campo.

Outrossim, o estudo possibilitou reflexões e caminhos para continuar a pensar a formação dos estudantes amazônidas diante de sua realidade no meio rural. Enfim, a minha formação em Pedagogia contribuiu para entender a construção da minha identidade, na condição de filha de agricultores rurais na região da Transamazônica, no Pará. Também, colaborou para minha luta por uma Pedagogia do Campo que valorize os saberes e as identidades interculturais entre os estudantes camponeses e urbanos.

Vale ressaltar que em 2004, iniciei minha busca por experiências profissionais na área de minha formação. A oportunidade apareceu com o Edital do processo seletivo do Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia (CTA) do Programa de Educação Cidadã na Transamazônica, inserido no Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA). Tomei conhecimento do referido curso pela minha mãe que assistiu na televisão local, que a UFPA/Campus de Altamira estava precisando de professores nas áreas de Pedagogia, Agronomia e Letras para atuar no PRONERA¹². Então, resolvi pleitear a vaga no processo seletivo de professores. Para minha surpresa obtive aprovação no processo seletivo para atuar na docência do referido curso.

Entretanto, pelo adiamento do início das aulas do CTA, apenas para o segundo semestre de 2005, acabei, no início deste ano, ingressando na profissão docente para atuar nos anos finais do ensino fundamental. Essa experiência ocorreu, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Antônio Gondim Lins (EMEFAGL) atuando na disciplina Geografia¹³. E, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Clair Passarinho (EMEFSCP) atuando na

¹² Curso de Ensino Médio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

¹³ Na disciplina de Geografia, nas séries finais do ensino fundamental, atuei na docência no entendimento sobre a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem sobre ele. As formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, os hábitos humanos nos diferentes lugares para a manutenção da vida em sociedade. Com a carga horária de 120 horas.

disciplina de Estudos Amazônicos¹⁴ em turmas de 5ª a 8ª série dos anos finais¹⁵, por meio de contrato de prestação de serviço.

No segundo semestre de 2005, com a retomada do projeto do Curso de Ensino Médio Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia (CTA)¹⁶ exerci a minha segunda experiência na docência. Um projeto que tinha como princípio apoiar e desenvolver a agricultura familiar na ótica da sustentabilidade. Para tanto, tinha como objetivo formar técnicos aptos em agropecuária para atuar junto às comunidades a fim de agir de forma sustentável, valorizando o crescimento econômico, a conservação dos recursos naturais e a igualdade social em área de assentamentos na região da Transamazônica Oeste do Pará.

Essa experiência tornou-se marcante, pois permitiu desenvolver trabalhos em equipe, uma vez que, o quadro funcional era composto por dois professores da UFPA¹⁷, que coordenavam o Projeto de Extensão do CTA junto com outros professores colaboradores do referido Projeto do curso de Agronomia. O curso continha uma equipe composta de duas pedagogas, dois engenheiros agrônomos, um Licenciado em Letras e dois acadêmicos bolsistas dos cursos de Agronomia e Biologia.

Participavam do Projeto de Extensão do CTA os professores bolsistas permanentes, que foram selecionados pelo processo seletivo e os temporários contratados por alternância no CTA, também professores coordenadores e colaboradores voluntários da Agronomia da UFPA. A equipe composta dos professores bolsistas permanentes e os temporários contratados por Alternância do CTA, recebia aperfeiçoamento no planejamento e intervenção pedagógica interdisciplinar, no ensino médio da educação profissional, nas áreas de conhecimento da Base

¹⁴ A disciplina de Estudos Amazônicos, nas séries finais do ensino fundamental, atuei na docência na compreensão sobre o espaço amazônico a partir da perspectiva regional e compreendendo a relação dos homens; a dinâmica do processo produtivo dos ciclos extrativistas; a regionalização do espaço Geográfico como consequência da participação política, social e econômica; as diversas formas de ocupação da Região Amazônica-Norte do Brasil, levando em consideração a política colonialista e o principal papel da Amazônia dentro desse contexto; as relações sociais, econômicas, políticas e culturais desta; a política econômica da Amazônia, analisando seus processos constituidores legais e ilegais; analisar criticamente os principais problemas da Amazônia como região exportadora de matéria-prima; correlacionando os modos de produção do espaço Amazônico; identificando as principais atividades geradoras de produtos ou matérias-primas da região; relacionando os locais de transformação (agregação de valores dos minerais); as principais áreas de intensa atividade pecuarista na região; também, analisar criticamente a problematização decorrente do acelerado processo de devastação da Amazônia; e refletir sobre o papel da Amazônia na divisão internacional do trabalho. Com a carga horária de 80 horas.

¹⁵ Adotou-se aqui a referência usada no período.

¹⁶ O Curso Técnico em Agropecuária (CTA) é baseado na Pedagogia da Alternância e na metodologia interdisciplinar. Contou com 60 (setenta) educandos (as) agricultores (as) dos Projetos de Assentamentos de sete municípios: Pacajá/PA, Anapu/PA, Senador José Porfírio/PA, Altamira/PA, Brasil Novo/PA, Medicilândia/PA e Uruará/PA.

¹⁷ No início, o Projeto de Extensão do CTA foi coordenado pela Prof. Dra. Soraya Abreu de Carvalho e Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros; depois assumiu a coordenação o Prof. Dr. José Antônio Herrera; e posteriormente o Prof. Dr. Simão Lindoso de Souza.

Nacional Comum (BNC), integrada com a área de conhecimento das Ciências Agrárias (Técnica em Agropecuária).

Nesse interim, adquiri muitas experiências na docência, com as trocas de conhecimentos com a equipe docente e bolsistas do CTA e com a equipe de professores da Universidade Federal do Pará-UFGPA/Campus de Altamira nas formações continuadas que tínhamos de preparação para a intervenção pedagógica na formação dos alunos. Sob esse viés, também exerci trabalhos de colaboração na gestão administrativa; além da articulação para desenvolver as atividades pedagógicas das áreas de conhecimento no ensino médio, de forma interdisciplinar na educação profissional, para serem desenvolvidas no período de 20 dias do Tempo Escola (TE) e no Tempo Comunidade (TC).

Do mesmo modo, colaborei na logística, atuando na mobilização dos educandos das propriedades agrícolas para o local aonde seria desenvolvida a alternância do Tempo Escola (TE); colaborei ainda, na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); no planejamento das atividades dos Tempos-Escola (TE) com 20 dias e dos Tempos-Comunidade (TC) com 40 dias; com a equipe pedagógica composta por colegas professores construímos o cronograma das atividades do TE e do TC; participei também da construção de material técnico-didático, bem como dos métodos e dos recursos didáticos a serem utilizados nas aulas; acompanhamento e orientação de trabalhos dos educandos nos estabelecimentos agrícolas; e produção de trabalhos científicos.

Nesse sentido, os TE dos quais participei tiveram como tema: questões ambientais; uso dos recursos naturais; introdução ao estudo do sistema de produção; no sistema de produção: manejo dos cultivos de arroz, milho e cacau; no sistema de criação: bovinos e manejo alimentar; no sistema de criação: manejo sanitário de bovinos; diagnóstico socioambiental dos projetos de assentamentos da região da Transamazônica; no sistema de criação e produção: nutrição animal e cultivo do feijão; no sistema de produção e criação: cultivo de mudas de cacau e de apicultura e a meliponicultura; associativismo e cooperativismo; produção agroecológica na abordagem teórico-metodológica da agroecologia; olericultura e agricultura familiar: resgate e valorização das hortaliças subutilizadas, fruticultura e agricultura familiar.

Por conseguinte, a utilização no ensino médio da teoria interligada com a prática da pesquisa de campo, na descrição dos estabelecimentos agrícolas dos estudantes agricultores familiares do CTA, permitiram que os educandos utilizassem, em suas atividades, elementos de sua realidade, que possibilitaram tanto a eles quanto a equipe pedagógica do Projeto de Extensão do CTA que conhecessem melhor o ambiente dos projetos de assentamentos e refletissem sobre ele (como é o solo, os demais recursos naturais, o que as famílias fazem, que

problemas existem no nível do uso dos recursos, que consequências sobre a sustentabilidade, que relações havia entre as famílias, religião, parentesco, formas de organização, entre outros), o que ampliou a discussão dos problemas das comunidades rurais dos municípios na Transamazônica e Xingu.

A partir desse contexto, na condição de docente do CTA, percebi com mais profundidade a complexidade da qual fazia parte, tendo em vista a distinta realidade dos dezenove projetos de assentamentos rurais. Dessa forma, participei e atuei com os estudantes e os atores do campo nos “Seminários de Planejamento Participativos” nas comunidades de pertencas dos estudantes, bem como propusemos, através da formação dos educandos, intervenções em suas realidades. Dessa maneira, por meio do ensino aprendizagem discutíamos na equipe composta dos professores coordenadores e colaboradores da UFPA, os colegas docentes e os bolsistas do Projeto sobre o manejo dos sistemas de produção desenvolvidos nas propriedades rurais dos alunos. Assim, no CTA trabalhava-se o ensino alinhado à teoria com a prática no Tempo Escola (TE) e no Tempo Comunidade (TC) por meio da pesquisa nos sistemas de produção dos educandos, o que contribuiu para o diagnóstico socioambiental da região da Transamazônica; compreendendo as características, do sistema de um estabelecimento agrícola, ligadas às especificidades locais.

Essa complexidade do processo de assentamento de famílias de agricultores familiares exige o ‘(re)pensar’ das muitas práticas utilizadas em cursos de formação docente na Educação do Campo. Nesse percurso da docência no CTA no Pronera no período de (2004-2009), tive vários aperfeiçoamentos nas áreas das Ciências Agrárias, metodologia Freiriana, prática pedagógica interdisciplinar e Pedagogia da Alternância, com os professores permanentes, colaboradores e convidados do referido curso, os quais contribuíram sobremaneira na minha formação e profissão. Dentre eles, cito alguns que foram marcantes como os Professores Dr. Flávio Bezerra Barros, Dra. Soraya Abreu de Carvalho, Dra. Carla Giovana Souza Rocha, Dra. Maristela Marques da Silva, Dr. José Antônio Herrera, Dr. Rainério Meireles da Silva, Dr. Francisco Plácido Magalhães Oliveira, Dr. Salomão Antônio Muffarej Hage e Dra. Jaqueline Cunha da Serra Freire incentivadores e protagonistas do movimento de luta por políticas afirmativas da Educação do Campo na Transamazônica e Xingu.

A partir dessa experiência e vivência na Transamazônica, me comprometi com a qualidade da educação do campo e me engajei como militante no movimento por uma educação do campo desencadeado no País, no anseio de aprofundar mais sobre essa realidade e pensar uma educação viável, que atenda aos anseios do povo que vive no campo em busca de um

educação que sintonize escola e meio rural nos diferentes aspectos, especialmente no agrícola, o que denota um grande desafio aos educadores pesquisadores dessa realidade.

Essas experiências me deram maturidade para concorrer e ingressar em 2009 na docência no ensino superior, na condição de professora do quadro efetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Benjamin Constant-AM.

Assim sendo, o desafio para o ingresso na carreira do Magistério Superior me foi posto pela professora Dra. Soraya Abreu de Carvalho¹⁸ e pelo Professor Nelivaldo Cardoso Santana,¹⁹ que me incentivaram e deram instruções para os procedimentos do concurso na área de Currículo/ Educação, que aconteceu em Manaus-AM. No processo seletivo do concurso, fui acolhida pelos professores Djair Alves Moreira e Simone Maria Costa de Oliveira Moreira²⁰, conterrâneos de Altamira, que me apoiaram nessa empreitada de pleitear a vaga de pedagoga no Instituto de Natureza e Cultura-INC de Benjamin Constant-AM. Como resultado favorável pela aprovação no concurso almejado, fui mais uma vez desafiada a mobilidade de vida pessoal e profissional, desta vez para outra realidade amazônica, no estado do Amazonas. Ressalto que a minha construção profissional foi marcada pelas minhas iniciativas e incentivos de familiares e amigos que não mediram esforços em me apoiar na busca da realização dos meus sonhos.

Após, a aprovação no concurso do magistério da educação superior na área de “Educação/Currículo” em 2009, enfrentei mais uma mobilidade de lugar, indo para o interior do Amazonas, atuar como docente no Instituto de Natureza e Cultura-INC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Unidade Acadêmica do município de Benjamin Constant-AM, localizado à margem direita do Rio Solimões a 1.123 km, distantes da capital Manaus²¹, na fronteira com o Peru e a Colômbia. Assim, me predispus a viver uma outra Amazônia. Esse novo campo de atuação me permitiu vivenciar e construir experiências profissionais na formação docente em nível superior a partir do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nessa nova realidade, desenvolvi inúmeros trabalhos, dentre os quais destaco: a) “A interdisciplinaridade na formação do profissional de Licenciatura de Ciências Agrárias e do

¹⁸ Docente do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF) – UFPA/Belém-PA.

¹⁹ Docente do curso de Licenciatura em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Altamira-Pará.

²⁰ Docentes do curso de Agronomia da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Altamira-Pará. Na época os professores estavam em formação: o primeiro em Pós-Doutorado e a segunda no Doutorado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Manaus-AM.

²¹ Conforme Souza (2014, p.106).

Ambiente: uma experiência na Região da Transamazônica, Pará”²² (2010); b) Projeto Político Pedagógico: a Construção da Identidade da Escola do Campo no Contexto Ribeirinho²³ (2010); c) minicurso “Educação do Campo na Amazônia: socializando experiências em escolas rurais a partir da temática do desenvolvimento sustentável”²⁴ (2010); d) I Semana de Pedagogia – Reflexões do Processo de Ensino Aprendizagem no Ambiente Escolar (2011)²⁵; e) Assessoramento Participativo a Agricultores Familiares na Região do Alto Solimões²⁶ (2013) f) Minicurso “Precisa-se de jovens cidadãos! Para trilhar caminhos por uma Educação do Campo no Alto Solimões”²⁷ (2013); g) II Semana de Pedagogia – Educação, Currículo e Cultura: trilhando caminhos no reconhecimento das diferenças no Alto Solimões” (2013)²⁸; h) I Seminário de Educação do Campo no Alto Solimões – INC/UFAM²⁹ (2014) do curso de Ciências Agrárias e Ambientais; i) participei como colaboradora do MEC/SESU “Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões-AM”³⁰ (2014), desenvolvido com os estudantes dos cursos de Pedagogia e das Ciências Agrárias e Ambientais; e j) I Seminário da Educação do Campo no Alto Solimões-AM³¹ (2015) do Observatório da Educação do Campo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em relação à temática deste estudo, ministrei disciplinas como “Educação do Campo” na Licenciatura em Ciências Agrárias e Ambientais; “Meio Rural e Educação” no curso de Licenciatura em Pedagogia; e “Prática Curricular nas Escolas Rurais” no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e Ambientais, que me possibilitaram refletir sobre a relevância dos conhecimentos das Ciências Agrárias e sua relação com a Educação do Campo.

²² Palestra na I Semana de Ciências Agrárias e do Ambiente do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na qual socializei minhas experiências de Educação do Campo no Pará.

²³ Coordenado pelas professoras Esp. Ana Lúcia Maia da Silva e MSc. Oderlene Braúlio da Silva da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

²⁴ Coordenado pela Professora Esp. Ana Lúcia Maia da Silva e Professora Dra. Jarliane da Silva Ferreira, na Semana de Ciência e Tecnologia do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM.

²⁵ Coordenado pelas professoras Esp. Ana Lúcia Maia da Silva e Dra. Marinete Lourenço Mota, do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/Benjamin-Constant-AM.

²⁶ Coordenado pela Professora Dr^a. Sandra do Nascimento Noda (in memoriam), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Manaus-AM.

²⁷ Realização pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas em Tabatinga-AM

²⁸ Coordenado pelas professoras Esp. Ana Lúcia Maia da Silva e a MSc. Maria Francisca Nunes de Souza no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/Benjamin-Constant-AM.

²⁹ Realizado a partir da primeira disciplina de Educação do Campo, como elemento obrigatório no plano de ensino do currículo da Licenciatura em Ciências Agrárias e Ambientais (versão 2012) no Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/Benjamin-Constant-AM.

³⁰ Coordenado pela Professora Dra. Jarliane da Silva Ferreira, do Curso Pedagogia, do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/Benjamin-Constant-AM.

³¹ Colaboradora da organização do evento Coordenado pela Professora Dra. Jarliane da Silva Ferreira do Curso de Graduação em Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/Benjamin-Constant-AM.

Em 2016, em um processo de redistribuição de vaga entre universidades amazônicas, no caso, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para a Universidade Federal do Pará (UFPA), retorno a Altamira-PA, para a UFPA/Campus Altamira, no qual me graduei em Pedagogia, para integrar o corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo³² da Faculdade de Etnodiversidade. Trata-se de um curso que visa formar educadores em exercício ou jovens e adultos de áreas rurais com pertencimento indígena, quilombola, camponês, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, em nível superior para a docência na Educação Básica para atuarem nas escolas do campo nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, participando ativamente da organização do trabalho escolar e pedagógico, sintonizados e comprometidos com a transformação da educação e da realidade social desse território.

Nesse não tão novo cenário, de retorno ao universo da infância, mas com aprendizados construídos ao longo de um processo formativo e de ricas experiências profissionais, chego a Universidade para exercer a docência em um curso que se propõe a formar o Licenciado em Educação do Campo³³ para atuar como docente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (nas áreas de conhecimento Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza), além da gestão dos processos formativos da Educação Básica do Campo.

Agora, meu passado encontra-se com o tempo presente no qual efetuei uma permuta da Faculdade de Etnodiversidade para a Faculdade de Educação a fim de atuar no curso de Licenciatura em Pedagogia. Vejo-me com o compromisso de formar professores que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, professores que atuam e atuarão em escolas do Campo na região. Vale lembrar, escolas nas quais estudei. Contudo, retorno na condição de formadora, com a possibilidade de atender às especificidades de diferentes contextos socioculturais desse território, que abrange 10 (dez) municípios³⁴ do sudoeste paraense. No curso de Licenciatura em Pedagogia vou contribuir na disciplina “Educação do Campo: políticas e práticas” na formação inicial de professores da educação superior.

³² Conforme a Resolução nº 4.441-A, de 25 de setembro de 2013, que aprovou a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO nos Campi Universitários de Altamira e Cametá. Disponível em: <http://www.facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/historico-do-curso> Acesso em: 18 de setembro de 2019.

³³ Dados da Licenciatura da Educação do Campo obtidos do sítio eletrônico da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Altamira. Disponível em <http://www.facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/perfil-edcampo> Acesso em: 18 de setembro de 2019.

³⁴ Abrange os municípios de: Pacajá/PA, Anapu/PA, Altamira/PA, Vitória do Xingu/PA, Senador José Porfírio/PA, Porto de Moz/PA, Gurupá/PA, Brasil Novo/PA, Medicilândia/PA, Uruará/PA e Placas/PA, no Estado do Pará.

Importante ressaltar também que, como docente da UFPA/Campus em Altamira, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Etnodesenvolvimento, ministrei disciplinas como: Sociologia da Educação do Campo, Fundamentos da Educação Especial, Currículo e Educação do Campo Estágio em Docência II e III, Políticas Públicas em Educação e Ações Afirmativas, e Seminário de Tempo Comunidade IV. Além disso, contribuí como colaboradora e membro do Fórum de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu em 2017. Tais experiências me possibilitaram direcionar meus olhares e expandi-los à luz da Educação do Campo, a qual exige conhecimentos interdisciplinares, sobretudo, nas áreas que envolvem o ser humano, a natureza, a linguagem e a diversidade sociocultural.

4 PREPARANDO A CAMINHADA...

As vivências da minha trajetória de vida como filha de agricultores familiares, pioneiros da Transamazônica (BR 230), retratam, como descrevo os subtópicos anteriores, a minha ligação com a Educação do Campo na Amazônia. Entre as vivências e experiências construídas tanto como aluna, quanto como docente contribuíram para conceber que é possível construir uma educação diferenciada na Educação do Campo na Região Norte do País.

Na obtenção das experiências na docência da Educação do Campo, vivenciei as Licenciaturas que me colocaram diante do desafio docente no trabalho interdisciplinar entre as Ciências Agrárias e a Educação do Campo. Consegui vislumbrar a necessidade de uma formação que permita o desenvolvimento da capacidade de mediação da educação para sustentabilidade. Tais vislumbres me permitiram olhar os educadores da educação básica como corresponsáveis por essas transformações, as quais exigem que tais educadores sejam capazes de contribuir com a construção de processos desencadeadores de mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimentos da agroecologia, indo além dos aspectos tecnológicos ou agrônômicos da produção, abrangendo aspectos econômicos, sociais, ambientais, culturais, políticos e éticos.

Em decorrência disso, as realidades, da educação superior do Pará e do Amazonas, fomentaram uma compreensão mais ampla da sustentabilidade amazônica e proporcionaram, na prática, reflexões que reafirmam a importância da Educação do Campo na formação de professores na região norte, que atendam as realidades da população do Campo, de valorização de suas identidades culturais na Amazônia. Isso me impulsiona a continuar no movimento de luta por uma educação inclusiva e afirmativa da Educação Superior do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Parto do princípio que experiências na docência de 3 (três) cursos de graduação: i) Licenciatura em Educação do Campo que dá ênfase às áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e das Ciências da Natureza (com turmas em Altamira, Placas, Gurupá, Pacajá, Brasil Novo, Anapu, Souzel, Medicilândia e Uruará); e da ii) Licenciatura em Etnodesenvolvimento (com turma em Altamira) da UFPA/Campus de Altamira/PA constituem-se numa política afirmativa fundamentado na Pedagogia da Alternância, destinada à inclusão de discentes oriundos de povos de comunidades tradicionais e camponesa³⁵, ou ainda, iii) dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Ambientais do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Benjamin Constant/AM, materializam políticas de formação de professores que se propõem a atender a realidade da Região Amazônica-Norte do Brasil. Formações que se anunciam nos PPC dos cursos como diferenciadas e comprometidas com os povos do campo e das comunidades tradicionais na Transamazônica e Xingu no Sudoeste do Pará e de Benjamin Constant no Estado do Amazonas.

Certamente, uma realidade impulsionada pela necessidade de pensar modelos alternativos de formação docente na Educação Superior do Campo que atenda às reais necessidades da população camponesa e tradicionais da Região Amazônia. Essa realidade contrasta com o atual cenário brasileiro, no qual o direito à formação específica para educadores do campo encontra-se ameaçada diante dos processos de fragilização das universidades e das tentativas de corte de suas autonomias e de fechamento de escolas do campo. Com efeito, a importância dessas experiências transcende a discussão das Licenciaturas em Educação do Campo, uma vez que elas têm se configurado como constituidoras de conhecimentos e alternativas relevantes para legitimar, na contemporaneidade, contexto de perdas de direitos, modelos de licenciatura das populações rurais na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Nesta direção, me propus a estudar no Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, Mestrado Acadêmico Interdisciplinar na Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, na linha de pesquisa Políticas Públicas, Diversidade e Desenvolvimento Amazônico. Este Programa possibilitou a realização da pesquisa atendendo meus anseios e compromisso com a Educação do Campo e povos amazônicos. Me dispus assim, a analisar os egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo (2008/2009-2019), a partir do Estado do Conhecimento na Região Amazônica-Norte do Brasil e a evolução de criação de oferta dos cursos no Brasil (1963-2019). Assim, os convido a conhecer a pesquisa do Estado do Conhecimento a seguir.

³⁵Disponível em: <http://facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/hist-etno> Acesso em: 15.03.2020.

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico disserta um estudo sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo e os seus egressos na Região Amazônica-Norte do Brasil, que teve como objetivo geral analisar os estudos sobre os egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-LEdoC e seu estado do conhecimento (2008/2009-2019) na Região Amazônica-Norte do Brasil, partindo do mapeamento da evolução da oferta dos Cursos (1963-2019) no Brasil.

Desse modo, buscou-se, i) mapear esses cursos (1963-2019), averiguando a evolução de sua oferta no Sistema de Regulação do Ensino Superior- e-MEC; ii) levantar as produções bibliográficas em quatro bases de dados eletrônicas que apontam o estado do conhecimento dos egressos desses cursos (2009-2019); iii) realizar análises bibliométrica e sistêmica de produções acadêmicas, assinalando diagnósticos, fronteiras do conhecimento, lacunas, avanços e o perfil dos egressos dos estudos na Região Amazônica-Norte do Brasil

Em virtude disso, o estudo surgiu a partir de reflexões pautadas em observações realizadas durante docência nos cursos de licenciaturas em Ciências Agrárias e Ambiente da UFAM/INC-BC-AM)³⁶ e da Educação do Campo da UFPA/Campus de Altamira-PA³⁷. Há uma ampla discussão, sobretudo em Agrárias, quanto à *licenciatura ou bacharelado*, algo que chama a atenção para se compreender a relevância destes dois tipos de cursos para o desenvolvimento da Amazônia, bem como a pertinente criação e efetivação dos cursos de Educação do Campo no interior desta região.

A situação vivenciada nestes cursos, proporcionou perceber que nos últimos tempos se ampliou significativamente os debates sobre a Amazônia, no que concerne às questões ambientais e territoriais. Nesse bojo de discussão, a terra e sua utilização se tornam um meio para a garantia de direitos e desenvolvimento dos povos amazônidas, tanto do ponto de vista da cidadania, quanto de uma vida econômica e culturalmente saudável, com a manutenção da natureza.

Salienta-se que, na formação da docência para atuar no meio rural, se expande a oferta dos cursos primeiro em Ciências Agrárias, e depois o da Educação do Campo, como políticas de formação de profissionais para atuar no tratamento da terra, de forma mais produtiva e com meios de conservação da floresta e das águas amazônicas.

³⁶ Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Instituto de Natureza e Cultura-INC/Benjamin Constant-AM.

³⁷ Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Altamira-PA.

Essa constatação provocou reflexões instigando a conhecer o perfil dos egressos destes cursos conforme os estudos já realizados sobre eles. Além disso, viu-se também a necessidade de realizar um mapeamento da oferta destes cursos e a sua historicidade de criação, a qual mostrou que, para este fim, o primeiro curso no Brasil foi o das Ciências Agrícolas.

Diante desse entendimento, nas vivências e experiências no campo profissional da educação básica (no Pronera - Transamazônica e Xingu), e da educação superior (cursos em Ciências Agrárias e Educação do Campo), em instituições de ensino, na Região Amazônica-Norte do Brasil, em especial, as Amazônias Amazonense e Paraense, evidenciam-se a necessidade de contribuir com o estudo de egressos dos cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no “estado do conhecimento” e mapear estes cursos conforme a oferta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação.

Nesse âmbito, optou-se pela temática e desenvolveu-se este estudo no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida-PPGSAQ do Centro de Formação Interdisciplinar-CFI, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, o qual parte da problemática evidenciada nas percepções e reflexões realizadas: *Como se apresenta a evolução da oferta dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Brasil, assinalando no estudo dos egressos dos cursos aludidos, diagnósticos, fronteiras do conhecimento, lacunas, avanços e o perfil dos egressos destes cursos, apontados nos estudos do estado do Conhecimento da Região Amazônica-Norte do Brasil?*

Dentre estas questões, direciona-se o recorte no estudo de *analisar o perfil dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil e mapear os cursos ofertados no Brasil*, visando contribuir para ampliação e aprofundamento do quadro das referências a respeito dos egressos e dos cursos das licenciaturas supracitadas, para a melhor compreensão da formação da Educação Superior na área de Ciências Agrárias e da Educação do Campo.

Em face do exposto, busca-se o significado de egresso:

Egresso que é uma palavra com origem latina, “egressus”, significando “saída” ou “escape”. A palavra é derivada de “egredi”, que tem o sentido de “partir”, “afastar-se”, e é formada por “ex” (para fora) e “gradi” (mover-se, deslocar-se). Egresso, no nosso português atual, significa “o que saiu, que se afastou”, ou mesmo, o que se retirou de algum lugar. Trata-se de um adjetivo que qualifica alguém que deixou de pertencer a uma sociedade ou a uma comunidade qualquer dentro da sociedade onde vive³⁸.

³⁸ Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/egresso> Acesso: 05.05.2020.

Diante do exposto, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Portaria nº 300 do MEC, de 30 de janeiro de 2006, integra ao processo de avaliação externa das Instituições de Ensino Superior (IES) um item relativo aos mecanismos de acompanhamento de egressos (CUNHA et. al., 2019). Na sequência, destaca a Portaria nº 1264, de 17 de outubro de 2008, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diante das normativas, busca-se o conceito de egresso e baseia em Cunha et. al. (2019, p. 11) sustentando em Coelho (2009)³⁹ afirmam que:

[...] ‘egresso’ como – aquele que saiu de uma instituição de ensino após conclusão dos estudos, tendo sido aprovado em exames e concluído carga horária curricular exigida e recebido certificação ou diploma –. Sabemos bem que a questão da evasão tensiona essa concepção permanentemente.

De acordo, com os autores, compreende-se que o significado de egresso é aquele estudante que concluiu a carga horária curricular e finalizou o trabalho de conclusão de curso exigido na graduação que escolheu e recebeu a certificação apto para a inserção em setores profissionais que demandam a especialidade de sua profissão. Ainda, apoia-se nos autores Cunha et al. (2019, p. 11) afirmam que “ para entender as trajetórias de egressos após a universidade, é fundamental entender o perfil dos ingressantes e como foram suas experiências na universidade, mas o tema dos egressos também convoca àquele da evasão”.

Averigua-se também, que os autores pontuam duas temáticas, ingresso e percurso, no entanto, neste estudo o enfoque é no perfil do egresso dos cursos, objeto de estudo em destaque, deixando a temática da evasão para pesquisas posteriores nos programas de pós-graduação. Continua a pesquisadora deste estudo baseando nos autores Cunha et. al., (2019, p. 11) elucidam que :

É preciso notar que esse tema articula absolutamente todos os nexos da formação superior, repõe questões sobre o ingresso, as escolhas profissionais de partida, traz luz ao percurso e às trajetórias escolares ao elucidar o fenômeno da evasão, os dilemas na orientação ao longo da formação tal como as escolhas curriculares, indaga sobre a mobilidade social e preferências de grupos, entre outros aspectos. Isso porque, afinal, a passagem entre a formação inicial e o mundo de trabalho é estruturada por aspirações individuais, a oferta de formação que se consumiu e as dinâmicas socioculturais e econômicas que, dependendo dos desfuncionamentos e desencontros, podem levar ao

³⁹ Maria do Socorro Costa Coelho, Opinião: egresso e universidade, Beira do Rio – Jornal da Universidade Federal do Pará, Pará, ano 24, n. 72, maio 2009, disponível em: <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2009/3-edicao-72/27-egresso-e-universidade>>, acesso em: 6 fev. 2019 (CUNHA et. al. , 2019, p. 11).

fracasso face ao emprego dos egressos. Assim é que, para os liberais de plantão, a universidade está em foco quanto ao seu trabalho de formação profissional, mesmo não sendo ela a única responsável pelo sucesso na inserção CUNHA et. al., 2019, p. 31-32).

Nesse contexto, os autores explicitam que é preciso notar que esse tema articula todos os atrelamentos da formação superior, repõe questões sobre o ingresso, as escolhas profissionais de partida, traz luz ao percurso e as trajetórias escolares. Assim, assimila-se que os autores ressaltam que, a passagem entre a formação inicial e o mundo de trabalho é estruturada por aspirações individuais, a oferta de formação que se consumiu e as dinâmicas socioculturais e econômicas que, dependendo das oscilações do mercado mundial, podem levar ao fracasso face ao emprego dos egressos. Assim, entende que a universidade está em foco quanto ao seu trabalho de formação profissional, mesmo não sendo ela a única responsável pelo sucesso na inserção dos egressos em setores profissionais dos mundos do trabalho. Desse modo, a pesquisadora do estudo em destaque, continua sustentando nos autores, que afirmam que:

A questão dos egressos, raramente objeto de política institucional das Reitorias, vem crescendo na agenda da IES, e em que pese as exigências normativas do processo de avaliação institucional, pode trazer considerações importantes para o planejamento estratégico na formação profissional universitária, bem como orientar oferta e reformulação curricular. Há uma carência de referencial bibliográfico e de metodologias de acompanhamento que orientem políticas institucionais sobre o assunto no Brasil. [...] Os objetivos para estudar egressos são, portanto, múltiplos, extrapolam questões atinentes às relações públicas que possam favorecer a instituição, visam criar uma rede de oportunidades entre egressos além, inclusive, do objetivo de políticas institucionais de acompanhamento tendo em vista replanejamento estratégico e de reformulação curricular na formação superior, sejam graduandos ou pós-graduandos” (CUNHA et. al., 2019, p. 11-12).

A partir da fala dos autores, compreende-se que as exigências normativas do processo de avaliação institucional, pode trazer considerações importantes para o planejamento estratégico na formação profissional nas instituições de ensino superior, bem como orientar oferta e reformulação curricular. Ademais, compartilha-se do que os autores dizem da carência de referencial bibliográfico e de metodologias de acompanhamento que orientem políticas institucionais sobre o assunto no Brasil. Então, entende que os autores destacam que os objetivos para estudar egressos são múltiplos, extrapolam questões atinentes às relações públicas que possam favorecer a instituição, visando criar uma rede de oportunidades entre egressos além, inclusive, do objetivo de políticas institucionais de acompanhamento tendo em vista replanejamento estratégico e de reformulação curricular na formação superior.

Nesse cenário, a pesquisadora continua auxiliando nos autores Cunha et. al. (2019b, p. 34) afirmam que “pelo que significa profissionalização, pesquisar egressos é, em parte,

avaliar políticas públicas entre a formação e o trabalho, pelo nexos entre elas e pelos efeitos combinatórios que dessa relação podemos concluir sobre o papel social da universidade como formadora de novos profissionais”. Nesse ponto, absorve-se que, pelo significado da profissionalização, pesquisar egressos é, em certa medida, avaliar políticas públicas entre formação e trabalho. Também, percebe-se que os autores evidenciam da relação da formação e o trabalho e o papel social da universidade como formadora de novos profissionais. Ainda, a pesquisadora busca auxílio dos autores declaram que:

É avaliar políticas públicas pelo resultado alcançado, mas este resultado/objetivo da oferta de formação profissional na educação superior. É verificar o interesse e a pertinência das formações na qual a universidade investiu sua inteligência e capacidade instalada. Os resultados encontrados interrogam também o Estado e suas políticas de formação por suas finalidades, deixando entrever os liames entre formação-emprego-trabalho. Primeiramente dão pistas para compreender o que se passa entre a formação inicial superior e a inserção nos mundos do trabalho e/ou reconversão profissional (pois muitos de nossos jovens universitários estudam e trabalham) após o ensino superior. Ao pesquisar sobre os alunos que finalizam a formação inicial na educação superior, aqueles que adquirem um diploma, podemos compreender as dificuldades da primeira inserção, as primeiras adaptações ou os percursos posteriores, incluindo estabilizações e/ou reconversões profissionais possíveis (CUNHA E LAS CASAS, 2019b, p. 34).

Nesse contexto, verifica-se fundamentando nos autores que pesquisar egressos é verificar a relevância das formações protagonizadas pelas instituições de ensino. Os resultados interrogam o Estado e suas políticas de formação por suas finalidade, com pistas para entender o que passa entre a formação inicial superior e a inserção nos mundos do trabalho após o ensino superior. Nesse viés, a pesquisadora continua amparando nos autores citados que dizem:

A literatura vem mostrando que há um momento inicial entre a escola e a primeira inserção na profissão que é crucial na conformação de horizontes profissionais (primeiros três anos). [...] Essas circunstâncias determinam em muito a situação do ingresso podendo gerar contradições como a existência de qualificação, mas não existência do posto correspondente, fazendo com que muitas vezes se assumam postos que exijam menor qualificação e bem menos remuneração. Esse processo é diferenciado em termos de campo profissional, em termos de espaço geográfico, em termos de profissões, mas outras dimensões também operam aqui na construção de dinâmicas de inserção na vida ativa ou de reconversão profissional após a formatura. Os egressos podem escolher formas de trabalho precário em postos de trabalho pouco qualificados, muitas vezes aceitam condições por imaginar que são temporárias ou para abrir novas vias de acesso a outros postos. As estratégias e possibilidades têm relação direta com as famílias, a origem social, étnica, a condição de gênero e experiências anteriores, ou seja, nessa inserção, e ao longo da vida ativa, cruzam-se em permanência as lógicas individuais com as conjunturas políticas, sociais e econômicas do momento em que ocorre. Cruzam-se as aspirações do indivíduo em termos de seu projeto profissional, caso ele tenha um, isso porque muitas vezes egressa da universidade sem um projeto profissional realista, sem conhecimento do tecido econômico local – dos territórios onde estão os ofícios nos quais poderia ingressar, sem muito conhecimento da realidade econômica e sociocultural do momento em que está ele em trânsito entre a universidade e os mundos do trabalho (CUNHA E LAS CASAS, 2019b, p. 35-36).

Na apreensão das informações pontuadas pelos autores, percebe-se que nos primeiros anos após a formação dos egressos são momentos difíceis no ingresso aos setores profissionais do mundo do trabalho. Desse modo, os autores elucidam que os egressos podem escolher formas de trabalho precário em postos de trabalho pouco qualificados ou para abrir novas vias de acesso a outros postos.

Também, os autores destacam que as estratégias e possibilidades têm relação direta com as famílias, a origem social, étnica, a condição de gênero e as experiências anteriores, que cruzam-se em permanência as lógicas individuais com as conjunturas políticas, sociais e econômicas do momento em que ocorre. Dessa maneira, concebe a relevância do tema, quando os autores pontuam claramente que o estudo de egressos dão pistas para compreender o que se passa entre a formação inicial superior e a inserção nos mundos do trabalho e/ou reconversão profissional (muitos dos jovens universitários estudam e trabalham) após o ensino superior. Assim, colabora na discussão os autores Cunha et. al. (2019b, p. 39-40) descrevem que:

[...] o estudo sobre egressos guarda interesse estratégico para aqueles que formulam ou gerenciam as políticas públicas de trabalho e educação, bem como para as instituições responsáveis pela formação (gestores de políticas públicas, para gestores universitários e professores-pesquisadores envolvidos na gestão das formações ofertadas e para pesquisadores do campo trabalho e educação), no que eles nos permitem tirar orientações com o objetivo de: co-construir instrumentos de acompanhamento e favorecer a cooperação mercado-escola em um patamar mais arrojado; integrar objetos novos fazendo avançar a pesquisa sobre desenvolvimento profissional; criar grupos de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar; aprimorar métodos de análise de inserção; tirar partido para governança na gestão universitária no âmbito dos cursos e suas reformas curriculares e/ou de políticas estudantis, de prioridades de investimento em infraestrutura e formação de pessoal, para prospectar reformas diversas no interior da universidade; avaliar evolução dos ofícios e fomentar mecanismos de profissionalização.

Diante das informações dos autores, nota-se que o estudo sobre egressos é imprescindível para aqueles que formulam ou gerenciam as políticas públicas de trabalho e educação, bem como para as instituições responsáveis pela formação dos egressos, permitindo tirar orientações na condução da gestão universitária no âmbito dos cursos e suas reformas curriculares e/ou de políticas estudantis, para prospectar reformas diversas no interior da universidade.

Segundo Lordello e Dazzani (2012, p. 19), os egressos oriundos de programas e políticas sociais, são vistos como “sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa”.

Assim, corroboram a este pensamento, Silveira e Carvalho (2012), os quais asseveram que egressos de políticas sociais podem se tornar atores que potencializam a articulação com a sociedade, tornando-se fontes de informações, levando a explicitar a forma como a sociedade, em geral, percebe e avalia estas ações de quem está dentro do processo educacional, ao perceber o nível de interação que se efetua entre as políticas, os atores sociais e a sociedade. Considera-se, neste sentido que “[...] tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social”. (SILVEIRA; CARVALHO, 2012, p. 45).

Nesse contexto, o estudo sobre os egressos dos cursos de Ciências agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, por meio do Estado do Conhecimento na Região Amazônica-Norte do Brasil, possibilita revelar atores potencializadores de articulação nas comunidades de pertença em que estão inseridos, como fontes de informações que possibilitam entender o alcance, efeitos e consequências das ações educativas da educação superior em Agrárias e do Campo que são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social.

A partir desse cenário, os cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) na Região Amazônica, sobretudo, a Paraense, caminham na proposta de valorização das diversidades socioculturais e socioambientais, contribuindo para que os egressos dos cursos possam fazer o diferencial nas escolas do campo, na formação dos filhos/as de agricultores/as de diversos contextos dos povos da floresta, e que prepare os estudantes na relação entre o campo/cidade para serem protagonistas das políticas de desenvolvimento para a sustentabilidade nas comunidades rurais, como um meio de garantir a vida para essa e as futuras gerações.

Nessa direção, de discussão da educação na ruralidade, Moraes (2014, p. 646) ressalta que “nas últimas décadas, o meio rural brasileiro vem passando por mudanças, que implicam em (re)significações e (re)construções, não só do perfil do licenciado que deve ser formado numa instituição de ensino superior, como também do profissional que este docente [...] irá ajudar a formar”. Em vista disso, o autor assevera, que:

muitas transformações se verificam hoje tanto no meio urbano, quanto no meio rural, envolvendo as novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), com desdobramento no mercado de trabalho gerando demandas que influenciam e interferem na formação dos licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias (MORAES, 2014, p. 642).

Desse modo, a pesquisadora deste estudo assimila-se que com o avanço tecnológico no mundo ocorreram transformações que envolvem o meio urbano e o rural, atingindo todos os campos da vida do ser humano, com desdobramento na economia, por meio do mercado de trabalho gerando demandas que influenciam e interferem na educação, no caso aqui em discussão, os egressos e as licenciaturas dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo. Logo, entende-se que as instituições de ensino, no atual contexto, procuram ressignificar o perfil dos licenciados dos seus cursos para atender a demanda que o mercado exige.

Nesse ponto de vista, entende-se que as instituições de educação superior carecem se atentar para as atualizações do mercado de trabalho, e assim, propiciar a aquisição de novos saberes, e contribuir para a profissionalização, no alinhamento entre a teoria com a prática.

Outrossim, embasa-se em Moraes (2014, p. 642) quando afirma que “[...] pesquisar sobre o perfil de formação de licenciados de Ciências Agrícolas/Agrárias, dos cursos existentes no Brasil, é fazer o exercício de reflexão sobre as demandas que se pretende atender com oferecimento destes cursos”. Compartilha-se das ideias do autor, quando profere que pesquisar sobre o perfil de formação em Ciências Agrícolas/Agrárias é fazer o exercício de reflexão sobre as demandas que se pretende atender com oferecimento destes cursos no Brasil.

Assim sendo, o estudo de egressos dos cursos de Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo colabora para fazer uma reflexão sobre as demandas que se pretende atender com oferecimentos destas licenciaturas, e no caso deste trabalho, analisar o perfil dos egressos dos referidos cursos inseridos na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Por esse ângulo de entendimentos e reflexões, delineou-se a pesquisa exploratória, considerando não haver muitas pesquisas no contexto amazônico quanto aos cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, fazendo uma observação da relação existente entre eles. Nessa perspectiva, desenvolveu-se um estudo documental e bibliográfico, que permitiu levantar a evolução da oferta de criação dos cursos no Brasil e na Região Amazônica-Norte do Brasil, com estudo dos egressos das produções acadêmico-científicas selecionadas no Portfólio Bibliográfico do estado do conhecimento, assinalando diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e o perfil dos egressos dos estudos realizados nesta região.

Ademais, observa-se como essencial realizar estudos posteriores quanto à relevância dos cursos em Ciências Agrárias e suas correlações com outras áreas de conhecimento, em especial, a área da Educação do Campo, no diálogo para que ambos os cursos possam atingir os mesmos objetivos de refletir o perfil de formação de professores para atuarem

na Região Amazônica-Norte do Brasil. Ressalta-se que, em relação ao curso de Ciências Agrícolas não foi encontrada a implantação deste curso nesta região, conforme a consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Mediante o exposto, a pesquisadora realizou-se primeiro um mapeamento dos cursos no período de 1963-2019, na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro - e-MEC do Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC⁴⁰ (2020), buscando desde a criação dos cursos até a evolução destes e sua área de abrangência. Em seguida, o levantamento de produções bibliográficas no Estado do Conhecimento desenvolvido pelo método Procknow-C, com 8 produções acadêmico-científicos como: 1 tese, 4 dissertações e 3 artigos. Destes estudos, somente 1 artigo abrangeu a esfera nacional que envolveu o curso de licenciatura em Ciências Agrárias e Ambiente na Amazônia Amazonense e as demais publicações bibliográficas referiram-se à Amazônia Paraense.

O caminho metodológico do estado do conhecimento na dissertação traz a gênese construída por meio da pesquisa exploratória-bibliográfico-documental-descritiva, com recorte temporal (2009-2019). As bases da produção bibliográfica consultadas foram: Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, Portal de Periódicos-CAPES/MEC, *Web of Science* e *Google Scholar*. Dialogou-se embasando em Afonso et. al., (2011), Lacerda et al. (2012), Ensslin et. al. (2013), Ensslin et. al. (2015), Castelli (2018), sustentando em Tasca et. al. (2010), Valmorbidia (2016) e Dutra et. al. (2015), que evidenciam o enquadramento metodológico *Knowledge Development Process - Constructivist (Proknow-C)* em suas etapas constitutivas: seleção do portfólio bibliográfico, análises bibliométrica e sistêmica e recomendações para resposta e objetivo.

Além disso, fundamentou-se teórico-historicamente o objeto em estudo dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo e a Educação superior no Brasil com o contexto histórico-político dos referidos cursos. Por fim, os resultados e discussão se apresentam em duas seções: um sobre os resultados da pesquisa documental com a evolução da oferta dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e da Educação do Campo; outro, com os resultados dos estudos do Estado do Conhecimento com a análise bibliométrica e sistêmica.

⁴⁰ e-MEC - foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288/apresentacao> Acesso em: 10 de março de 2021.

SEÇÃO I – APORTES E REFLEXÕES TEÓRICAS

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas, vem crescendo a partir da Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que se configura como um marco histórico e legal da educação brasileira, dando legitimação para políticas de democratização do ensino. Nesse contexto, concomitantemente, o Brasil e o mundo se fundam economicamente no capitalismo, e em meio a esse processo social, histórico, político e econômico, nota-se a crescente evolução tecnológica, de informação e comunicação em todos os campos da vida, incluindo o agrário. Todavia, essas transformações já vinham acontecendo desde o século passado. Como disse Moraes, (2014, p. 643-644) a educação sofreu impactos oriundos deste suposto desenvolvimento e assim descreve que:

Com as mudanças do capitalismo no final do século XX e início do século XXI, tanto os que defendem o conhecimento na educação formal, como parte de um processo de humanização, quanto os que advogam a favor dos interesses mercadológicos no fazer pedagógico, propõem o fim da dicotomia formação/instrução, isto é, são a favor da junção: humanização e instrumentalização. Nesse sentido, alguns fatores são (re)valorizados, como: razão, emoção, objetividade, subjetividade, prazer, criatividade, desejo de saber e (re)significação do conhecimento científico. Entretanto, há um diferencial, o modo como a educação, a ciência e a tecnologia são utilizados e como ocorre a apropriação desses saberes como implicações político-econômicas e éticas. De acordo com a lógica econômica, as práticas pedagógicas devem desenvolver habilidades e competências para que o discente possa utilizar o que sabe (saber em ação), com autonomia, atitudes cooperativas (trabalho em equipe), a flexibilidade, a capacidade de tomar decisões e a ação crítica (muitas vezes circunscrita ao próprio sistema, ou seja, a lógica produtiva).

Do ponto de vista das mudanças do capitalismo no séculos XX e XXI, entende que o autor ressalta que, tanto os que defendem o conhecimento na educação formal como parte de um processo de humanização, quanto os que advogam a favor dos interesses mercadológicos no fazer pedagógico trazem a proposta do fim da dicotomia formação/instrução, e a favor da junção: humanização e instrumentalização. Nesse sentido, baseando no autor verifica-se que alguns fatores são (re)valorizados, razão, emoção, objetividade, subjetividade, prazer, criatividade, desejo de saber e (re)significação do conhecimento científico.

Assim, compreende-se embasando-se no autor, que há um diferencial o modo como a educação, a ciência e a tecnologia são utilizadas e como ocorre a apropriação desses saberes como implicações político-econômicas e éticas. Então, observa-se que na lógica econômica, as práticas pedagógicas devem desenvolver habilidades e competências para que o discente possa

utilizar o que sabe, (em ação) muitas vezes, circunscrita ao próprio sistema, ou seja, a lógica produtiva capitalista. Sob esse prisma, Moraes (2014, p. 645) afirma que:

Entende, também, que juntamente com a modernização dos processos de produção rural, ocorre a modificação nos trabalhos pedagógicos e científicos realizados pelas instituições educacionais, que influenciam os procedimentos técnico-produtivos das atividades agrárias e promovem o surgimento de paradigmas ecológicos de produção. Sendo, portanto, necessário conciliar educação, trabalho, produção/consumo, mercado e sociedade.

Diante do exposto, entende-se que a partir da modernização dos processos de produção rural, ocorre a mudanças nos trabalhos pedagógicos e científicos realizados pelas instituições educacionais, que influenciam os procedimentos técnico-produtivos das atividades agrárias e promovem o surgimento de paradigmas ecológicos de produção. No caso, dos paradigmas ecológicos de produção a pesquisadora do estudo em destaque, percebe o desafio das instituições de ensino em alinhar e conciliar na educação, trabalho, produção/consumo, mercado e sociedade.

Por outro lado, embasa-se em Polli et. al. (2021, p. 121) afirmam que “o crescimento do número de estudantes matriculados em cursos superiores em todo o mundo reflete uma demanda também crescente por profissionais com educação superior, pois cada vez mais a formação superior é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento social e econômico das nações”. Assim, os autores destacam o papel social da educação superior na formação inicial e continuada dos estudantes, pois este contribui na transformação da sociedade. Os autores exprimem que “o ensino superior se tornou prioritário em todo o mundo, pois seu papel de transformação da sociedade é reconhecido mundialmente” (POLLI et. al., 2021, p. 121).

Segue baseando-se em Lousada e Martins (2005, p. 74), os quais, explicitam que “[...] uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ela ter retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho”.

Nesse âmbito, os autores aludidos, completam a linha do pensamento quanto a integração Universidade/mercado de trabalho como fundamental, e nesta o egresso é “[...] aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho – como fator de destaque e fonte de informação à Instituição de Ensino Superior (IES) que o formou” (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 74).

Nessa linha de pensamento destaca-se que o conceito de egressos reporta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, no artigo 2º que estabelece a

finalidade da educação como “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesta normativa, matriz da educação brasileira, determina-se no artigo 3º, do inciso XI, que “o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Assim sendo, nota-se que a Lei nº 9.394/96 dá as diretrizes para essa relação da educação com o trabalho e as práticas necessárias para o desenvolvimento social. Quanto à Educação Superior, no inciso II, do artigo 43º, evidencia que a educação superior tem por finalidade “ formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e para colaborar na sua formação contínua”. Dessa maneira, percebe-se a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior-IES, que é formar estudantes em diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em diversos setores profissionais, e contribuir na participação do desenvolvimento da sociedade brasileira. Também, propiciar a formação contínua dos egressos dos cursos a fim de que possam estar preparados e capacitados para os diversos setores do mercado de trabalho.

Nesse prisma, é apropriado destacar que as Instituições de Ensino Superior-IES necessitam estabelecer estratégias de acompanhamento aos seus egressos, algo inclusive colocado como um dos critérios pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior SINAES, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Ademais, no artigo 9º, inciso VIII da LDB 9.394/96, é estabelecido que a união incumbir-se-á de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. Por isso, uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade os licenciados aptos para o exercício profissional e assim, obter o retorno quanto à qualidade desses profissionais que efetivamente concluiu os estudos e ingressou no mercado de trabalho.

Uma das dimensões de avaliação é a política de atendimento aos estudantes, incluindo os egressos com o objetivo de “integrar os alunos à vida acadêmica e criar programas para atender aos princípios inerentes à qualidade de vida do estudante. Essas políticas devem traçar políticas de atendimento aos estudantes que incluem, desde o ingressante até o egresso da instituição” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCATINS-UFT, 2016).

Perante o exposto, pela instituição de ensino, salienta-se a pertinência de realizar esta pesquisa sobre egressos dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo; e observando a questão territorial, social e ambiental, além da relevância de saber onde estão e o que fazem, quais retornos e direcionamentos dos sujeitos deste cursos, citados acima, estão dando para a sociedade amazônica do Brasil. Desse modo, demonstra-se a pertinência deste

estudo de compreender o que dizem os egressos dos cursos, sujeitos das pesquisas apresentadas no Estado do Conhecimento, assinalando diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e o perfil dos egressos apontados pelos estudos encontrados no estado do conhecimento da Região Amazônia do Norte do Brasil.

No auxílio de Marzal et. al. (2019, p. 67) os egressos precisam “[...] manter-se em constante atualização como condição para a manutenção de um quadro de empregabilidade adequado ou desejado [...]”, compreende-se que para manter-se nos setores profissionais é preciso estar em constante atualização e considerar que a oferta de trabalho se realiza de acordo com a capacidade de adequação às necessidades e dinâmicas mercadológicas da atualidade.

Diante dos esclarecimentos anunciados pelos autores citados, assimila-se que os egressos e as ações que estes empreendem para a sua formação profissional devem estar alinhadas à compreensão da necessidade de investir em formação continuada como condição para a manutenção da empregabilidade profissional. Por isso, na universidade, uma das prerrogativas de valorização do acompanhamento do egresso é para orientá-lo no enfrentamento das mudanças sociais e de mercado no Brasil e no mundo. Uma das grandes indagações atuais dos estudantes universitários é relativa ao potencial de oportunidades que a educação superior pode agregar ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, embasa-se em Polli et. al. (2021, p. 122) asseguram que “o jovem, ao ingressar na universidade, cria expectativas para seu futuro, visando um avanço socioeconômico, acreditando que pode crescer futuramente em sua escolha profissional e obter uma estabilidade financeira que lhe proporcione novos desafios”. Destarte, entende-se que “[...] deve-se reconhecer que o acesso ao ensino superior pode promover mudanças pessoais e sociais” (POLLI et. al., 2021, p. 121). Continuam, os autores, e elucidam que:

É importante ter em conta as trajetórias acadêmicas, satisfação com a escolha profissional e expectativas dos estudantes. O período universitário é um período propício para a existência de inseguranças e conflitos em relação à escolha profissional. Embora uma parte considerável dos estudantes esteja satisfeita com o curso escolhido, é natural que haja períodos de dúvidas, frustração ou desejo de mudar de curso (POLLI et. al., 2021 p. 123).

Nesse campo, os autores aclaram da relevância de ter em conta as trajetórias acadêmicas, satisfação com a escolha profissional e com as expectativas dos estudantes. Os autores destacam, que quando os acadêmicos estão cursando os cursos escolhidos é propício nesse período a existência de inseguranças e conflitos em relação à escolha profissional. Apesar de uma parte considerável dos estudantes estar satisfeita com o curso escolhido, é natural que

entre alguns estudantes haja dúvidas, frustração ou vontade de mudar de curso, na aspiração de que com a escolha de outro curso possa proporcionar uma situação de estabilidade socio-econômica que vai lhe proporcionar novos desafios.

Mediante ao exposto, baseia-se em Azalim (2017, p. 18-19), o qual diz que:

Desde que teve início o processo de globalização, a humanidade vive num mundo repleto de mudanças culturais, econômicas e políticas, com uma quantidade enorme de informações disponíveis, sendo processadas, transmitidas e multiplicadas. Essas mudanças são provocadas pelo surgimento de avançadas tecnologias, que terminam por impor novos comportamentos às sociedades. Dessa forma, as sociedades vão se tornando cada vez mais complexas, e passam a demandar por serviços e conhecimentos mais sofisticados.

Nesse enfoque, compreende-se que a humanidade vivencia um mundo repleto de mudanças culturais, econômicas e políticas com muitas informações, devido à globalização e à mundialização que acabam por impor novos comportamentos, tornando-as mais complexas, e passando a demandar por serviços e conhecimentos científicos que desafiem a investir na sua formação continuada, com a finalidade de estar preparado para as exigências do mercado. Dessa forma, sustenta-se em Lousada e Martins (2005, p. 74) que:

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade como, por exemplo, a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais, exigem que as IES desenvolvam nos profissionais que formam, além das capacidades técnicas, uma visão multidisciplinar, ultrapassando a complexidade do conhecimento científico.

Sob esse viés, remete-se aos objetivos da universidade de desenvolver nos profissionais uma qualificação que possa inseri-los nos setores profissionais do mundo trabalho, almejando que eles exerçam as suas funções e contribuam na sociedade. No entanto, com o processo de globalização e a mundialização, a sociedade vem passando por diversas transformações que alteram o mercado de trabalho, e conseqüentemente o perfil de profissional que as instituições de ensino superior demandam para a sociedade. Corroborando Moraes (2014, p. 646) que “nas últimas décadas, o meio rural brasileiro vem passando por mudanças, que implicam em (re)significações e (re)construções, não só do perfil do licenciado, que deve ser formado numa instituição de ensino superior, mas também do profissional [...]”. O autor, comenta que:

Muitas transformações se verificam hoje tanto no meio urbano quanto no meio rural, envolvendo as novas tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), com desdobramento no mercado de trabalho gerando demandas que influenciam e

interferem na formação dos licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias” (MORAES, 2014, p. 642).

Nessa ótica, as transformações que ocorrem na urbanidade e na ruralidade, envolvendo as inovações tecnológicas de informação e comunicação atingem todos os campos da vida do ser humano, com desdobramento na economia por meio do mercado de trabalho gerando demandas que influenciam e interferem na educação, e no caso deste objeto de estudo abrange a discussão dos egressos dos cursos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e a Educação do Campo.

A esse respeito, embasa-se em Parchen (2007, p. 86), ao abordar a formação de engenheiros agrônomos, citando documento da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, que destaca sobre a atuação dos profissionais de Ciências Agrárias e diz que:

A atuação dos profissionais de Ciências Agrárias sempre esteve e está intimamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade, especialmente nos aspectos mais diretamente ligados com a agropecuária e a agroindustrialização. A criação e o aperfeiçoamento das profissões do ramo da Agronomia refletem, de certa forma, uma necessidade e uma disposição de organizar e qualificar o setor produtivo agropastoril, com significação econômica e importância social. O profissional de Ciências Agrárias deve reunir as condições nas áreas técnicas, científicas, sociais/humanísticas e ambientais, de modo a poder executar todas as tarefas que dizem respeito à produção de alimentos para o homem, para os animais domésticos, bem como para as indústrias que utilizam a matéria-prima advinda da agropecuária para atender as mais diversas demandas da sociedade, abrangendo uma área de atuação que vai desde as condições de plantio ou implantação das diversas explorações, até a chegada do produto em condições de serem consumidos pela população. Pode e deve atuar nos setores públicos e privados, nas atividades de planejamento, ensino, pesquisa, extensão e produção (UFSCAR, 2006, apud PARCHEN, 2007, p. 86).

Com os esclarecimentos da atuação dos profissionais de Ciências Agrárias destacado pelo autor citado, elucida-se que estes possuem a qualificação e a capacidade para reunir as condições nas áreas técnicas, científicas, sociais/humanísticas e ambientais, com condições a executar todas as tarefas que dizem respeito à produção de alimentos para o homem, para os animais domésticos, bem como para as indústrias que utilizam a matéria-prima advinda da agropecuária para atender as mais diversas demandas da sociedade.

Diante disso, Parchen (2007) amparando em UFSCAR (2006) destaca que inúmeras mudanças e transformações estão ocorrendo na atualidade, transformando o cenário agrícola e agrário brasileiro. O autor, chama atenção ao salientar que:

Devem ser destacadas as inovações e melhorias tecnológicas e estruturais observadas, como consequência de avanços da pesquisa. Simultaneamente ocorreram sérias rupturas nas tradições, nas formas de expressão das diversas culturas e realidades e também nas relações humanas, tanto no ambiente rural quanto no ambiente urbano. Rodovias, ferrovias e infovias provocaram o encurtamento espacial e temporal das

distâncias. A sociedade local e a importadora, no exterior, passaram a exercer forte pressão ao exigir produtos agrícolas que sejam, ao mesmo tempo, ambientalmente corretos, seguros para o consumo e de preço acessível. Com isso, surge a crescente responsabilidade do setor agrícola para aumentar a produção a cada ano e, ao mesmo tempo, fixar o morador, produtor e trabalhador rural no campo e imputa-lhe, adicionalmente, a obrigação de preservar o meio ambiente, em especial a água e as matas (UFSCAR, 2006, apud PARCHEN, 2007, p. 86).

Nesse panorama, a partir das inovações e melhorias tecnológicas e estruturais observadas, como consequência de avanços da pesquisa, as instituições de ensino superior no atual contexto ressignificam o perfil dos licenciados dos seus cursos para atender a demanda que o mercado exige. Nessa contextura, Moraes (2014, p. 644) explana que:

O ensino nas instituições de ensino superior, quando orientado para o mercado de trabalho, propicia a aquisição de novos saberes, com a continuidade do processo do conhecer, a profissionalização e a união entre pensamento e ação (teoria/prática). Ocorre a articulação de experiências e múltiplos conhecimentos, auxiliando o discente a agir crítica e criativamente diante dos imprevistos. Esse conhecimento instrumental que se espera obter da Universidade, está condicionado aos valores e interesses da (re)produção do capital.

A partir das ideias do autor aludido, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior-IES, quanto ao ensino, devem-se atentar ao mercado de trabalho ao propiciar a aquisição de novos saberes, na contribuição para a profissionalização alinhando o pensamento e ação (teoria/prática). Compreende-se que esse movimento traz articulações de experiências e múltiplos conhecimentos, que auxilia o discente a agir crítica e criativamente diante dos imprevistos impostos pela sociedade atual.

Prossegue e embasa-se em Parchen (2007, p. 87) que contribui na discussão e relata:

Essa nova realidade e as constantes e crescentes demandas [...] enfrentem inúmeros desafios, que são apresentados tanto para Governos e Sociedade de maneira geral, quanto para o Produtor Rural. Tais desafios podem ser considerados em três enfoques básicos: a questão ambiental, a vertente econômica e a necessidade social. Colocar no rumo e manter o desenvolvimento agrícola em parâmetros que atendam exigências econômicas, sociais e ambientais constitui-se em tarefa muito difícil, que exige mudanças estruturais de médio e longo prazo.

Nesse argumento, o autor acrescenta que “o profissional de Ciências Agrárias, vetor efetivo de identificação e pesquisa de novas tecnologias, deve assumir também o papel daquele que deve transformar o conhecimento formal em uma práxis adequada à realidade socioeconômica-cultural [...]” (UFSCAR, 2006 apud PARCHEN, 2007, p. 87). Ainda o autor, descreve que:

Isso exige que esse profissional possua uma formação integral, do homem para a vida, conciliada com uma formação técnica e especializada, do homem para o trabalho [...] a preparação desse profissional deverá possibilitar-lhe capacidade criativa e crítica,

perfeita compreensão do exercício profissional, capacidade de geração, execução e difusão de tecnologia, bem como as condições necessárias para diagnosticar, entender e implantar a transformação do modelo agrícola vigente, para uma agricultura compatível aos interesses sociais da comunidade, permanentemente integrada e em harmonia com o ambiente natural e com o ser humano. Estarão no escopo desse profissional o universo dos conhecimentos que investigam e aperfeiçoam métodos, normas e técnicas, com vistas à exploração econômica da terra, das plantas e dos animais⁴¹.

Nessa linha de pensamento do autor citado, ancora-se em Moraes (2014, p. 642) que provoca a reflexão sobre a importância de pesquisar os egressos quando diz “[...] pesquisar sobre o perfil de formação dos licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias, dos cursos existentes no Brasil, é fazer um exercício de reflexão sobre as demandas que se pretende atender com estes cursos”. Para entender quais demandas vêm sendo atendidas e se há qualidade na oferta e acessibilidade, busca-se Polli et. al. (2021, p. 121) afirma que:

O que está em jogo não são apenas a escolarização e o acesso à educação pela população, mas também o desenvolvimento global de cada país. O desafio está em disponibilizar educação superior de qualidade e acessível aos diferentes estratos sociais. Essas demandas impactam todo o sistema educacional em diversos países, e todos buscam desenvolver estratégias para atender tais demandas, sendo que no Brasil não é diferente. No entanto, não se trata de reproduzir modelos enraizados, mas de romper com padrões e modelos que se desenvolveram ao longo de décadas e que não respondem às necessidades atuais.

Diante desse entendimento, que os autores prescrevem nos seus estudos, nota-se o que está em jogo não são apenas a escolarização e o acesso à educação pela população, mas também o desenvolvimento do país. Os autores ressaltam, que o desafio está em disponibilizar educação superior de qualidade e acessível aos diferentes estratos sociais. Entende-se que não se trata de reproduzir modelos enraizados, mas de romper com padrões e modelos que se desenvolveram ao longo de décadas e que não respondem às necessidades do mundo globalizado atual.

Na visão, de romper com padrões e modelos de educação que se desenvolveram ao longo de décadas e que não respondem às necessidades da população do campo que a formação na Licenciatura da Educação do Campo traz uma nova proposta de discussão, para isso baseia-se em Molina (2017, p. 589-590) que:

Entende que um dos diferenciais dessa matriz diz respeito à sua origem: foram experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que possibilitam o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos. Tais embates culminaram em conquistas de políticas públicas

⁴¹ Idem, 2007, p. 87.

específicas para a garantia do direito à educação escolar dos camponeses, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) [...]. Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. É a partir dessa compreensão sobre a educação que se colocam as perspectivas da formação docente pleiteada pela ação do movimento da Educação do Campo no Brasil. A afirmação dessa característica é relevante no atual momento histórico no qual está em curso um conjunto de políticas que ameaça a educação pública no país e igualmente a Educação do Campo. Um importante desafio desse período diz respeito a se conseguir manter o precioso patrimônio construído na concepção e na prática das políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos de educar, entre elas as políticas de formação dos educadores do Campo, fortemente ameaçadas neste momento.

Diante disso, nota-se que, a licenciatura em Educação do Campo traz uma nova proposta de educação. A autora, explica que um dos diferenciais dessa matriz diz respeito à sua origem com experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que possibilitam o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos. Assim, destaca que os embates culminaram em conquistas de políticas públicas específicas para a garantia do direito à educação escolar dos camponeses. Pontua que, a experiência acumulada pelos movimentos sociais a partir do PRONERA⁴² contribuiu no avanço de lutas pela garantia do direito à educação da população camponesa.

Outro ponto, evidenciado pela autora pertinente é, *que essas licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas com padrões e modelos que se desenvolveram ao longo de décadas. E, destaca que as LEdoCs⁴³ são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, e assume e defende a educação como um direito e um bem público e social.*

Em seguida, esclarece que o desafio desse período diz respeito a se conseguir manter o precioso patrimônio construído na concepção e na prática das políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos de educar, entre elas as políticas de formação dos educadores do Campo, fortemente ameaçadas na atualidade. Além disso, para a autora, “a realização dessa política de formação docente, conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e

⁴² Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Proneira.

⁴³ Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs.

sistematização das concepções e práticas formativas por elas propostas” (MOLINA, (2017, p. 588). A autora, explicita que:

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização de avaliação e da formação de professores (MOLINA, 2017, p. 591).

Diante das informações da autora citada, entende-se que, a realização dessa política de formação docente, a partir *da luta dos movimentos sociais*, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas por elas propostas, que se destaca por ser contrária ao modelo da lógica da escola capitalista. Com efeito, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano e parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

Assim sendo, reflete-se sobre a matriz formativa da educação campesina que parte do princípio da formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista. Logo, instiga-se para saber qual o perfil dos egressos dos cursos de Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Estado do Conhecimento na Região Amazônica-Norte do Brasil. Urge, portanto, a construção de projetos pedagógicos de curso nas Instituições de Ensino Superior-IES, com perfil de formação de professores da Educação do Campo para atuar nas escolas do campo voltados para atender às reais necessidades do povo da floresta e das águas na Amazônia Brasileira.

Desse modo, evidencia-se que, na vertente da licenciatura em Educação do Campo baseando-se em Molina (2017, p. 593) que afirma que:

a redefinição das funções sociais da escola é o ponto nevrálgico em torno do qual se desenvolvem os pressupostos da LEdoC. A essência de seu Projeto Político Pedagógico está justamente na ideia de promover processos formativos que levem os educadores a ter os elementos necessários para transformar a escola atual.

Sob esse prisma, percebe-se que o projeto educativo da LEdoC objetiva promover processos de formação que levem os educadores a serem “contra-hegemônico” na práxis da docência para a transformação da escola na sociedade atual.

Neste contexto, destaca-se que não há como desenvolver uma formação docente da educação do campo sem reconhecer a evolução da oferta dos cursos da educação superior do Campo e as políticas dos movimentos educacionais e sociais que envolvem as questões da ruralidade no país. Desse modo, em relação à licenciatura em Educação do Campo baseia-se em Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 17), os quais afirmam que “[...] nos últimos tempos, para, sobre e com os Movimentos Sociais, significa pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. As autoras, completam dizendo que:

Para a Universidade, em primeiro lugar, pode significar o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio grupo sociais que instauram novas formas de pensar e de fazer o mundo, isto é, produzem novos conhecimentos e desejam partilhá-los e legitimá-los em um ambiente historicamente comprometido com a produção e a socialização de saberes. Ainda para a Universidade, em segundo lugar, considerando o uso da preposição nas expressões – da Terra, do campo -, pode significar um pertencimento – à Terra, ao Campo – de determinados conhecimentos que, em via de mão dupla, serão partilhados com a academia. Culturalmente, significa aprender com a Terra, apreender com o Campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida na natureza. Sociológica e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que têm gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos. É função da universidade, em terceiro lugar, investigar, debruçar-se sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimentos, refletindo sobre a vida cotidiana e, mais largamente, sobre a humanidade (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 17).

Assim sendo, se preconiza novas relações ligadas às mediações ser humano-natureza, sob a égide da sustentabilidade, levando em conta as questões agrícolas/agrárias no diálogo com os temas socio-político-cultural-ambiental. Desse modo, apontam-se, no cenário brasileiro, a importância de uma visão crítica da educação agrícola/agrária e da educação do campo na educação superior e sua relação com o território, como descreve Arroyo (2007, p. 163-174):

[...] uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola [universidade] um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola [universidade] e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola [Educação Superior] é um dos componentes da especificidade da

formação de educadoras e educadores do campo. [...]. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; conseqüentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação. Sem uma compreensão bem fundamentada desses processos formativos específicos, não terão condições de ser educadores (as) dos povos do campo.

Partindo dessa compreensão que expôs o autor, refletiu-se a urgência de estudos sobre os egressos dos cursos da Educação Superior do Campo e suas iniciativas nas escolas do campo para pensar proposições de uma formação inicial que tenham o perfil dos povos do Campo na região, aptos e comprometidos com o fortalecimento das escolas do campo no País e na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Nessa tessitura, com base em Neves (2007, p. 14-15) pronuncia que:

Há uma demanda crescente por educação superior e um reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social. Sem dúvida, a educação superior vem dando amplas demonstrações de sua importância para promover transformações na sociedade, por isso passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações. Generaliza-se a convicção de que o desenvolvimento requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade da população; e que as necessidades do desenvolvimento e conseqüentemente o novo perfil da demanda exigem flexibilidade, agilidade, alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança. Estas novas expectativas de formação pressupõem ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de educação superior. Igualmente implica mudanças no perfil de formação, qualificando-a no tocante ao domínio de conhecimento, na capacidade de aplicá-los criativamente na solução de problemas concretos, no desenvolvimento de espírito de liderança e polivalência funcional, bem como, na maior adaptabilidade à mudança tecnológica, de informação e comunicação. Fundamental é que essas mudanças assegurem a ampliação do acesso à educação superior. O impacto das novas demandas sobre a educação superior é sentido e equacionado de modo distinto entre os diferentes países, em virtude da história de seus sistemas de ensino, de sua organização, capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes.

Em virtude disso, baseando-se na autora citada, repara-se que há uma demanda crescente pela educação superior e um reconhecimento sobre sua importância para o desenvolvimento econômico e social. Nota-se que, a autora, pontua que a educação superior vem dando amplas demonstrações de sua importância para promover transformações na sociedade. Entende-se que o desenvolvimento socioeconômico requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade da população; e conseqüentemente o novo perfil da demanda exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança. Então, compreende-se que a autora relata que estas novas expectativas de formação pressupõem ruptura com padrões e

modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de educação superior. Dessa forma, assimila-se que implica mudanças no perfil de formação.

Nessa contextura, a autora acentua a relevância da Educação Superior, aqui trata-se do estudo dos cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas, Agrárias e Educação do Campo, e a responsabilidade social dessas formações no país, e na Região Amazônica-Norte do Brasil.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo o curso busca romper com padrões de modelos de apêndices urbanocêntricos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de formação docente que torna (in)visível as pluralidades culturais e não vem reforçar a valorização do patrimônio cultural social, econômico, político, histórico e ambiental dos saberes das identidades culturais do Campo.

Nesse cenário que venha agregar as políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação superior do Campo e a valorização dos profissionais do Campo e que as Licenciatura da Educação do Campo possam atingir o objetivo que é qualificar profissionais que possam contribuir na sociedade, no ambiente com a qualidade de vida no campo de uma forma diferenciada da lógica capitalista globalizada.

Em síntese, baseando-se em Parchen (2007), já citado acima, que os profissionais dos cursos da Educação superior do Campo em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, possam assumir o papel daquele que deve transformar o conhecimento formal em uma práxis adequada à realidade socioeconômica-cultural, conforme evidencia-se a vertente da Educação do Campo. Assim, exige-se que esses profissionais possuam uma formação integral, de homens para a vida, conciliada com uma formação especializada, de homens para o trabalho e que, a preparação desses profissionais deverão possibilitar-lhe capacidade criativa e crítica, perfeita compreensão do exercício profissional, capacidade de geração, execução e difusão de tecnologia, bem como, as condições necessárias para diagnosticar, entender e implantar a transformação do modelo agrícola vigente. Neste caso, cita-se o modelo agroecológico, como uma agricultura compatível aos interesses sociais da comunidade, permanentemente integrada e em harmonia com o ambiente natural e com o ser humano.

Sob esse viés, baseia-se em Cunha et. al. (2019b, p. 40) concluem que:

Em síntese, as pesquisas sobre egressos fazem sentido para retornar aos cursos questões sobre os percursos da formação inicial, articulando melhor os saberes adquiridos e desempenho profissional em situações diversas, o que exige pensar a formação profissional [...], investindo na adaptabilidade e mobilidade profissional. Há um grande interesse, também dos próprios formandos, em conhecer egressos e pesquisas sobre egressos. Eles podem melhor prospectar seus planos de futuro e melhor planejar percursos de formação contínua ao longo da carreira profissional: planejar inserção, antecipar riscos, compreender as dinâmicas do segmento do

mercado de trabalho ou profissão na qual vão se integrar, identificar evoluções, tendências e oportunidades.

De acordo com os autores citados, entende-se que as pesquisas sobre egressos são pertinentes para retornar aos cursos os avanços e as lacunas dos percursos da formação ofertada nas instituições de ensino superior, além de articular uma reestruturação do curso e dos saberes que estão sendo adquiridos e no desempenho profissional em situações diversas da realidade que estejam inseridos. Percebe-se que os autores anunciam que há um grande interesse, dos próprios formandos, em conhecer egressos e pesquisas sobre egressos. Logo, os autores, concluem que, assim, os formandos podem melhor projetar os seus planos de futuro e melhor planejar percursos de formação contínua ao longo da carreira profissional.

Desta feita, destaca-se a relevância de estudo dos egressos das licenciaturas aqui pesquisadas da educação superior em Ciências Agrícolas/Agrárias e da Educação do Campo do Estado do Conhecimento na contribuição para as instituições de ensino, em adequar o perfil e as práticas da formação docente dos profissionais à realidade socioeconômica-cultural da Região Amazônica-Norte do Brasil.

2 CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS

A institucionalização dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias foi deliberadamente mediada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais no País. Para compreensão dos surgimentos dessas licenciaturas, foi necessário realizar uma retrospectiva da formação no ensino agrícola no Brasil devido sua origem estar associada à regulação da atividade docente, à exigência da licença para exercer a docência e ao registro de professores, os quais constituem um marco na política de formação de professor. Nesse alinhamento, embasou-se em Santos e Mororó (2019, p. 4), os quais destacam que:

O processo constitutivo das licenciaturas como lócus da formação de professores em nível superior, portanto, tem sido longo e demorado. Embora a ideia de formar professores na Educação Superior já fizesse parte dos ideais republicanos desde a proclamação da república no final do século XIX, só a partir do contexto político e econômico dos anos 1930, com a Reforma Francisco Campos que, ao estabelecer a organização das universidades, surgiram, do ponto de vista legal, as primeiras medidas legalísticas que alteram as condições de formação de professores.

Perante o exposto pelos autores, compreende-se que a ideia de formar professores na Educação superior já fazia parte das ideias republicanas no final do século XIX, mas somente

com a Reforma Francisco Campos, ao estabelecer a organização das universidades, criou-se os marcos normativos das primeiras medidas legais que alteram as condições de formações dos professores. Assim, baseiam em Santos e Mororó (2019, p. 4) amparando em Fávero (2006, p. 23) relatam que:

O governo buscou elaborar o seu projeto universitário articulando medidas que se estenderam desde a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31), a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31) e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/31). Diante das medidas adotadas, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras iria imprimir às universidades outra configuração de instituição universitária, pois, do ponto de vista discursivo, a faculdade assumiria um caráter de unidade integradora dos diferentes institutos, um espaço que viria a se afirmar como um centro de criação do saber e de produção do conhecimento.

Conforme os autores aludidos evidenciam, o governo buscou elaborar o seu projeto universitário articulando medidas que se estenderam, desde a criação do Conselho Nacional de Educação de Educação à promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, e à organização da Universidade do Rio de Janeiro, e que, diante das medidas adotadas, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do ponto de vista discursivo assumiria um caráter de unidade integradora dos diferentes institutos. Os autores Santos e Mororó (2019, p. 4) no alicerce de Brasil (1931) discorrem que:

No entanto, a contradição da realidade da universidade brasileira se estabelece quando se observa o próprio Decreto 19.851/31, que cria o seu estatuto. Este, em seu artigo 5º, inciso I, facultou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas universidades, já que, ao estabelecer a constituição de uma universidade associada à exigência mínima de três institutos do ensino superior, entre as quatro possibilidades existentes **Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras**, permitiu que, em virtude da tradição elitista das universidades brasileiras na qual o ensino superior esteve sempre a serviço, as áreas determinantes para a instituição de uma universidade atendessem prioritariamente as profissões liberais **medicina, direito e engenharia**.

Em resumo, percebe-se na exposição dos autores supracitados, que eles pontuam a contradição da realidade da universidade brasileira que se estabelece quando se observa a normativa do Decreto 19.851/31, no artigo 5º, inciso I, estabelece a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas universidades, já que, ao estabelecer a constituição de uma universidade associada à exigência mínima de três institutos do ensino superior de medicina, direito e engenharia, entre as quatro possibilidades existentes Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Por ter o controle em mãos, a elite, segundo Santos e Mororó (2019, p. 4) amparando em Azevedo et. al. (2010), comentam que “buscava por todos os meios disponíveis

conter os anseios da população por mais horizontes científicos e culturais em todas as profissões do campo do conhecimento e da pesquisa”. Nessa discussão, contribui Chaves (2014, p. 46-47) sustentando em Brasil (1939, p. 11) descreve que:

A partir do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição passou a ser considerada como referência para as demais escolas de nível superior caracterizadas e organizadas pelo “esquema 3+1”. O esquema 3 + 1 foi regulamentado pelo Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. Este decreto-lei previa que estas faculdades oferecessem os “cursos ordinários” (com duração de três anos) que conferiam o diploma de bacharel; e aos bacharéis que concluíssem o curso de Didática (com duração de um ano), concedia-se o “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formassem o curso de bacharelado”[...]. Este curso de Didática compunha-se das disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação [...].

A partir das informações da autora citada, compreende-se que a partir do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição passou a ser considerada como referência para as demais escolas de nível superior organizadas pelo “esquema 3+1”. Ainda, baseando em Santos e Mororó (2019, p. 5) dizem que “em virtude dessa preocupação de regulamentar a preparação de professores para atuar na escola secundária, foram instituídos os primeiros cursos de licenciaturas no Brasil”. Tais cursos, os autores aludidos apoiam em Pereira (1999, p. 111) e em Brasil (1939) asseveram que:

vão se constituindo pela conhecida fórmula 3+1, por meio da qual, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano de disciplinas de natureza pedagógica para a obtenção também da licenciatura, dirigida à formação de docentes para atuar no nível de ensino então denominado ensino secundário. A formação de professores em nível superior estava, portanto, diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura. Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que ao final dos três anos de curso esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada a posteriori. O título de licenciado, portanto, não tinha origem em um curso em si, mas se tratava de uma complementação pedagógica justaposta ao curso de bacharelado, como se evidência no Artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia: “Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado [...]” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 5).

A partir das narrativas dos autores, percebe-se da preocupação de regulamentar a preparação de professores para atuar na escola secundária, foram instituídos os primeiros cursos

de licenciaturas no Brasil que no Brasil. Tais cursos, se constituem pela conhecida fórmula 3+1, por meio da qual, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano de disciplinas de natureza pedagógica para a obtenção também da licenciatura, dirigida à formação de docentes para atuar no nível de ensino então denominado ensino secundário. Nesse ponto, sustenta em Scheibe (1983, p. 31-32) que:

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, originaram-se da Reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei nº 1.190. Este Decreto deu início ao esquema "3 + 1", estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL uma seção de "Didática", destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de "cursos ordinários" das "seções fundamentais" para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o "curso de Didática" era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado. A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério. [...] O curso de bacharelado tinha a duração de 3 anos e o de didática, 1 ano. Este último incluía as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Mas é interessante notar que, embora o bacharelado tivesse duração inferior à Licenciatura, era ele que conferia maior distinção e, portanto, era preferido. Há nisto uma contradição evidente e que só pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo da visão educacional da época.

Nos esclarecimentos da autora citada, percebe-se que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras-FFCL, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, se originou da Reforma Francisco Campos pelo Decreto nº 1.190/39. Esta, normativa deu início ao Esquema "3 + 1", que previa para as FFCL uma seção de Didática destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Corrobora Scheibe (1983, p. 35-36) que "tentando uma síntese compreensiva da criação e desenvolvimento das FFCL, creio que é possível relacionar o seu propósito inicial como liberalismo elitista que predominou em determinado momento nos círculos que debatiam o projeto educacional brasileiro". A autora, descreve que:

Assim sendo, pretendia-se através dela alargar o campo dos estudos universitários para além daquelas áreas restritas da formação do profissional liberal e formar professores de tipo acadêmico. O esquema "3+1" que foi adotado evidencia exatamente este espírito. A base predominante está no "3": é o bacharelado. A função do preparo do professor, nas palavras de Anísio Teixeira, ficou "residual". O título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se à tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. A licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante (SCHEIBE, 1983, p. 36).

Averigua-se a síntese de criação das FFCL relatada pela autora citada, que em certa medida crê que é possível relacionar o seu propósito inicial como liberalismo elitista que predominou em determinado momento nos círculos que debatiam o projeto educacional brasileiro. Nota-se também, que a autora pontua que o título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando à tradição do profissional liberal. No ponto de vista da época, a licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era desnecessária e desprestigiante. Segue embasando-se em Machado (2015, p. 11) que comenta:

Com a LDB nº 4.024/1961, artigo 59, dois caminhos separados foram estabelecidos para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico. Este artigo⁴⁴, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu somente em 1967 e 1968. [...] O Parecer CFE⁴⁵ nº 12/1967 foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61 e teve basicamente o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos. Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula. O Art. 59 foi também regulamentado pelo Parecer CFE nº 479/68, que estabeleceu a obrigatoriedade de seguir currículo mínimo e as orientações do Parecer nº 262/62, que fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.

Diante do exposto pela autora no seu comentário, busca-se a autora Morenz (2014, p. 12) afirma que “quanto à formação, o artigo 59 da Lei 4024/1961 previa que a formação de professores, para o ensino médio, seria realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de Educação Técnica”. Continua a autora dizendo que:

Para atender à demanda de professores nos Colégios Agrícolas, os artigos 117 e 118 da Lei nº 4024/61 permitiam que técnicos agrícolas, veterinários e engenheiros agrônomos lecionassem nesses colégios, desde que responsáveis por disciplinas profissionalizantes de sua formação. Todo esse processo ligado ao desenvolvimento vem acompanhado da proposta de direcionar o ensino, para atender a um novo e moderno universo de produção, com necessidade de mão de obra qualificada e com conhecimentos compatíveis as suas novas exigências industriais, agrícolas e sociais. Sendo assim, a educação tecnológica, voltada para atender ao processo de expansão econômica do País, que solicitava cada vez mais mão de obra especializada, provocou uma melhor definição do magistério técnico, fator que levou a educação profissional a ter sua importância reconhecida, dentro do processo de industrialização, permitindo que os Colégios Técnicos assumissem a responsabilidade, cada vez maior, na qualificação de mão de obra. Já, as Escolas de Formação Técnica tinham como objetivo formar professores para atender ao ensino técnico, sendo sua formação baseada nos moldes da profissionalização do técnico de nível médio e na

⁴⁴ LDB nº 4.024/1961, artigo 59.

⁴⁵ Conselho Federal de Educação-CFC.

complementação pedagógica de bacharéis e técnicos graduados nas áreas afins, das disciplinas que lecionariam nos colégios. Desta forma, foi estabelecido um currículo mínimo, voltado para as disciplinas pedagógicas; no entanto, as disciplinas de caráter técnico foram selecionadas com base na profissionalização do técnico ligado à área agrícola, não havendo, portanto, uma integração entre o pedagógico e o específico. Esse movimento possibilitou uma demanda maior de profissionais da educação, principalmente os da área técnica, e, para atender a tal demanda, a LDB indica cursos especiais de Educação Técnica, com ênfase na complementação pedagógica. No entanto, a Universidade Rural do Brasil (URB) surpreende e cria o Curso Superior de Educação Técnica [...] (MORENZ, 2014, p. 12).

A partir dos esclarecimentos das autoras aludidas, compreende-se que o artigo 59, da Lei 4024/1961 previa que a formação de professores, para o ensino médio, seria realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de Educação Técnica. Também, evidencia no seu relato que esse processo estava ligado ao desenvolvimento acompanhado da proposta de direcionar o ensino, para atender o universo de produção, com a necessidade de mão de obra qualificada e com conhecimentos compatíveis as suas novas exigências industriais, agrícolas e sociais. Aliado a isso, a educação tecnológica, voltada para atender ao processo de expansão econômica do País, solicitava mão de obra especializada, provocando a definição do magistério técnico, o que levou a educação profissional a ter sua importância reconhecida, dentro do processo de industrialização e permitiu que os Colégios Técnicos assumissem a responsabilidade, a qualificação de mão de obra.

Diante disso, absorve-se que as Escolas de Formação Técnica tinham como objetivo formar professores para atender ao ensino técnico, sendo sua formação baseada nos moldes da profissionalização do técnico de nível médio e na complementação pedagógica de bacharéis e técnicos graduados nas áreas afins, das disciplinas que lecionariam nos colégios. Também, destaca que foi estabelecido um currículo mínimo, voltado para as disciplinas pedagógicas; no entanto, as disciplinas de caráter técnico foram selecionadas com base na profissionalização do técnico ligado à área agrícola.

Então, observa-se a partir das narrativas da autora, que as disciplinas de caráter técnico foram selecionadas com base na profissionalização do técnico ligado à área agrícola, não havendo, portanto, uma integração entre o pedagógico e o específico. Esse movimento possibilitou uma demanda maior de profissionais da educação, principalmente os da área técnica e para atender a tal demanda, a LDB indica cursos especiais de Educação Técnica, com ênfase na complementação pedagógica. Por isso, entende *que a Universidade Rural do Brasil (URB) surpreende e cria o Curso Superior de Educação Técnica*. Embasando-se em Silveira (2011, p. 72) comenta que:

[...] o artigo 59 estabelecia que os professores de ensino médio deveriam ser formados em faculdades de filosofia, ciências e letras; e os professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Esse artigo influenciou bastante o caráter das expansões dos cursos na UFRRJ nos anos 1960/1970, pois boa parte dos novos cursos criados eram licenciaturas, que tiveram a sua fundamentação justificada pela necessidade de a instituição prover o mercado, que carecia da formação destes profissionais. Por conta desta carência, foi vetada, na LDB, a parte do artigo 60 que tornava obrigatória a licenciatura para os docentes do ensino médio. A justificativa do veto citava exatamente a limitada capacidade de formação de professores por escolas de educação, sobretudo nas cidades do interior de extensas regiões do país, onde predominavam os professores chamados “leigos” (não licenciados).

De tal modo, verifica-se na ótica da autora citada, que o artigo 59 da Lei 4024/1961 estabelecia que os professores de ensino médio deveriam ser formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; e os professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Esse artigo citado acima influenciou bastante o caráter das expansões dos cursos na UFRRJ nos anos 1960/1970, pois boa parte dos novos cursos criados eram licenciaturas, que tiveram a sua fundamentação justificada pela necessidade de a instituição prover o mercado, que carecia da formação destes profissionais. Com base em Morenz (2014, p. 12) esclarece que:

No entanto, através de consulta realizada para a pesquisa junto a documentos internos da URB, entre os anos de 1964 a 1969, dos 60 profissionais graduados no Curso de Educação Técnica, nenhum foi para o Colégio Agrícola da Universidade Rural, o que prejudicava o funcionamento dos cursos. Esse cenário passa a mudar a partir de 1968, com a Reforma Universitária, promovendo mudanças na denominação e no processo formativo da Educação Técnica. Criada a partir de duas Escolas tradicionais de Agronomia e Veterinária, a URB, além de criar a Escola de Educação Técnica, ainda oferecia os cursos de Educação Familiar e Engenharia Florestal. Esclarecemos que a URB teve seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 1984 do Conselho Federal de Educação, e foi assinado pelos Ministros da Agricultura e da Educação, em 1963, tendo sido extinto em 1969, logo após a Reforma Universitária de 1968, quando os cursos de professores passam a estruturar-se pelas licenciaturas.

Nesse âmbito, observa-se que a autora evidencia que por meio de consulta realizada junto a documentos internos da URB, entre os anos de 1964 a 1969, dos 60 profissionais graduados no Curso de Educação Técnica, nenhum foi para o Colégio Agrícola da Universidade Rural, o que prejudicou o funcionamento dos cursos, e também informa, que esse cenário passou a mudar a partir de 1968, com a Reforma Universitária, promovendo mudanças na denominação e no processo formativo da Educação Técnica.

Avança e ressalta que a partir de duas Escolas tradicionais de Agronomia e Veterinária, a URB, além de criar a Escola de Educação Técnica, ainda oferecia os cursos de Educação Familiar e Engenharia Florestal. A autora esclarece que a URB teve seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 1984 do Conselho Federal de Educação, e foi assinado pelos

Ministros da Agricultura e da Educação, em 1963, tendo sido extinto em 1969, logo após a Reforma Universitária de 1968, quando os cursos de professores passam a estruturar-se pelas licenciaturas. Diante das informações da autora aludida, baseiam-se em Sousa e Rebouças (2017, p. 100) que apoiam em Oliveira (1998) e informam que:

a expansão do ensino Agrotécnico no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, gerou uma demanda por educadores capacitados para o ensino básico, técnico e tecnológico no campo das Ciências Agrárias. Diante disso, foi no início da década de 1960 que surgiu o primeiro curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. [...] Nasceu da Escola de Educação Técnica, em 1963, criado com base no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4024/61). A LDB de 1961 tratava da criação de cursos especiais para o ensino técnico, que tinham como objetivo a formação de professores, visando a melhoria da qualidade do ensino e a política governamental de desenvolvimento do país. Foi aprovado pelo Decreto nº 1984, de 10 de janeiro de 1963, como curso superior, vinculado à Escola de Educação Técnica, que atendia as diretrizes emanadas da Escola Nacional de Agronomia. Em 11 de agosto de 1970 assumiu a denominação de Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas.

De acordo com os relatos dos autores citados, assimila-se que no início da década de 1960 surgiu o primeiro curso de licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este curso nasceu da Escola de Educação Técnica, em 1963, criado com base no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4024/61). Os autores comentam que a LDB de 1961 tratava da criação de cursos especiais para o ensino técnico, que tinham como objetivo a formação de professores, visando a melhoria da qualidade do ensino e a política governamental de desenvolvimento do país. Dessa forma, auxilia em Morenz (2014, p. 24 grifo nosso) elucida que:

A Escola de Educação Técnica foi a matriz original do curso de LICA e teve suas bases estruturadas a partir dos interesses políticos e acadêmicos da Escola Nacional de Agronomia, criada para ser o modelo de ensino superior agrícola do país, tendo como finalidade preparar professores para ministrar disciplinas profissionalizantes do ensino médio agrícola, atender ao desenvolvimento tecnológico da agricultura e da pecuária, promover a formação de outros profissionais (técnico agrícola) que atuassem na melhoria das condições do meio rural. A Escola Nacional de Agronomia teve origem a partir da LDB 4024, de 1961 com o objetivo de formar professores para o ensino técnico agrícola, para atuarem nas Escolas de Formação Técnica. **Logo após, em 1963, a UFRRJ enquanto Universidade do Brasil deu início ao processo de ensino agrícola, através de um curso pleno e regular de Educação Técnica, que foi extinto no ano de 1968.** Sua extinção esteve associada às reformas educacionais de 1968 e 1971, quando os cursos de formação de professores passaram a estruturar-se pelas Licenciaturas. **Em 1970, foi criado o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas e, mais tarde, em 1977, o curso é reconhecido através do Parecer nº 549 MEC/CFE.**

No relato da autora citada, elucida-se que a Escola de Educação Técnica foi a matriz do Curso LICA e teve suas bases estruturadas a partir dos interesses políticos e acadêmicos da

Escola Nacional de Agronomia com objetivo de preparar professores para ministrar as disciplinas profissionalizantes do ensino médio agrícola. Ainda, colabora neste estudo a autora esclarecendo que:

O Curso de LICA é legitimado a partir da necessidade de professores para atender à demanda que surge com a ampliação do número de cursos técnicos na área agrícola, criados com o objetivo de capacitar indivíduos para desempenharem atividades junto à área agrária e estimular a produção agrícola no País. Ao longo dos anos de 1970, o curso de LICA manteve-se estruturado curricularmente igual às demais Licenciaturas que passaram a ser oferecidas pela Rural. Ficou reconhecido nacionalmente, por ser um curso regular, onde os egressos se firmavam no principal mercado – as Escolas Agrotécnicas – por terem uma formação pedagógica e específica bastante densa no nível teórico e prático, que satisfazia plenamente aos objetivos do ensino técnico agrícola. (MORENZ, 2014, p. 25).

Para entender esse processo, auxilia-se em Scheibe (1983, p. 38) que pontua “em 1961 então, a Lei 4.024 de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), entrou em vigor, e permaneceu como orientação básica até que as Leis 5.540/68 e 5.692/71 a substituíram, respectivamente normatizando o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus”. Ainda, a autora, expressa que:

Numa análise mais ampla, a Lei 4024/61 (LDB) limitou-se mais à organização escolar uma vez que deu ênfase em "regular o funcionamento e controle do que já estava implantado". De inspiração liberalista, caracterizou-se muito cedo, nas palavras de Valnir Chagas, "como um documento de transição mais permissivo que afirmativo". Permitiu, ao ensino superior, realizar correções parciais, "aliviando" um pouco a uniformidade até então vigente. Observou-se a partir da LDB uma profusão de pareceres e resoluções do CFE⁴⁶ visando disciplinar e dinamizar a formação de professores em nível superior. Tal foi o parecer 292/62, que, numa tentativa de superar a dicotomia conteúdo-método, aboliu formalmente o esquema 3+1. Bacharelado e Licenciatura passaram a ter igual duração, desaparecendo assim o curso de Didática. Este parecer dispôs que os currículos mínimos dos cursos de habilitação ao exercício do magistério em escolas de nível médio abrangeriam as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: Psicologia da Educação: Adolescência e aprendizagem, Didática, Elementos de Administração Escolar, Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado). Pode-se notar neste parecer uma redução das matérias pedagógicas, não só em número de disciplinas como também em tempo de estudo: a parte pedagógica, que antes significava 1/4 do curso, passou para 1/8. Apenas se exigia que estas disciplinas fossem desenvolvidas concomitantemente com as de conteúdo. A situação real não foi modificada e logo foi possível perceber que se constituía numa falácia resolver o problema da dicotomia conteúdo - método através da simples intercalação de disciplinas de conteúdo com disciplinas pedagógicas. Ainda, a formação pedagógica perdeu em qualidade com a supressão de disciplinas. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, portanto, assumiram durante a sua evolução, muito mais o preparo de especialistas nas disciplinas literárias e científicas do que o magistério secundário. Este direcionamento trouxe no seu bojo a secundariedade da área pedagógica e o seu caráter de ser apenas uma opção a mais em todo o conjunto. A criação das Faculdades de Educação vai surgir como a provável solução para este problema. (SCHEIBE, 1983, p. 38-39)

⁴⁶ Conselho Federal de Educação (CFE)

Diante do exposto pela autora citada, busca-se auxílio em Santos e Mororó (2019, p. 6) que declaram que “a Reforma Universitária de 1968 constituiu-se também como um marco regulatório da formação de professores, pois foi inaugurado, a partir daí, um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centros de educação das universidades”. Entende que a reforma universitária de 1968 culminou no marco na formação dos professores com um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centro de educação nas universidades. Os autores esclarecem que:

Nessa conjunção, as licenciaturas, que até então estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganham outra configuração: departamentos específicos de cada área do conhecimento; um espaço de formação pedagógica; instituiu a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar nas séries finais do então denominado 1º grau e no 2º grau, respectivamente (SANTOS, MORORÓ, p. 2019, p. 6).

As narrativas dos autores citados vêm contribuir na compreensão dos fatos, destacando que as licenciaturas, que até essa época estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganham outra configuração, com departamentos específicos de cada área do conhecimento. Além de um espaço de formação pedagógica, instituindo a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar no então denominado 1º grau e no 2º grau. Na sequência, baseando-se em Machado (2015, p. 11) afirma que:

A reforma universitária (Lei nº 5.540/68) fez uma exigência que foi, porém, logo em seguida relaxada: determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Normas complementares (Art. 16 do Decreto-lei nº 464/69) arguíram, contudo, que não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE poderiam conferir esta habilitação. Tal Decreto-lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que, na data da publicação da Lei nº 5.540/68, ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário, exigência que não foi, entretanto, atendida.

A partir da informação da autora citada, compreende-se que a reforma universitária Lei nº 5.540/68 determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Todavia, não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE poderiam conferir esta habilitação. A autora destaca que o Decreto-lei estabeleceu um prazo de 5 (cinco) anos para a

regularização da situação dos não diplomados em nível superior, porém esta exigência não foi atendida. Corroborando Machado (2015, p. 11-12) que:

A carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, exigência da Lei nº 5.540/68, levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Criou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional)⁴⁷ e o CFE emitiu pareceres de orientação⁴⁸. Foram, então, desenhados cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70). Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Nesta época, chegou-se a planejar a formação de professores para a formação profissional. Em 1970, o CFE aprovou um plano nesse sentido e outro adicional sobre concurso vestibular e currículos, por meio dos Pareceres 151/70 e 409/70, respectivamente.

De acordo, com as explicações da autora citada, entende-se que com as reformas educacionais obteve-se a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, que levou o MEC por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Também, verifica-se que foi criada uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) e o Conselho Federal de Educação-CFE. A autora, explicita que foram desenhados cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70). Em face do exposto, busca-se apoio de Pryjma e Bridi (2020, p. 128) elucidam que:

As Diretorias de Ensino Comercial, Agrícola e Industrial propuseram ações diferenciadas para a formação de professores para o ensino profissional, e destas pode-se destacar a Diretoria de Ensino Industrial, que apresentou, em 1969, um plano de formação de professores mais elaborado. O plano previa a formação de professores por meio de dois esquemas distintos: a) Esquema I, destinado aos profissionais de nível superior, que oferecia uma formação pedagógica com duração de 720 horas/aula; e b) Esquema II, destinado aos técnicos de nível médio que oferecia, concomitantemente, a formação específica e a formação pedagógica, totalizando uma carga horária de 1600 horas/aula.

⁴⁷ De acordo com Machado (2015, p. 12), o Cenafor supervisionava os planos de execução de cursos dos centros de educação técnica (Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul – Cetergs; Centro de Educação Técnica da Guanabara – Ceteg; Centro de Ensino Técnico de Brasília – Ceteb; Centro de Educação Técnica da Bahia – Ceteba; Centro de Educação Técnica do Nordeste – Cetene; Centro de Educação Técnica da Amazônia – Ceteam).

⁴⁸ Parecer CFE nº 266/69, para as áreas comercial e industrial; Parecer CFE nº 392/69, para o Ensino Médio Técnico; Parecer CFE nº 638/69, sobre a equivalência dos cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico; Parecer CFE nº 214/70, para a formação de professores do ensino técnico-industrial. O Parecer CFE nº 74/70 veio para estabelecer cargas horárias desses cursos especiais. No mínimo, 1.600 horas-aula cumpridas em 9 meses ou 800 horas-aula, em 5 meses, se o candidato já tivesse formação técnica específica em nível médio ou superior (MACHADO, 2015, p. 11).

Nos esclarecimentos das autoras citadas, compreende-se que as Diretorias de Ensino Comercial, Agrícola e Industrial propuseram ações diferenciadas para a formação de professores para o ensino profissional, e informa que o plano previa a formação de professores por meio de dois esquemas distintos: o Esquema I, destinado aos profissionais de nível superior, que oferecia uma formação pedagógica (com duração de 720 horas/aula); e o Esquema II, destinado aos técnicos de nível médio que oferecia, concomitantemente, a formação específica e a formação pedagógica, totalizando uma (carga horária de 1600 horas/aula). Prossegue no alicerce de Machado (2015, p. 12) divulga que:

Em 1971, surgiu outro plano (Parecer 111/71) sobre formação de professores para disciplinas especializadas, mas voltado para o ensino médio em geral para atender à Lei nº 5.692/71⁴⁹. As diretorias do MEC de ensino agrícola, industrial e comercial foram fundidas em um só departamento de ensino médio. Face à urgência de atender ao que prescrevia esta lei, os cursos Esquemas I e II ganharam normas adicionais do MEC⁵⁰ e o CFE tratou de currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária (Parecer 1.073/72). O CFE, nesta época, recebeu um grande número de consultas, pois, àquela época, havia a exigência de obter registros junto ao MEC para o exercício da profissão docente, baixando normas para os professores das disciplinas específicas do ensino de 2º grau⁵¹, sobre possibilidades de continuação de estudos e ingressos nos cursos Esquema I e II⁵². Os assuntos referentes a registro de professor e fixação de currículo mínimo ainda foram objeto de atenção do CFE até o ano de 1976⁵³. Em 1977, a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. [...], não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura (MACHADO, 2015, p. 11-12).

⁴⁹ Que reformou o ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização universal e compulsória neste último. O Relatório do Grupo de Trabalho (1970), que serviu de base para o anteprojeto desta lei, indicou a necessidade de formar cerca de 200.000 professores até 1980 (MACHADO, 2015, p. 12).

⁵⁰ Portaria Ministerial nº 432/71 (MACHADO, 2015, p. 12).

⁵¹ Parecer CFE nº 3.761/74 (área econômica primária); Parecer CFE nº 3.771/74 (docente de disciplinas específicas do antigo ensino médio técnico); Parecer CFE nº 3.774/74 (disciplinas específicas do ensino de 2º grau); Parecer CFE nº 3.775/74 (nível do antigo curso de formação e aperfeiçoamento de professores do ensino comercial) (MACHADO, 2015, p. 12).

⁵² Parecer CFE nº 1.886/75, sobre a possibilidade de continuação de estudos para professores de artes práticas, habilitação em artes industriais, e ingresso no curso de formação de professores de matérias específicas – Esquema II – para o exercício do magistério de 2º grau. Parecer CFE nº 1.902/75 sobre ingresso de diplomados em nível superior em cursos de Esquema I. Parecer CFE nº 2.517/75 sobre possibilidade de complementação dos estudos de licenciatura plena dentro do Esquema II para os licenciados em cursos de curta duração. Parecer CFE nº 51/76 sobre a extensão a qualquer diplomado em nível superior da complementação pedagógica prevista para os cursos do Esquema I pela Portaria 432/71 (MACHADO, 2015, p. 12).

⁵³ Parecer CFE nº 532/76 sobre registro de professor de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e Parecer nº 4.417/76 sobre currículo mínimo do curso de graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau (MACHADO, 2015, p. 12).

Diante do exposto, busca-se esclarecimentos do assunto baseando em Pryjma e Bridi (2020, p. 128-129) que sustentam em Brasil, 1968; Brasil, 1971a; Brasil, 1971b descrevem que:

[...] a unificação das três diretorias de ensino, em 1971, deu origem ao Departamento de Ensino Médio (DEM) e esta foi determinante para a história do ensino técnico, visto que representou o início de uma política distinta para a formação do professor deste nível de ensino com a promulgação da Portaria nº 432, de 1971 [...], que criou os cursos de formação de professores nos mesmos moldes apresentados pela antiga Diretoria de Ensino Industrial. Com a obrigatoriedade da profissionalização, estabelecida pela Lei nº 5.692, de 1971 [...], a política de formação de professores defrontou-se com uma demanda efetiva: agora todo o ensino de segundo grau deveria ser ministrado por professores habilitados para lecionarem as disciplinas profissionalizantes. Isto gerou um problema político, já que a demanda de professores habilitados não poderia ser atendida em curto e médio prazo. Esta situação comprometeu a qualidade da formação docente e os cursos Esquema I e Esquema II passaram a ser ofertados em instituições sem tradição na área técnica e/ou educacional, comprometendo diretamente as propostas de formação de professores. A necessidade de atender aos quesitos legais de certificação fez com que muitos dos cursos oferecidos assumissem um caráter emergencial, com regimes especiais e somente a apresentação superficial de conteúdos considerados necessários ao bom desempenho da atividade docente. Neste mesmo contexto, as universidades não tinham a tradição de formar docentes para o ensino técnico e a Lei nº 5.540/68 [...] volta-se para a abertura e reconhecimento de cursos em nível superior, não assumindo essa responsabilidade. Após inúmeras discussões e problemas advindos dessas políticas, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE nº 335 [...], determinou que tanto a licenciatura quanto os cursos Esquema I e II seriam considerados alternativas válidas para a formação de professores para o ensino técnico. Contudo, também regulamentou que estes cursos teriam que seguir as mesmas regulamentações e procedimentos exigidos para outros cursos de graduação

Perante as informações das autoras esclarecem que a unificação das três diretorias de ensino, em 1971, deu origem ao Departamento de Ensino Médio (DEM). Elas, ressaltam que, o DEM foi determinante para a história do ensino técnico, representando o início de uma política distinta para a formação do professor deste nível de ensino. Também, explicam que, com a obrigatoriedade da profissionalização, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, a política de formação de professores defrontou-se com uma demanda efetiva: agora todo o ensino de segundo grau deveria ser ministrado por professores habilitados para lecionarem as disciplinas profissionalizantes, que gerou um problema político.

Além disso, comentam que a demanda de professores habilitados não poderia ser atendida em curto e médio prazo, e informam, que esta situação comprometeu a qualidade da formação docente e os cursos Esquema I e Esquema II passaram a ser ofertados em instituições sem tradição na área técnica e/ou educacional, comprometendo diretamente as propostas de formação de professores, e evidenciam que, a necessidade de atender aos quesitos legais de certificação fez com que muitos dos cursos oferecidos assumissem um caráter emergencial, com regimes especiais e somente a apresentação superficial de conteúdos considerados

necessários ao bom desempenho da atividade docente. Finalmente, as autoras, anunciam que as universidades não tinham a tradição de formar docentes para o ensino técnico. Após inúmeras discussões e problemas advindos dessas políticas, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE nº 335 (BRASIL, 1982), determinou que tanto a licenciatura quanto os cursos Esquema I e II seriam considerados alternativas válidas para a formação de professores para o ensino técnico, e também regulamentou que estes cursos teriam que seguir as mesmas regulamentações e procedimentos exigidos para outros cursos de graduação. A partir desse contexto histórico, baseia em Morenz (2014, p. 25) afirma que:

o Curso de LICA é legitimado a partir da necessidade de professores para atender à demanda que surge com a ampliação do número de cursos técnicos na área agrícola, criados com o objetivo de capacitar indivíduos para desempenharem atividades junto à área agrária e estimular a produção agrícola no País.

No relato da autora citada, observa-se que o Curso de LICA foi criado a partir da necessidade de professores para atender à demanda que surge da expansão do número de cursos técnicos na área agrícola. Assim, elucida que o curso teve a finalidade de capacitar indivíduos para desempenharem atividades junto à área agrária e estimular a produção agrícola no Brasil. Ainda, a autora, explana que:

Ao longo dos anos de 1970, o curso de LICA manteve-se estruturado curricularmente igual às demais Licenciaturas que passaram a ser oferecidas pela Rural. Ficou reconhecido nacionalmente, por ser um curso regular, onde os egressos se firmavam no principal mercado – as Escolas Agrotécnicas – por terem uma formação pedagógica e específica bastante densa no nível teórico e prático, que satisfazia plenamente aos objetivos do ensino técnico agrícola. O desempenho desses profissionais licenciados na área agrícola deu-se através das Escolas Agrotécnicas Federais e dos Colégios Agrícolas que, de acordo com documentos do MEC-COAGRI⁵⁴, adotavam o modelo pedagógico da Escola-Fazenda, que promovia uma interação entre os profissionais e estudantes com o meio, desenvolvendo um aprendizado focado em atividades, onde a relação teoria-prática se fazia necessária. O processo de ensino desenvolvido pelo sistema escola-fazenda visava conciliar educação, trabalho e produção, respeitando todo o processo ligado à cultura regional e utilizando tecnologias locais e de baixo custo. A partir da década de 1980, houve um fator importante, ligado ao convênio estabelecido entre o MEC e a Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), que possibilitou à UFRRJ desenvolver um programa para a aplicação do vestibular nas Escolas Agrotécnicas Federais, através de uma parceria entre professores da UFRRJ e as Agrotécnicas. O programa foi de fundamental importância, não só na divulgação e valorização do curso, mas também na oportunidade dada aos estudantes de regiões distantes de participarem do processo de seleção oferecido pela UFRRJ; no entanto, foi extinto em 2007, sendo o

⁵⁴ Vale destacar, nesse contexto, algumas instituições importantes dentro do processo de valorização do profissional de LICA, como a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), que, criada em 1973, e com assistência financeira da Federação, tinha como objetivo a coordenação da educação agrícola em nível de 2º grau, visando ao aperfeiçoamento do ensino agrícola e ao desenvolvimento das comunidades rurais. Em 1987, de posse de recursos financeiros originados de acordos internacionais celebrados com o Banco Mundial, a COAGRI implanta o sistema escola-fazenda (MORENZ, 2014, p. 21).

último vestibular realizado em 2009; a partir desse ano, a UFRRJ adere ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Desde seu reconhecimento, o curso de LICA encontra-se vinculado ao Instituto de Educação, sendo o seu currículo ligado à área de conhecimentos pedagógicos daquela unidade acadêmica, e as áreas técnicas de formação profissional, das Ciências Agrárias (MORENZ, 2014, p. 25-26).

Na narrativa da autora aludida, vê-se o percurso histórico da instituição de ensino esclarecendo que desde o reconhecimento da Licenciatura em Ciências Agrícolas-LICA, o curso encontra-se vinculado ao Instituto de Educação, sendo o seu currículo ligado à área de conhecimentos pedagógicos da unidade acadêmica, e as áreas técnicas de formação profissional, das Ciências Agrárias.

Avança e busca as autoras Pryjma e Bridi (2020, p. 129) embasando-se em Brasil (1982;1997) descrevem que:

A obrigatoriedade pelo ensino profissionalizante deixa de existir em 1982, a partir da promulgação da Lei nº 7.044, de 1982 [...], e a necessidade da formação de professores para o ensino técnico permanece clara. Em 1986, os Centros Federais de Educação Tecnológica dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro assumem a responsabilidade de oferecer cursos de formação de professores para este nível de ensino. Somente em 1997 os cursos de formação de professores, nos moldes apresentados anteriormente, foram extintos, sendo substituídos por um Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado aos profissionais portadores de curso superior, que habilitaria pedagogicamente a estes atuarem no magistério [...].

No esclarecimento das autoras citadas, entende-se que no ano de 1982 deixou de existir a obrigatoriedade pelo ensino profissionalizante, a partir da promulgação da Lei nº 7.044, de 1982. Frisam as autoras que apenas em 1997 os cursos de formação de professores, nos moldes apresentados anteriormente, foram extintos, sendo substituídos por um Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado aos profissionais portadores de curso superior, que habilitaria pedagogicamente a estes atuarem no magistério.

A partir dessa experiência de implantação do LICA na UFRRJ, verifica-se que depois de 7 (sete) anos é implantado o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. De acordo com Projeto Pedagógico do Curso-PPC da Licenciatura em Ciências Agrícolas, da UFRPE (2017, p. 14) descreve que “a criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na década de 1970 foi fruto de uma série de articulações e transformações que se processavam no contexto do rural e na educação para atender a uma demanda da sociedade pela qualificação do Ensino Agrícola”. Nesse âmbito, embasa-se em Santos e Santos (2017, p. 115) que afirmam:

A formação docente agrícola na UFRPE-Universidade Federal Rural de Pernambuco teve início em 19 de novembro de 1965 num convênio com a SUDENE -

Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste e o Ministério da Agricultura, criando, inclusive, o Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola-CRETA. O CRETA desenvolvia várias atividades, com destaque para o encontro de diretores dos Colégios Agrícolas do Nordeste. Tais encontros tinham a intenção de dialogar acerca da formação de professores do ensino agrícola. Em 1969 a UFRPE vivenciou um processo de reestruturação e o CRETA passou a se chamar CFTPA - Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas. Em 1975, a partir de uma nova reestruturação, foi substituído pelo Departamento de Educação. Em 1971 foi elaborado o primeiro curso de formação pedagógica para Licenciatura em Ciências Agrícolas, em parceria com a SUDENE, tendo como base o Parecer 111/71 e a Resolução 09/69. O objetivo principal desse curso era habilitar e qualificar professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrotécnicas do Nordeste.

De acordo com a fala dos autores, a formação docente agrícola na UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, teve início em 19 de novembro de 1965 num convênio com a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste-SUDENE e o Ministério da Agricultura, com a criação do Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola-CRETA. Declara os autores que em 1969, a UFRPE vivenciou um processo de reestruturação e o CRETA passou a se chamar Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas-CFTPA. Este último, em 1975, a partir de uma nova reestruturação, foi substituído pelo Departamento de Educação. No ano de 1971 foi elaborado o primeiro curso de formação pedagógica para Licenciatura em Ciências Agrícolas, em parceria com a SUDENE, tendo como base o Parecer 111/71 e a Resolução 09/69, tendo como objetivo principal habilitar e qualificar professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrotécnicas do Nordeste

Embasa-se em Tavares (2005, p. 33 grifo nosso) descreve que:

O primeiro Curso de Formação Pedagógica para **Licenciatura em Ciências Agrícolas** foi planejado com base na Resolução 09/69 e Parecer 111/71, do Conselho Federal de Educação. Esse curso, durante a primeira etapa de funcionamento, em 1971, foi oferecido em convênio com a SUDENE e teve por objetivo habilitar professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrotécnicas da região nordeste. Posteriormente, foi adaptado à Portaria 432/71, do Ministério da Educação, que consagrou a formação de Professores Agrícolas em regime de cursos intensivos e emergenciais, denominados de Esquemas I e II. Entre 1971 e 1982, a UFRPE, em convênio com inúmeros órgãos (SUDENE, CENAFOR, PRODEM, PREMEN, COAGRI), habilitou 191 professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrícolas de diversas regiões do país, tendo realizado dez cursos para profissionais diplomados na área das Ciências Agrárias (Esquema I). Uma outra modalidade de curso (Esquema II), foi dirigida para Técnicos Agrícolas, esse, em número de dois, habilitando 28 técnicos, em um currículo constituído de disciplinas básicas, técnicas e pedagógicas.

Nos esclarecimentos do autor citado, percebe-se que o primeiro Curso de Formação Pedagógica para Licenciatura em Ciências Agrícolas foi planejado com base na Resolução 09/69 e Parecer 111/71, do Conselho Federal de Educação. O autor comenta, que esse curso durante a primeira etapa de funcionamento, em 1971, foi oferecido em convênio com a SUDENE e teve por objetivo habilitar professores agrícolas em exercício nas Escolas

Agrotécnicas da região nordeste. Em seguida, foi adaptado à Portaria 432/71, do Ministério da Educação, que consagrou a formação de Professores Agrícolas em regime de cursos intensivos e emergenciais, denominados de Esquemas I e II.

Em face do exposto pela autora citada, entende que entre 1971 e 1982, a UFRPE, em convênio com inúmeros órgãos (SUDENE⁵⁵, CENAFOR⁵⁶, PRODEM⁵⁷, PREMEN⁵⁸, COAGRI⁵⁹), habilitou 191 professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrícolas de diversas regiões do país, tendo realizado dez cursos para profissionais diplomados na área das Ciências Agrárias (Esquema I). Também o autor informa, que uma outra modalidade de curso (Esquema II), foi dirigido para Técnicos Agrícolas, esse em número de dois, habilitando 28 técnicos, em um currículo constituído de disciplinas básicas, técnicas e pedagógicas. Nesse âmbito, examina-se o Projeto Pedagógico do Curso-PPC de Licenciatura em Ciências Agrícolas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE (2017, p. 7) divulga que:

Em 1971 é criado o curso de Formação Pedagógica para Licenciatura em Ciências Agrícolas, oferecido a partir do convênio entre SUDENE e posteriormente com outros órgãos nacionais, para habilitar professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrotécnicas, a partir da Portaria Ministerial 432/71, do Ministério de Educação, em regime emergencial. Neste período a UFRPE habilitou 191 professores agrícolas em exercício nas escolas agrotécnicas do Amazonas, Pará, Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Goiás, Brasília, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Essa modalidade de Licenciatura foi oferecida em 12 cursos intensivos, no período de 1972 a 1983, tendo sido reconhecido pelo Decreto 77.040 de 15 de janeiro de 1976.

Nesse quadro, o projeto pedagógico do curso-PPC destaca que o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, habilitou 191 professores agrícolas em exercício nas escolas agrotécnicas de vários estados brasileiros, conforme menciona-se nas linhas acima. Anuncia o documento, que essa modalidade de Licenciatura foi oferecida em 12 cursos intensivos, no período de 1972 a 1983, tendo sido reconhecido pelo Decreto 77.040 de 15 de janeiro de 1976. Colabora os autores Santos e Santos (2017, p. 115) amparando em Tavares (2005, p. 34) afirmam que:

o Ministério da Educação, de acordo com a Portaria Ministerial nº 432/71 que instituiu duas formas emergenciais para formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau", resolveu ofertar a formação de professores agrícolas em cursos de regimes intensivos e emergenciais, com a seguinte denominação: Esquemas I - diplomados em ciências agrárias. Esquemas

⁵⁵ Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste-SUDENE.

⁵⁶ Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR.

⁵⁷ Programa De Desenvolvimento do Ensino Médio-PRODEM.

⁵⁸ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEN.

⁵⁹ Coordenação Nacional de Ensino Agrícola-COAGRI.

II - técnicos agrícolas. No período de 1971 a 1982 a UFRPE, em convênio com a SUDENE, PRODEM-Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional e COAGRI - Coordenação de Ensino Agropecuário, formou no Esquema I, 191 professores agrícolas de diversas escolas agrícolas em todo o Brasil, num currículo que contemplava as disciplinas básicas, técnicas e pedagógicas. No Esquema II foram habilitados 28 técnicos agrícolas. Em 1972 a UFRPE apresentou ao Conselho Federal de Educação o projeto referente ao curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Tal projeto foi autorizado pelo Conselho através do parecer 320/72. No entanto, o curso foi extinto pela UFRPE em 1976 e seus 220 estudantes transferidos, após um plebiscito, para o curso de Agronomia. Apenas em 1983 a UFRPE aprovou a Licenciatura em Ciências Agrícolas perante o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão [...]. Esta Licenciatura é oferecida para estudantes e diplomados dos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal, Zootecnia, Engenharia de Pesca e Engenharia Agrícola, desde 1984. Os principais motivos para oferta deste curso estão descritos, a seguir: 1) Implantação dos cursos de Engenharia de Pesca e Engenharia Florestal, em 1972. 2) Desejo dos profissionais das Ciências Agrárias de exercer o magistério. 3) A legislação obrigava a formação de licenciados para Agrônomos, Veterinários e Técnicos Agrícolas que atuavam nas escolas e colégios agrícolas, forçando o retorno à UFRPE para tal qualificação. 4) Outro importante motivo foi a experiência, bem sucedida, nos cursos de habilitação do magistério para Agrônomos e Veterinários que cursaram a parte pedagógica [...]. Com esta Licenciatura, a UFRPE e seus colaboradores, passaram a contribuir, historicamente, com a área educacional agrícola, o desenvolvimento sustentável do meio rural e a valorização dos sujeitos camponeses.

Nesse percurso histórico, da Licenciatura em Ciências Agrícola-LICA, da UFRPE expostos pelos autores citados, realiza-se a consulta documental no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) e verifica-se que a LICA da UFRPE foi criada em 13 de julho de 1970, em Recife-PE. Também, buscou-se o Projeto Pedagógico de Curso-PPC divulga que:

A Licenciatura em Ciências Agrícolas foi criada como um curso regular em 1972 (Resolução 12/70 do Conselho de Ensino e Pesquisa e autorizado pelo Conselho Federal de Educação em seu Parecer 320/72). Este período é marcado por uma intensa modernização do campo brasileiro, que veio a ser conhecida como “revolução verde”. Para isso era importante também modernizar o Ensino Agrícola, incluindo neste processo, a formação de professores e a UFRPE recebeu a incumbência de participar desse processo. O curso funcionou até o ano de 1976, quando foi extinto. Neste mesmo ano, a coordenação do curso apresenta uma nova proposta para sua reestruturação como opcional para estudantes dos diferentes cursos das Ciências Agrárias, mas a proposta não foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade. Em 1977 a UFRPE realiza outra experiência de formação de educadores com a criação⁶⁰ do Curso de Graduação Plena de Formação de Professores (formação básica, técnica e pedagógica) em convênio com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR/MEC). Este curso foi criado com o objetivo de atender uma demanda das Secretarias Estaduais de Educação para implantar a Habilitação Básica em Agropecuária em todos os estados do Brasil. Neste mesmo ano (1977), o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação criam as bases para a criação de cursos que tornavam opcional a formação de professores para o Ensino

⁶⁰ Este Curso foi estruturado com base na Resolução do CFE nº 3/77, tendo sido reconhecido pelo referido conselho no Parecer 18/82 como Licenciatura Plena com a denominação de “Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau – Setor de Técnicas Agropecuárias” e posteriormente autorizado pela Portaria Ministerial nº 097/82 (UFPE, PPC, 2017, p. 8).

Profissionalizante pela via da Licenciatura Plena para profissionais das Ciências Agrárias (e a Resolução nº 7/82 do então CFE), criando as bases para a forma como LA⁶¹ foi se organizando posteriormente [...] Em 1983, a coordenação faz uma nova tentativa de recriação do curso orientando-se pela Resolução nº 7/82 do CFE. Neste ano, finalmente, a LA foi aprovada pelo CEPE (Resolução 117/83). Com isso, a LA permitia o ingresso de diplomados e estudantes dos cursos da área das Ciências Agrárias (Agronomia, Veterinária, Zootecnia, Engenharia de Pesca e Engenharia Florestal). Os estudantes dos cursos das Ciências Agrárias, desde o início, eram orientados a cursar a LA, cursando as disciplinas pedagógicas de maneira gradual, integradas com as disciplinas das Ciências Agrárias. Também os profissionais já formados em qualquer curso de Ciências Agrárias, podiam ingressar na LA, ampliando as suas possibilidades de atuação profissional (UFPE, 2017, p.7-8).

Seguindo a mesma experiência da LICA da UFPE, após 10 (dez) anos a pesquisadora deste estudo observa-se que surge o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba-UFPB/no Campus 3 – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA, em Bananeiras (26.08.1980). Em seguida, a abertura do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, na Universidade de São Paulo-USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq (01.01.1996), em Piracicaba-SP, entre outros cursos que foram se expandindo pelo país que serão mencionados na evolução da oferta de criação dos cursos da educação superior do campo implantados no Brasil posteriormente.

Para Pryjma e Bridi (2020, p. 130) no auxílio de Brasil (1996) anunciam que:

[...] a LDB [...] trouxe como desafio uma nova maneira de formar e atualizar os professores, estimulando a educação continuada (aquela que se realiza durante o transcorrer de toda a vida profissional em decorrência de necessidades de atualização), instigando os estabelecimentos formadores a se inovarem institucional e estruturalmente. As propostas curriculares para a formação de professores do Esquema I e II foram alteradas e reconstruídas considerando uma nova abordagem teórica metodológica. Partindo de grandes temas para discussão e aprofundamento por meio de estudos, o novo currículo enfocou amplamente as dimensões do ensino, a escola como instituição e organização, os paradigmas da ciência, a redefinição do papel do professor, as competências para ensinar e participar da gestão do ensino.

Assim, percebe-se que as autoras comentam que a partir da normativa da LDB trouxe como desafio uma nova maneira de formar e atualizar os professores, estimulando a educação continuada, instigando os estabelecimentos formadores a se inovarem institucional e estruturalmente. Destacam também que as propostas curriculares para a formação de professores do Esquema I e II foram alteradas e reconstruídas considerando uma nova abordagem teórica metodológica. Partindo de grandes temas para discussão e aprofundamento por meio de estudos, o novo currículo enfocou amplamente as dimensões do ensino, a escola

⁶¹ Licenciatura Agrícola - LA

como instituição e organização, os paradigmas da ciência, a redefinição do papel do professor, as competências para ensinar e participar da gestão do ensino.

Em suma, a partir do breve contexto Histórico Político das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias, em certa medida, avança-se para uma síntese do movimento de luta por uma Educação do Campo, com um resumo dos aspectos legais para se chegar ao contexto histórico político de implantação da Licenciatura em Educação do Campo.

3 CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para iniciar o contexto histórico político de implantação das licenciaturas em Educação do Campo por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), evidencia os marcos normativos da Educação do Campo. Dessa forma, baseia-se em Merler et. al. (2013, p. 17) que:

A Constituição de 1988 já havia incorporado aspectos das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos das cidades e do campo, com respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e rejeição das diferenças sociais, que legitimam a distribuição desigual das riquezas. Debates enfatizam a importância da afirmação de direitos populares na construção e implementação de políticas públicas, em que a educação é um dos pilares fundamentais. Assim, a participação efetiva do povo na gestão pública, exercendo controle sistemático sobre os órgãos de governo, tornou-se uma conquista constitucional que precisava também se fazer presente em relação ao processo educativo formal no campo, desde a educação infantil até o nível universitário.

Nesse âmbito, contribui Santos (2009, p. 82) “ora, estamos a viver outros tempos em relação à mobilização da sociedade para temas como o da educação”. O autor, explicita que:

O ambiente institucionalmente democrático, ainda que com limites, produziu nas últimas décadas, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma nova cultura de participação que parcelas organizadas da sociedade bem souberam aproveitar não somente para reivindicar, senão que também para produzir novidades no campo das políticas, incorporadas pelo Estado. (SANTOS, 2009, p. 82)

Diante disso, entende-se que, os autores comentam que a Constituição de 1988 já havia incorporado aspectos das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos das cidades e do campo, com respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e rejeição das diferenças sociais, que legitimam a distribuição desigual das riquezas. Os autores informam ainda que a participação efetiva do povo na gestão pública, exercendo controle sistemático sobre os órgãos

de governo, tornou-se uma conquista constitucional. Assim, busca-se os autores Merler et. al. (2013, p. 20) e afirmam que:

O direito à educação constitui-se como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo, no discurso oficial, para impulsionar transformações políticas e ideológicas, consolidando o projeto econômico da classe dominante. As lutas do povo por uma educação popular-libertadora, entretanto, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática social e economicamente, que não coincide com o projeto burguês de educação nas cidades e no campo.

Nesse ponto, compreende-se que o direito à educação se constitui como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo. Percebe-se que os autores ressaltam que no discurso oficial, para impulsionar transformações políticas e ideológicas, consolida o projeto econômico da classe dominante. No entanto, as lutas do povo por uma educação popular-libertadora, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática social e economicamente, se contrapondo o projeto burguês de educação que não atende a reais necessidades da população do campo. Continuam Merler et. al. (2013, p. 17-18) que:

Discussões que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 apontam especificidades da educação do campo (conforme artigo 28) o que pressupõe outro tipo de prática educativa, que coloque no centro do processo pedagógico questões vividas pelos trabalhadores do campo, em suas lutas na produção de subsistência a partir do cultivo agroecológico da Terra. Tal conquista, ainda que a duras penas, (as elites sofisticam seu discurso para a criminalização dos movimentos sociais, fazendo uso, sobretudo da grande imprensa) vem se concretizando aos poucos, graças à persistência e articulações de entidades de representação dos trabalhadores do campo, como: Movimento Sem Terra - MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Comissão Pastoral da Terra – CPT, União Nacional das Escolas Famílias do Brasil - UNEFAB, Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Espírito Santo – FETAES entre outras.

Posto isso, concebe-se que, os autores citados evidenciam outro tipo de prática educativa, que coloque no centro do processo pedagógico questões vividas pelos povos do campo. Eles, ressaltam que tal conquista, ainda que a duras penas, vem se concretizando aos poucos, graças à persistência e articulações de entidades de representação dos trabalhadores do campo, como já destacaram acima. Os autores pronunciam que:

O artigo 28 da LDB levou o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB a aprovar Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituindo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estes textos legais explicitam relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais e informais de formação humana como prática inclusiva (MERLER et. al., 2013, p. 18).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9.394/96 foi estabelecida a necessidade de adequação da escola à vida do Campo. Dessa forma, estabelece no Art. 28. na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Em tela, visualiza-se que os movimentos sociais do campo têm conseguido maior interlocução com o governo do Estado na reivindicação e na definição de políticas educacionais. Nesse âmbito, embasam-se nos autores Dias (2020, p. 71-86); Merler et. al. (2013, p. 23); no sítio do Ministério da Educação-Legislação-Secadi/Políticas para Educação do Campo e Diversidade (2020); no livro intitulado “Educação do Campo: os marcos Normativos” publicado pelo Ministério da Educação/Secadi de Brasil (2012, p.7- 88); no Relatório de Gestão do Exercício de 2013 de Brasil, Secadi (2014)⁶²; no Edital nº 2, de 23 de abril de 2008; no Edital de Convocação nº 09 de 29 de abril de 2009; e no Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012; que evidenciam os instrumentos legais, delineado pela linha do tempo, no quadro 1, que aponta em certa medida a construção do projeto educativo diferenciado de educação do campo a partir do governo do Estado-Brasil:

No quadro 1, apresenta-se em certa medida, a Linha do tempo das Políticas para Educação do Campo e Diversidade (nacionais e internacionais) (1988-2018), com os marcos normativos da Educação do Campo.

⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. Relatório de Gestão do Exercício de 2013 - Relatório de Gestão do exercício de 2013 apresentado aos Órgãos de controle interno e externo, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº 72/2013, da Decisão Normativa TCU nº 134/2013 e das orientações do Órgão de controle interno. Brasília/DF, março de 2014.

Quadro 1 - Linha do tempo das Políticas para Educação do Campo e Diversidade (nacionais e internacionais) (1988-2018).

#	Marcos Normativos	Ementa de documentos de leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, declarações, instruções normativas, normas e editais.	Ano
1	Constituição Federal de 1988	[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; MERLER et. al., 2013, p. 23).	1988
2	Portaria MEPF 10, 16/4/1998	Instituiu o Pronera, no âmbito do Gabinete do Ministro; aprovou o primeiro manual de operações do Pronera; definiu que o apoio técnico e administrativo ao Pronera deveria ser realizado principalmente pela Diretoria de Assentamento do Incra – Diário Oficial da União-DOU 77, 24/04/1998, Seção 1, p. 17. (DIAS, 2020, p. 72).	1988
3	Declaração de Jomtien 09/3/1990	O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	1990
4	Lei Nº 9.394/96 - 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI, 2020).	1996
5	Portaria MEPF 28, 02/6/1999	Vinculou a Coordenação Central do Pronera à Presidência do Incra; definiu que caberia ao Presidente do Incra baixar ato fixando as atribuições das Diretorias e das SRs ⁶³ da mencionada Autarquia, relativamente à implementação do programa nas Unidades da Federação – Diário Oficial da União-DOU 105, 04/06/1999, Seção 1, p. 52. (DIAS, 2020, p. 72).	1999
6	Portaria Incra 228, 02/6/1999	Determinou que as Diretorias de Assentamento e de Administração e Finanças e as SRs prestassem apoio técnico e administrativo necessário à execução do Pronera; atribuiu à Coordenação Nacional do Pronera a supervisão e controle na elaboração do orçamento, aporte de recursos orçamentários e financeiros e seus respectivos repasses, bem como pelo acompanhamento do cronograma de execução; estabeleceu várias atribuições às SRs. - Diário Oficial da União-DOU 105, 04/06/1999, Seção 1, p. 53. (DIAS, 2020, p. 72).	1999
7	Parecer CNE/CEB nº 14/99 14/9/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; MERLER et. al., 2013, p. 23).	1999
8	Resolução CNE/CEB Nº 03/99 -10/11/1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; MERLER et. al., 2013, p. 23).	1999
9	Portaria MDA 343, - 05/5/2000	Vinculou a Coordenação Central do Pronera à Diretoria de Assentamento do Incra; delegou competência ao Diretor de Assentamento, para baixar os atos necessários ao funcionamento do Pronera, fixando as atribuições das Superintendências Regionais do Incra, relativamente à implementação do programa nas Unidades da Federação - Diário Oficial da União-DOU 87, 08/05/2000, Seção 1, p. 20. (DIAS, 2020, p. 73).	2000
10	Lei Nº 10.172/2001 9/1/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; MERLER et. al. 2013, p. 23).	2001
11	Portaria MDA 196, 27/8/2001	Vinculou a Divisão Executiva do Pronera ao Incra; definiu que caberia ao Presidente do Incra baixar os atos fixando atribuições das instâncias administrativas executoras do Programa em níveis central e regional, relativamente à sua implementação, e aprovar o Manual de Operações correspondente, observadas as diretrizes fixadas pelo Ministério - Diário Oficial da União-DOU 165-E, 28/08/2001, Seção 1, p. 81. (DIAS, 2020, p. 73).	2001
12	Portaria Incra 837, 30/8/2001	Aprovou o segundo manual de operações do Pronera; vinculou a Direção Executiva do Programa à Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SNDA); delegou competência à SNDA, para baixar os atos necessários ao funcionamento administrativo-operacional do programa, fixando as atribuições das SRs, relativamente à implementação deste nas Unidades da Federação - Diário Oficial da União-DOU 169-E, 03/09/2001, Seção 1, p. 95. (DIAS, 2020, p. 73).	2001
13	Declaração de Durban - 31/08/2001	Tem o objetivo de chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial e de dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2001
14	Parecer Nº 36/2001 - 04/12/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 13 mar. 2002, Seção 1, p. 11. (BRASIL, 2012, p. 7; MERLER et. al. 2013, p. 23).	2001

⁶³ Superintendências Regionais (SRs).

15	Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 -3/4/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, 2012, p. 33; MERLER et. al. 2013, p. 23).	2002
16	Lei Nº 10.639/2003 - 09/1/2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; MERLER et. al. 2013, p. 23; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 21).	2003
17	Decreto Nº4.887/2003 - 20/11/2003	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 21 nov. 2003, Seção 1, p. 4 (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2003
18	Parecer CNE/CP N.º 003/2004 - 10/3/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (MERLER et. al. 2013, p. 23; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 21).	2004
19	Decreto Nº 5051/2004 - 19/4/2004 – Convenção 169 da OIT 07/06/1989	Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 21).	2004
20	Portaria Incri 282, 26/4/2004	Aprovou o terceiro manual de operações do Pronera – DOU 79, 27/04/2004, Seção 1, p. 55. (DIAS, 2020, p. 74).	2004
21	Resolução Nº 1/2004 -17/6/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (MERLER et. al. 2013, p. 23).	2004
22	Portaria MDA 57, 23/7/2004	Institui, no âmbito do Gabinete do Ministro, o Programa Nacional de Educação do Campo (Residência Agrária) – Diário Oficial da União-DOU 142, 26/07/2004, Seção 1, p. 83. (DIAS, 2020, p. 74).	2004
23	Decreto Nº 5.159/2004 - 28/7/2004	A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – (unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) ⁶⁴ . Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 29 jul. 2004, Seção 1, p. 7.	2004
24	Instrução Normativa Incri 18, - 09/5/2005	Regulamentou o procedimento para definição dos repasses relativos à educação dos trabalhadores rurais em projetos de assentamentos da reforma agrária, através do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 90, 12/05/2005, Seção 1, p. 61. (DIAS, 2020, p. 74).	2005
25	Lei Nº 11.129/2005 - 30/6/2005	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 21).	2005
26	Portaria Nº 4.542/2005 28/12/2005	Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação – MEC. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, Nº 250, 29 dez. 2005, Seção 1, p. 18 (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2005
27	Parecer CNE/CEB Nº 01/2006 - 01/2/2006	Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, 2012, p. 39).	2006
28	Portaria MEC Nº 01/2006 - 17/5/2006	Art. 1º Instituir o Programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, visando apoiar projetos inovadores das instituições federais de ensino superior (IFES) voltados a assegurar a permanência dos estudantes oriundos de espaços populares. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2006
29	Decreto Nº 5.840/2006 - 13/7/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 20).	2006
30	Decreto Nº 6.040/2007 07/2/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 08 de fev. 2007, p. 316. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2007

⁶⁴ Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

31	Decreto Nº 6.093/2007 - 24/4/2007	Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.	2007
32	Decreto Nº 6.094/2007 - 24/4/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2007
33	Parecer CNE/CEB nº: 23/2007 - 12/9/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	2007
34	Parecer CNE/CEB Nº 3/2008 - 18/2/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. (BRASIL, 2012, p. 51).	2008
35	Lei Nº 11.645/2008 - 10/3/2008	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Publicação Original - Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1. Retificação - Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 12 mar. 2008, Seção 1, p. 1. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2008
36	Edital Nº 2, de 23 de abril de 2008	O ministério da educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas nesse Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002. Diário Oficial da União-DOU, de 24 de abril de 2008, Seção 3, p. 30.	2008
37	Resolução Nº 2/2008 - 28/4/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (BRASIL, 2012, p. 53; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 20).	2008
38	Portaria Nº 28 - 14/8/2008	Art. 1º Constituir Comitê Técnico Multidisciplinar conforme o item V do Edital SECAD/MEC nº 2, de 23 de abril de 2008 e o disposto no Art. 4º da Resolução CD/FNDE nº 16, de 07 de maio de 2008. Diário Oficial da União-DOU, 15 de agosto de 2008, Seção 2, página 20.	2008
39	Resolução/CD/ FNDE Nº 16/2008 - 7/5/2008	Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.	2008
40	Norma de Execução Incra - 73, - 30/5/2008	Normatizou as alterações na operacionalização do Pronera e estabeleceu novo valor unitário por aluno/ano referente à execução dos projetos – Diário Oficial da União-DOU 103, 02/06/2008, Seção 1, p. 86. (DIAS, 2020, p. 74).	2008
41	Lei Nº 11.692/2008 - 10/6/2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 20).	2008
42	Portaria Nº 1.062/2008 – 26/8/2008	Estabelece a convocação da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá as providências. Diário Oficial da União-DOU, 27 de agosto de 2008, Seção 1, p. 15. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2008
43	Decreto Nº 6.629/2008 - 04/11/2008	Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 5 nov. 2008, Seção 1, p. 4. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 19).	2008
44	Decreto Nº 6.755/2009 - 29/1/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (BRASIL, 2012, p. 73; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 19).	2009
45	Resolução Nº 5/CD/FNDE, de 17/3/2009	Autoriza a assistência financeira para Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades de Direito Privado Sem Fins Lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2009
46	Resolução/CD/ FNDE Nº 06/2009 - 17/3/2009	Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2009
47	Resolução CD/FNDE Nº 8/2009, 26/3/2009	Estabelece orientações e diretrizes para a execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 19).	2009

48	Resolução/CD/ FNDE Nº 10/2009, - 02/4/2009	Estabelece orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais de formação inicial e continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (Programa UNIAFRO). (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 19).	2009
49	Edital de Convocação Nº 09 de 29 de abril de 2009	O Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas nesse Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002, e em observância à Resolução/CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– Procampo.65 Diário Oficial da União, de 30 abril de 2009, Seção 3, página 57.	2009
50	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana. 11/05/2009	O Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2009
51	Decreto Nº 6.861/2009 - 27/05/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 28 maio 2009, Seção 1, p. 23. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 19).	2009
52	Decreto Nº 6.872, de 04/6/2009	Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir) e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 19).	2009
53	Lei Nº 11.947/2009, - 16/06/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...] No Art. 33. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra – Diário Oficial da União-DOU 113, 17/06/2009, Seção 1, p. 2-4. (BRASIL, 2012, p. 57; DIAS, 2020, p. 81).	2009
54	Portaria Nº 85 - 15/07/2009	No Art. 1º Constituir Comitê Técnico Multidisciplinar conforme o item V do Edital SECAD/MEC nº 9, de 29 de abril de 2009 e o disposto no Art. 4º da Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009. Diário Oficial da União, 16 de julho de 2009, Seção 2, p. 19.	2009
55	Resolução/CD/ FNDE Nº46/2009, - 24/8/2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa ProJovem – Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superior Públicas a partir de 2009.	2009
56	Resolução/CD/ FNDE Nº66/2009, - 28/12/2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superior Públicas a partir de 2009. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2009
57	Decreto Nº. 7.084/2010, - 27/1/2010	Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, 27 jan. 2010, Edição Extra – Seção 1, p. 3. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2010
58	Resolução CD/FNDE, Nº 08/2010, - 30/4/2010	Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2010

⁶⁵ Objetivo: Apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo> Acesso em: 30/12/2020.

59	Resolução Nº 4/2010, - 13/7/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 18).	2010
60	Lei Nº 12.288, de 20/7/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 18).	2010
61	Portaria MEC Nº 976/2010, - 28/7/2010	Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no D. O. U. de 28 de julho de 2010. Art. 1º O Programa de Educação Tutorial PET reger-se-á pelo disposto na Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005, e nesta Portaria, bem como pelas demais disposições legais aplicáveis. Diário Oficial da União-DOU, Brasília, DF, Nº 212, 31 out. 2013, Seção 1, p. 40. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2010
62	Decreto Nº 7.352/2010, - 04/11/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – DOU 212, 05/11/2010, Seção 1, p. 1. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; DIAS, 2020, p. 81; BRASIL, 2012, p. 81; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 18).	2010
63	Resolução/CD/ FNDE Nº 01/2011, - 07/1/ 2011	Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2011
64	Resolução CD/FNDE Nº 26/2011, - 24/5/2011	Orientações Operacionais para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo em escolas públicas. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2011
65	Portaria Incra 238, - 31/05/2011	Aprovou o quarto Manual de Operações do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 105, 02/06/2011, Seção 1, p. 169 – DOU 105, 02/06/2011, Seção 1, p. 169. (DIAS, 2020, p. 81).	2011
66	Resolução CD/FNDE Nº 28/2011,- 9/6/2011	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2011
67	Resolução/CD/ FNDE Nº 40/2011, - 26/7/2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 18).	2011
68	Resolução CD/FNDE, Nº 45/2011, - 29/8/2011	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 18).	2011
69	Portaria Nº 1.328/2011, - 23/9/ 2011	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. (BRASIL, MEC/LEGISLAÇÃO-SECADI/POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 2020).	2011
70	Decreto Nº 7.649/2011, - 21/11/2011	Altera o Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008, e dá outras providências. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 17).	2011
71	Norma de Execução Incra 101, -19/3/2012	Normatizou novo valor unitário por aluno/ano referente à execução dos projetos no âmbito do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 56, 21/03/2012, Seção 1, p. 78. (DIAS, 2020, p. 81).	2012
72	Resolução Nº 3/2012, - 16/5/2012	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 16).	2012
73	Resolução/CD/ FNDE Nº 20/2012, - 22/6/2012	Estabelece regras para a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para os projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 16).	2012

74	Lei Nº 12.695/2002, - 25/7/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. (DIAS, 2020, p. 81; BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 15-16).	2012
75	Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/ SECADI/MEC 31/8/2012	Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior-IES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior- SESU/SETEC/SECADI torna público e convoca as Instituições Federais 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-PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.	2012
76	Instrução Normativa Incri 75, - 19/11/2012	Estabeleceu normas regulando o procedimento e os critérios para a concessão e a manutenção de bolsas a professores das redes públicas e a estudantes beneficiários do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 223, 20/11/2012, Seção 1, p. 95. (DIAS, 2020, p. 81).	2012
77	Resolução Nº 8/2012, - 20/11/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 15).	2012
78	Portaria Nº 72 - 21/12/2012	A Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, torna público o Resultado Final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 2012, Seção 1, página 13.	2012
79	Portaria Nº 86/2013, - 1/2/2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 14).	2013
80	Portaria Interministerial Nº 6/2013, - 16/5/2013	Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 14).	2013
81	Portaria Nº 579/2013, - 02/7/2013	Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União-DOU de 03/07/2013, nº 126, Seção 1, pág. 11.	2013
82	Resolução CD/FNDE Nº 32/2013, - 02/8/2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 14).	2013
83	Resolução CD/FNDE Nº 38/2013,- 08/10/2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 13).	2013
84	Portaria Nº 98/2013 - 6/12/2013	Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Diário Oficial da União-DOU de 09/12/2013, nº 238, Seção 1, p. 28. (BRASIL, SECADI/RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013, 2014, p. 13).	2013
85	Lei Nº 12.960 - 27/03/2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	2014
86	Resolução/CD/ FNDE Nº 11 - 16/04/2014	Estabelece os critérios e as normas para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Campo - Saberes da Terra para o ingresso de estudantes a partir de 2014.	2014
87	Portaria Incri 430, - 05/8/2014	Aprovou o quinto Manual de Operações do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 151, 08/08/2014, Seção 1, p. 62. (DIAS, 2020, p. 82).	2014
88	Portaria Incri 560, -17/10/2014	Estabeleceu a Comissão de Seleção para julgamento das propostas referentes ao Pronera – Diário Oficial da União-DOU 202, 20/10/2014, Seção 1, p. 77. (DIAS, 2020, p. 82).	2014
89	Resolução CNE/CP Nº 1/2015 - 07/01/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.	2015
90	Portaria Incri 563, -23/10/2015	Estabelece o valor máximo financiável por aluno/ano nos cursos do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 204, 26/10/2015, Seção 1, p. 114. (DIAS, 2020, p. 82).	2015

91	Portaria Incra 19, -18/1/2016	Aprova o sexto Manual de Operações do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 11, 18/01/2016, Seção 1, p. 664. (DIAS, 2020, p. 82).	2016
92	Instrução Normativa Incra 84, - 29/3/2016	Estabelece normas regulando o procedimento e os critérios para a concessão e a manutenção de bolsas a professores das redes públicas e a estudantes beneficiários do Pronera – Diário Oficial da União-DOU 72, 15/04/2016, Seção 1, p. 235. (DIAS, 2020, p. 82).	2016
93	Decreto Nº 9.099 -18/07/2017	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União-DOU de 19/07/2017, nº 137, Seção 1, p. 7.	2017
94	Norma de Execução Incra 120, 29/05/2018	Cria o banco de organizações da sociedade civil (OSC), estabelecendo regras e procedimentos de credenciamento dessas entidades para execução de projetos no âmbito do Pronera, nos termos da Lei 13.019/2014 – Diário Oficial da União-DOU 108, 07/06/2018, Seção 1, p. 3. (DIAS, 2020, p. 82).	2018

Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme os autores Merler et. al. (2013, p. 23); Dias (2020, p. 71-86); apresentado no sítio do Ministério da Educação - Legislação-Secadi (2021) de Políticas para Educação do Campo e Diversidade; no livro intitulado “Educação do Campo: os marcos Normativos” do Ministério da Educação/Secadi de Brasil (2012, p.7-88) e no Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da Secadi em Brasil (2014).

No quadro 1, de certo modo expõe-se a linha do tempo das Políticas para Educação do Campo e Diversidade (nacionais e internacionais) (1988-2018). Nesse ponto, busca-se auxílio de Souza (2020, p. 56) que afirma:

a criação de programas e projetos que viabilizassem a prática das propostas da educação do campo foi uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural com o governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e à história de luta da classe trabalhadora.

Nessa compreensão, sustenta-se, em Miranda (2020, p. 46) que “o Movimento por uma Educação do Campo já conseguiu avanços em sua luta, materializados nas leis e diretrizes que regulamentam a educação do Campo. O Pronera é um exemplo desses avanços que têm contribuído significativamente na busca pelo respeito à dignidade humana” (MIRANDA, 2020, p. 46). Colabora Souza (2020, p. 59) dizendo que:

O Pronera, por ser executado no âmbito do Incra, restringe seu público aos beneficiários da reforma agrária. Seu público alvo são jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Contudo, mesmo diante dessa seleção do público alvo, o programa atende a uma parcela significativa da população do campo, no objetivo de fortalecer a educação por meio de metodologia, como a da alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), em que o estudante aprende no ambiente acadêmico e aplica na sua comunidade o conhecimento apreendido.

Nesse contexto, entende que o Pronera, por ser executado pelo Incra, reduziu o público alvo. No entanto, a autora comenta que mesmo diante dessa seleção do público alvo, o programa atende uma parcela significativa da população do campo por meio da Pedagogia da

Alternância. De acordo, com Manual de Operações Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) o principal objetivo do Programa é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (MDA; INCRA, 2016, p. 18).

Dessa maneira, busca-se Miranda (2020, p. 39) para quem “o Pronera, criado em 1998, surge nesse contexto de incentivo à participação dos sujeitos sociais na gestão pública, incentivada pelo avanço da democratização e da universalização de direitos proclamada na Constituição Federal de 1988. Assim, a estrutura organizativa do programa é construída em parceria com movimentos sociais camponeses e órgãos gestores [...]”. Ainda, a autora expressa que:

em sua origem, o programa se caracterizava por ser uma política de governo e não uma política pública, uma vez que foi criado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso como estratégia para conter as mobilizações dos movimentos sociais do campo, que, articulados com intelectuais de instituições de ensino e apoiados por alguns políticos de identificação identitária camponesa, pressionavam por ações voltadas aos sujeitos do campo, tanto que o instrumento utilizado para a instituição do programa foi uma Portaria Interministerial. As portarias são instrumentos utilizados para agilizar o atendimento de demandas, entretanto, não têm o mesmo peso de uma lei, sendo, por isso, consideradas frágeis para garantir a execução de ações. O fato de não haver uma garantia de continuidade do programa, materializada por uma lei que o discipline, ocasionou diversos entraves em sua execução. Dentre os entraves, merece destaque o fato de não haver regularidade no repasse de recursos para execução dos projetos. Todos os anos a continuidade do programa ficava condicionada à previsão de sua inclusão dentre as ações orçamentárias do Incra, não havendo garantia de recursos tanto para execução dos anos subsequentes dos cursos já em execução, quanto para implantação de novos cursos. A mobilização necessária em todos os anos por parte dos integrantes da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e dos movimentos sociais por recursos para executar projetos: “a cada ano, Comissão Pedagógica do Pronera e os movimentos sociais negociavam e, principalmente, articulavam-se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa”. Mas a precariedade das vias institucionais para expressão das demandas populares fez com que, diversas vezes, fosse necessário recorrer a meios alternativos de pressão do poder público, como marchas, ocupações de prédios públicos, congressos. Um exemplo disso foi a realização, em 1998, de acampamentos nas sedes das superintendências do Incra, em mais de 20 Estados, com a montagem de “salas de aula” com assentados para reivindicar a liberação de verbas para o Pronera (MIRANDA, 2020, p. 39-40).

Nesse contexto, contado pela autora, assimila-se que o Pronera se caracterizava por ser uma política de governo e não uma política pública, uma vez que foi criado como estratégia para conter as mobilizações dos movimentos sociais do campo, pressionavam por ações voltadas aos sujeitos do campo, tanto que o instrumento utilizado para a instituição do programa foi uma Portaria Interministerial. Mas, as portarias são instrumentos utilizados para agilizar o

atendimento de demandas, consideradas frágeis para garantir a execução de ações como uma lei. Assim, observa no relato da autora que todos os anos a continuidade do programa ficava condicionada à previsão de sua inclusão dentre as ações orçamentárias do Incra, não havendo garantia de recursos tanto para execução dos anos subsequentes dos cursos em execução, quanto mais para implantação de novos cursos. Então, percebe a partir da informação da autora que a mobilização era necessária em todos os anos por parte dos integrantes da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e dos movimentos sociais por recursos para executar projetos. Completa, a autora Miranda (2020, p. 41) que “a edição do Decreto 7.352/2010 regulamenta a política de educação do campo e o Pronera, após doze anos de sua criação, é o marco de consolidação do programa enquanto política pública de Estado [...]”. Então, examina que o Decreto 7.352/2010 contribuiu para a consolidação do Pronera enquanto política pública no país. Corroborando Santos (2019, p. 42) e descreve que:

O desenvolvimento histórico das lutas dos povos do campo ocorreu em um longo processo em meio às tensões geradas pela pretensão de reconhecimento e autonomia de suas representações por parte do Estado hegemônico. Como culminância desse processo de luta foi possível obter ganhos reais para atendimento das diversas aspirações do movimento, especialmente na área da educação. As conquistas foram consideráveis, com a edição dos marcos legais e o estabelecimento de políticas públicas que viriam a se concretizar com a instituição dos principais programas de apoio e de fomento à Educação do Campo, hoje ameaçados de extinção. Nem toda ação coletiva é movimento social na sua essência, mas só aquelas ações em que os indivíduos se unem na defesa de interesses comuns em redes sociais à margem do sistema político-institucional. Os movimentos mais recentes deram início à promoção de um novo padrão de organização, onde surgem novas práticas e novas formas de relações sociais, embora, em sentido mais estrito, teoricamente, deixem de ser apenas movimentos, à medida que se institucionalizam transformando-se em organizações sociais. Porém, uma vez institucionalizadas, essas organizações sociais, tendo como parâmetros os seus espaços, seus símbolos e seus objetivos definidos, tendem a se configurarem em um organismo consistente, dentro de um sistema mais complexo e difuso, com energia para articular seus pontos de interesse com outros poderes institucionalizados. Dessa forma, esses grupos sociais organizados devem ser agentes propositores de ações nas quais as vontades coletivas viabilizam possibilidades reais de conquistas de seus propósitos, embora não logrem a inclusão de todos os seus atores no decorrer desses processos. Assim, tendo-se em conta a realidade sócio-econômica, espacial e cultural, a criação dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior públicas foi uma robusta conquista dos movimentos sociais rurais organizados.

A partir das informações apresentadas pelo autor, percebe-se que o desenvolvimento histórico das lutas dos povos do campo ocorreu no decorrer do processo em meio às tensões geradas pela pretensão de reconhecimento e autonomia de suas representações, por parte do Estado, que possui a hegemonia no controle da educação no país. Assimila-se que, com a culminância desse processo de luta foi possível obter conquistas para atendimento das diversas aspirações do movimento, especialmente na área da educação. Essas foram

consideráveis com os marcos legais e o estabelecimento de políticas públicas que viriam a se concretizar com a instituição dos principais programas de apoio e de fomento à Educação do Campo.

Nesse cenário, o autor citado ressalta que nem toda ação coletiva é movimento social na sua essência, mas só aquelas ações em que os indivíduos se unem na defesa de interesses comuns, em redes sociais, à margem do sistema político-institucional. Logo, entende-se que os movimentos mais recentes deram início à promoção de um novo padrão de organização, onde surgem novas práticas e novas formas de relações sociais. Então, à medida que se institucionalizam transforma-se em organizações sociais. Dessa forma, expõe que uma vez institucionalizadas, essas organizações sociais, tendo como parâmetros os seus espaços, seus símbolos e seus objetivos definidos, tendem a se configurarem em um organismo consistente, dentro de um sistema mais complexo e difuso, com energia para articular seus pontos de interesse com outros poderes institucionalizados. Ressalta ainda que, tendo-se em conta a realidade socioeconômica, espacial e cultural, a criação dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior públicas foi uma robusta conquista dos movimentos sociais rurais organizados.

Dentre os marcos normativos apresentados no quadro 1 já mencionado, direciona-se para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) criado pela Secad/MEC, apoiando em Santos (2009, p. 82) afirma que:

O PROCAMPO, inegavelmente, é resultado positivo e construtivo deste processo. Pois na sua base de proposição e elaboração, questionava os tradicionais Programas de Formação destinados aos educadores do Campo, por meio do Pró-Formação e Pró-Licenciatura, programas considerados pelos movimentos sociais como precários e insuficientes para dar conta do grau das novas necessidades estabelecidas pelas lutas sociais nas quais os sujeitos do campo se encontravam envolvidos [...]. O PROCAMPO deve ser colocado no campo dos avanços das políticas públicas de formação de educadores, ainda, porque tratou de iniciativa do Ministério da Educação, cuja prerrogativa é o de coordenar, normatizar e avaliar a política educacional do País. Tratava-se, portanto, de um movimento político que os sujeitos demandantes comemoravam, pela potencialidade de espriar-se por esta e por outras iniciativas advindas destas, para todo o sistema educacional, o que denominamos de institucionalização. Entretanto, é questionável a natureza dessa institucionalização, e a crítica centra-se no fato de que mais uma vez se implantou como Programa. E a natureza de Programa é exatamente a sua fragilidade institucional, amplamente questionada.

De acordo com o relato da autora citada, entende-se que o Procampo se destaca como um avanço das políticas públicas de formação de professores, devido na sua base de proposição e elaboração, questionar os tradicionais Programas de Formação destinados aos educadores do Campo. No entanto, a autora afirma que é questionável a natureza dessa

institucionalização, e a crítica centra-se no fato de que se implantou como Programa. Nesse sentido, esclarece Santos (2009, p. 82-83) dizendo que:

Para melhor explicitar a questão, utiliza-se dos conhecimentos de gestão pública. O que determina a institucionalização jurídico-administrativa de uma ação governamental, no âmbito do Estado, é o seu marco legal: legislação específica, regulamentação e normas de execução além de constituir-se como ação no Plano Plurianual-PPA e na Lei Orçamentaria-LOA. Em pesquisa junto à documento do MEC constatamos que a execução financeira do PROCAMPO é do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Ou seja, não sai do orçamento da Secretaria Superior-SESU, nem da Secretaria da Educação Básica-SEB. No jargão dos gestores públicos, em não havendo ação orçamentaria específica, encontra-se um guarda-chuva no orçamento, onde possa obrigar a ação. Em consultas ao site do MEC, verifica-se que o Programa não consta em nenhuma das Secretarias diretamente envolvidas. Não consta sequer do rol das políticas afirmativas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Superior, nem tampouco da lista de ações das ações da Secretaria de Educação Básica-SEB, encarregada da coordenação dos programas de formação de educadores. Sequer da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, onde estão obrigadas as ações de Educação do Campo e tampouco há Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE normatizando-a. O que existe é a Resolução CN/FNDE nº 6, de 17/3/2009, que ‘estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência, na universidade, de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados’, dentre os quais a formação inicial e continuada de professores indígenas, professores do Campo (grifo nosso) e professores afro-descendentes, entre outros, que envolve o financiamento do PROCAMPO.

Prossegue Santos (2009, p. 83) e declara que “evidentemente, poucos programas governamentais de largo alcance social e destinado à classe populares possuem legislação específica, ação no PPA⁶⁶ e, portanto, institucionalizados”. Dessa forma, vê-se a pertinência da informação da autora. Mas, ressalva-se que não é a proposição deste estudo aprofundar no contexto histórico político da Licenciatura em Educação do Campo.

No entanto, busca-se informações sobre este curso por meio de alguns teóricos e nos marcos normativos mencionados anteriormente, para elucidar a constituição das Licenciaturas em Educação do Campo por meio do Procampo implantadas nas instituições de ensino superior no Brasil, conforme será destacado nas subseções posteriores.

3.1 Licenciatura em Educação do Campo

No entendimento do processo de implantação das Licenciaturas do Procampo, resgatou-se o Pronera e as experiências acumuladas na execução de cursos de formação de

⁶⁶ Plano Plurianual – PPA

educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente o da educação superior, seja os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, executados em parceria com os movimentos sociais, sendo significativos para a elaboração das Diretrizes do Procampo. Assim, o acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236). Nesse viés, as autoras elucidam que:

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais [...], finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236).

Denota-se nas informações das autoras citadas, que as experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, seja os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram relevantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. Elas explicam que o acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de experiências para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo.

Dessa forma, as autoras citadas ressaltam que a criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, que finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo. Na sequência, no alicerce de Molina e Sá (2012 p. 466) asseveram que:

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre tempo escola

e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

Concebe-se que a licenciatura em Educação do Campo é uma modalidade de graduação nas instituições de ensino da educação superior do campo, que tem por finalidade formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. Ademais, repara-se que a organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articular entre educação e a realidade específica das populações do campo.

Em seguida, observa-se que esta metodologia de oferta intenciona evitar que a admissão de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício do Campo. Assim, para que se possa entender o que desencadeou o surgimento da Licenciatura em Educação do Campo precisa-se fazer uma retrospectiva sobre o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo no Brasil. Desse modo, embasa-se em Medeiros et. al. (2020, p. 3) os quais explanam que:

O Movimento de Educação do Campo nasceu no final dos anos de 1990 durante o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997. O evento foi fruto de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outro evento importante para impulsionar o movimento foi a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, evento organizado pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Logo, observa-se que o Movimento de Educação do Campo nasceu no final dos anos de 1990 durante o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997. Assim, verifica-se que os autores destacam outro evento importante para impulsionar o movimento, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, evento organizado pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Diante disso, este último encontro deu origem a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” (CHEROBIN, 2018, p. 3). Assim sendo, busca-se entender a concepção de Educação do Campo-EdoC:

No Brasil, a chamada “Educação Rural” foi concebida considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Nesse processo, a educação das pessoas que vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância. Nesse contexto é que irá se constituir o que chamamos hoje de Educação do Campo, que nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. [...] desde o início, pois, está demarcado o vínculo entre os trabalhadores do campo, suas lutas e experiências e essa proposta educativa. Em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, com o apoio da UnB, UNICEF, UNESCO e da CNBB, houve um processo de reflexão sobre o que estava acontecendo no campo e também com a educação. De forma ligada ao contexto, e tendo como parâmetro a luta popular que acontecia no campo, a Pedagogia Socialista, a concepção Libertadora de Paulo Freire e a concepção de Educação Popular começaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo (SANTOS et. al., 2010, p. 50).

Nesse contexto, entende-se que na lógica da “Educação Rural” considera o campo como lugar do inferior e do atraso. Diante disso, a educação dos povos do campo foi tomada como algo menor e sem importância. Por outro lado, a “Educação do Campo” tendo como parâmetro a luta popular que acontecia no campo, a Pedagogia Socialista, a concepção Libertadora de Paulo Freire e a concepção de Educação Popular começaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, que instituiu-se o que chamamos de “Educação do Campo”, que nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural.

A partir daí nasce a Articulação por uma Educação Básica do Campo, que mais tarde viria a se chamar Articulação Por uma Educação do Campo. Assim, foi emergindo e se firmando a concepção de Educação do Campo (EdoC). Nessa articulação houve e há o envolvimento, entre outras entidades, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-UNEFAB, Associação Regional das Casas Familiares Rurais-ARCAFAR, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar-FETRAF, Ministério da Previdência e Assistência Social-MPAS, Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB, Comissão Pastoral da Terra CPT, Movimento de Mulheres do Campo-MMC, Universidades, e há, também, um grande apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, que foi uma conquista dos Movimentos Sociais junto ao governo federal, do mesmo período do “batismo” da Educação do Campo (SANTOS et. al., 2010, p. 50-51).

Diante do exposto, entende-se que, nasceu a Articulação Por uma Educação Básica do Campo, e que depois denominou “Articulação Por uma Educação do Campo”. A partir daí, examina-se que se consolidou a concepção de Educação do Campo com grande apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, como uma conquista dos Movimentos Sociais junto ao governo federal, no mesmo período do “batismo” da Educação do Campo.

Diante disso, baseia-se em Santos (2020, p. 100) que “a ideia desta articulação surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO, de 27 a 31 de julho de 1998”. A autora, ressalta que:

A ideia da conferência, por sua vez, [...] foi pensada durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito pelo MST com apoio do UNICEF e da UnB um ano antes. A conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação básica do campo. Este processo, bem como a própria realização da conferência nacional, mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o movimento iniciado, construindo sua organicidade (SANTOS, 2020, p. 100).

Nesse encadeamento, nota-se que a conferência impulsionou as discussões dos problemas existentes na educação do campo, com a importância de superá-los com propostas para uma educação inclusiva no Campo. Também, mostra-se a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. Dessa maneira, o trabalho prosseguiu por meio de ações das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais como elucida Santos (2020, p. 194):

Em julho de 1998, [...] foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo. O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. Desde então, o trabalho prosseguiu através das ações das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais. Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo [...].

Nessa conjuntura de compreensão do movimento da Educação do Campo, por meio do relato da autora citada, embasa-se no texto preparatório da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em Luziânia-GO, 27 a 31 de julho de 1998⁶⁷ que anuncia:

⁶⁷ I Conferência Por uma Educação do Campo – organizadores: CNBB, UNICEF, UNESCO e UnB e a elaboração do texto-base da Conferência pelo Prof. Bernardo Mançano Fernandes – UNESP, Padre Paulo

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje, retrata bem esta visão. Embora dominante, esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro, está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação. É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (SANTOS, 2020, p. 40).

Nessa questão, constata-se que a autora destacou a tendência dominante no país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. Acentua-se que esse modelo de desenvolvimento vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente e urbano. Também, observa-se que o documento evidencia que os camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica excludente, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para a população do Campo, a não ser do tipo compensatório.

Ainda, evidencia a autora que, de um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro, ressalta que está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Além disso, a autora comenta que foi neste contexto que realizou a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação na agenda política do país. Consequentemente, percebe-se que a partir dessa conferência que a concepção de Educação do Campo originou o termo educação do campo e foi realizada uma agenda que impulsionou discussões e ações que levaram a realização

da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Nesse sentido, com base em Santos (2018, p. 31) informa que:

[...] esse evento também contou com um texto-base promovido pelas mesmas entidades do evento anterior, além de outros grupos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a União Nacional Escolas Famílias Agrícolas Brasil (UNEFAB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Ministério de Pesca e Agricultura (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Durante esse evento, buscou-se analisar a existência de problemas, de propostas e de avanços voltados à realidade educacional camponesa.

Desse modo, percebe-se como consequência das demandas apresentadas pelos movimentos sociais na II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) – realizada em Luziânia-GO, em agosto de 2004 – constituiu-se num marco de reivindicação para que Educação do Campo ser assumida como uma política pública e construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo. Notifica-se as reivindicações na introdução da Declaração Final - Por uma Política Pública de Educação do Campo, anuncia que:

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de movimentos sociais, movimento sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; das universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos; de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas... A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outros. Fomos, então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade. Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje: • faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; • ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; • falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; • falta uma política de valorização do magistério; • falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; • falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; • os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; • os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população (SANTOS, 2020, p. 193-194).

A partir das reivindicações expostas no documento, fundamenta-se em Medeiros et. al. (2020, p. 3) que “esses eventos afirmaram a compreensão da luta pela terra e por Reforma Agrária em sentido amplo, integrando a luta pela garantia do direito à educação aos povos [...]”. Ainda, os autores expressam que:

[...] o debate sobre a Educação do Campo trouxe para a educação a discussão acerca de contradições históricas decorrentes da questão agrária no Brasil. Trouxe também o anúncio do campo como território de possibilidades em que sujeitos diversos constroem cotidianamente, ao seu modo, conhecimentos e estratégias de produção material e não-material necessárias à manutenção da vida coletiva, familiar, comunitária, o campo como território de existências e riquezas sociais, culturais e políticas. O campo como território de vida, produção, saberes e culturas expressa-se em uma diversidade de comunidades de agricultores familiares, pescadores, indígenas, quilombolas e também na existência de cidades pequenas, cuja dinâmica social não se contrapõe às comunidades rurais, mas com ela dialeticamente mantém inter-relação, desencadeando processos de mútua influência cultural, política, econômica (MEDEIROS et. al., 2020, p. 3-4).

Diante o que os autores expõem sobre o debate da Educação do Campo, observa-se que os eventos nacionais contribuíram para a compreensão da luta pela terra, por Reforma Agrária e pela garantia do direito à educação da população do Campo. Assim, visualiza-se que os autores anunciam o campo como território de possibilidades em que sujeitos com identidades culturais diversas constroem cotidianamente, ao seu modo, conhecimentos e estratégias de produção material e não-material necessárias à manutenção da vida coletiva, familiar, na comunitária de pertença, bem como o campo como território de existências e riquezas sociais, culturais e políticas. Além disso, pontuam o campo como território de vida, produção e saberes e culturas da pluralidade sociocultural campesina.

Ademais, nota-se que a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) com a finalidade de construir uma proposta de Educação do Campo para apresentar à SECADI, com a proposição inicial – da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo elaborada com a Coordenação Geral de Educação do Campo-CGEC-SECAD-MEC divulga que:

Criação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, com apoio e/ou parceria institucional do MEC, de um curso de Licenciatura (Plena) em Educação do Campo para formação de educadores que atuam na educação básica em escolas do campo. O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Combinada e articuladamente com uma atuação pedagógica mais ampla, esta Licenciatura pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas do conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de

estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado (SANTOS, 2020, p. 227).

Mediante o exposto, da criação pelas IES interessadas de uma LEdoC para a formação de educadores que possam atuar na educação básica em escolas do Campo, baseia-se em Molina e Sá (2012, p.467) que descrevem “na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos”. Continuam as autoras e pronunciam que:

o processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA; SÁ, 2014, p. 10).

Nessa visão, pontuadas pelas autoras, entende-se que a formação inicial dos alunos na Licenciatura (Plena) da Educação do Campo parte da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com a realidade e as condições de vida, de trabalho e da valorização de suas identidades culturais nas comunidades de pertença dos povos do campo. Desta forma, evidencia-se a partir da proposição inicial da LEdoC, os alicerces básicos constituintes:

São alicerces básicos desta proposição: A - Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais. B- Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em especial no que prevê o artigo 6º de sua Resolução (CNE/CEB 1/2002). C - Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo, e particularmente expressas na Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, de 2 a 6 de agosto de 2004, e reafirmadas nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (com diferentes parcerias locais) ao longo de 2004 e 2005. A valorização e a formação específica de educadores é uma das principais demandas. D - Mais recentemente, a Carta de Gramado, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de 23 de novembro de 2005, formalizou o compromisso das secretarias estaduais de educação com a “elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo”, destacando como uma das temáticas prioritárias a da “Formação inicial e continuada de professores” (SANTOS, 2020, p. 227-229).

Na compreensão dos alicerces básicos da proposição inicial da LEdoC entre os principais elementos para o estabelecimento desta política, baseia-se em Molina e Sá (2014, p. 10) que fundamentam a necessidade de o Estado estabelecer:

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

Por um lado, entende-se que as autoras pontuam os principais elementos para implementação da política da Educação do Campo. Por outro lado, destacou-se a justificativa da proposição inicial - da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo:

Os argumentos para a realização desta Licenciatura específica para formação de educadores do campo, além dos que podem ser inferidos dos “alicerces básicos desta proposição” são os seguintes. A - A urgência de ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. B - A convicção de que estas ações devem incluir uma nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estão a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem. C - A visão de que é necessário e possível pensar em uma educação, em uma escola e, conseqüentemente, em uma formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (CNE/CEB, parecer 36/2001). D - As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo, quer sejam os cursos de Pedagogia, hoje identificados como “Pedagogia da Terra”, desenvolvidos pelas universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/Incrá/MDA), ou os inúmeros programas e parcerias com secretarias de educação cuja rede de educadores atendida é predominantemente originária das escolas do campo. Estas experiências já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem significativamente para uma formatação adequada desta nova proposta de curso (SANTOS, 2020, p. 231-232).

Diante disso, embasa-se em Medeiros et. al. (2020, p.7) asseguram que “a proposta de criação da LEdoC, de modo geral, visa à qualificação acadêmica e profissional de professores para atuarem na educação básica em escolas do campo [...]”. E, salientam que:

[...] de modo a garantir formação escolar às populações do campo de todo país: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, indígenas, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (MEDEIROS et. al., 2020, p. 7).

A partir das contribuições dos autores, percebe-se que a proposta de criação da Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC oportuniza a qualificação acadêmica e profissional de professores para atuarem na educação básica em escolas do Campo. Nesse ponto, a proposição inicial da Licenciatura Plena em Educação do Campo se destina prioritariamente para:

A - professores em exercício nas escolas do campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; B - outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; C - professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; D - professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Saberes da Terra... E jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior (SANTOS, 2020, p. 230-231).

De acordo com a autora citada, assimila-se que a proposição inicial da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo, foi para atender a demanda de professores em exercício nas escolas do campo que possuíam o ensino médio concluído e não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior; outros profissionais da educação com a atuação na rede pública que tinham o ensino médio e ainda não possuíam formação de nível superior; professores e outros profissionais da educação que atuam nos centros de alternâncias ou em experiências educativas alternativas de Educação do Campo que tinham o ensino médio completo, mas não tem a formação de nível superior; professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais e os jovens e adultos das comunidades do campo que possuíam o ensino médio concluído e ainda não tinham o ensino superior.

Em decorrência disso, pontua-se os objetivos gerais e específicos desta formação profissional destacadas na proposição inicial da LEdoC, conforme menciona-se a seguir:

Objetivos Gerais: 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 necessárias 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. **Objetivos Específicos:** A - formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor. B - Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. C - Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. D - Construir coletivamente, e com os próprios sujeitos do campo, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo (SANTOS, 2020, p. 229-230 grifo nosso).

Perante o exposto, examina-se que a proposição inicial da LEdoC tem por finalidade 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; desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo; contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo; e 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. Sendo assim, busca-se as autoras Molina e Sá (2012, p. 470-471) que colaboram e dizem que:

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo especialmente no que diz respeito ao ensino médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade de as crianças e os jovens do campo estudarem em suas localidades de origem. Além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da educação básica, há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo. Por isso, uma das inovações da matriz curricular é a organização dos componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

Nesse enfoque, as autoras pontuam que, “trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471). Nesse ponto, baseia-se em Almeida et. al. (2020, p. 8) que diz:

Essa formação superior se agrega a tantas outras oriundas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e da Licenciatura Intercultural Indígena para contribuir para uma maior diversidade formativa, social, étnica e cultural no interior das Universidades Públicas do Brasil. Assumem não apenas uma dimensão política e social ao incluir sujeitos sociais historicamente excluídos da Universidade, mais também trazem para o debate acadêmico rupturas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas ao propor novas matrizes pedagógicas para formação docente e itinerários curriculares referenciando em princípios e fundamentos outros.

Nessa ótica, conforme o autor citado, entende-se que a formação superior agrega-se a tantas outras oriundas do Pronera e da Licenciatura Intercultural Indígena na contribuição da diversidade formativa nas Universidades Públicas do Brasil, assumindo não apenas uma dimensão política e social ao incluir sujeitos sociais historicamente excluídos da Universidade, mas também trazem para o debate acadêmico rupturas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas ao propor novas matrizes pedagógicas para formação docente. Nesse viés, embasa-se em Santos (2018, p. 46-47) assegura que:

no que tange a formação de professores para a docência no Campo, são evidenciados dois aspectos principais que devem ser observados nos sistemas de ensino. O primeiro deles destaca o fato de ser fundamental haver a valorização das diversidades e dos protagonismos sociais dos indivíduos do campo no desenvolvimento da sociedade e dos processos educacionais. O segundo ressalta a importância das práticas pedagógicas na construção de uma educação que contribua para a compreensão das transformações sociais que vêm ocorrendo, bem como para as interações entre elas e a valorização da diversidade cultural.

Assim, na formação de professores para a docência no Campo, observa-se que a autora trata da valorização das diversidades culturais e dos protagonismos sociais dos indivíduos do campo no desenvolvimento da sociedade e dos processos educacionais, bem como destaca a relevância das práticas pedagógicas na construção de uma educação que contribua para a compreensão das transformações sociais presentes. Ainda, auxilia-se em Santos (2018, p. 47) afirma que:

Nesse sentido, é crucial que o professor, enquanto um profissional politicamente comprometido com o seu papel de educador perante a sociedade, possa estar constantemente refletindo sobre suas práticas e buscando a construção de uma educação emancipatória, pois esse é um dos princípios fundamentais da Educação do Campo.

Na informação da autora aludida, entende-se que o docente deva estar politicamente comprometido com o seu papel de educador perante a sociedade, e que possa estar constantemente refletindo sobre suas práticas e buscando a construção de uma educação emancipatória, pois esse é um dos princípios fundamentais da Educação do Campo. Corroborando, Molina e Sá (2014, p.12) afirmam que:

Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. No debate sobre a formação por áreas de conhecimento, deve-se compreender a noção de disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita com base em um objeto de estudo. Deve-se também considerar que suas fronteiras são relativamente móveis, em função de transformações históricas nos paradigmas científicos, e em função dos processos de fusão ou interação entre campos disciplinares diferentes.

Assegurando-se nas autoras citadas, compreende-se que trata da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampla de conhecimentos, que se relacionam entre si e dialogam com a realidade em que os sujeitos estão inseridos em suas comunidades de pertencimentos. As autoras destacam que a universidade ao incluir sujeitos excluídos traz para o debate acadêmico rupturas de fundamentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos, no desafio com novas matrizes pedagógicas para formação docente e itinerários curriculares nos princípios e fundamentos de educação inclusiva para os povos do Campo.

Dessa forma, entende-se que se busca superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. Por isso, amplia-se o debate sobre a formação por áreas de conhecimento, na compreensão da noção de disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita com base em um objeto de estudo.

Ainda, embasa-se em Molina e Sá (2014, p. 12) que afirmam que na Educação do Campo “o futuro docente precisa ter garantido em sua formação o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação”. As autoras, continuam dizendo que:

Mas sua formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais da lógica segmentada predominante nos currículos tanto da educação básica quanto da educação superior. Ela deve incluir a apropriação de conhecimentos que já são fruto de esforços interdisciplinares de criação de novas disciplinas, para que esses sujeitos

possam se apropriar de processos de transformação da produção do conhecimento historicamente já conquistados (MOLINA; SÁ (2012, p. 469).

Nesse ponto, repara-se o diferencial da LEdoC quando a formação inicial da docência não fica restrita às disciplinas convencionais, mas quando inclui a apropriação de conhecimentos que já são fruto de esforços interdisciplinares de criação de novas disciplinas na apropriação de processos de transformação da produção do conhecimento.

Nesse âmbito, baseia-se em Molina e Sá (2012, p. 471), os quais afirmam “[...] a Licenciatura em Educação do Campo nasce da participação direta dos movimentos sociais na sua concepção, pode-se afirmar que ela se enquadra no movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil”. As autoras continuam e expressam que “[...] assim como o Estado, a universidade é também um espaço em disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias. A educação superior é um lócus privilegiado deste embate teórico e prático”. E, completam dizendo que:

Deve-se ainda considerar o papel positivo que as políticas afirmativas de direitos desempenham no interior da universidade pública, ao trazerem a presença da diversidade e da singularidade da juventude rural, por meio dos cursos de formação de educadores do campo. Além do impacto causado na relação com estudantes de outras origens sociais e na reorganização do sistema docente e acadêmico da universidade, os estudantes de origem rural carregam o desafio que a eles é colocado pelos seus movimentos sociais e comunidades de origem, no sentido de responder ao esforço coletivo que os trouxe até a universidade como protagonistas de uma luta histórica por direitos (MOLINA; SÁ, 2014, p. 13).

Nesse ponto destacado pelas autoras, compreende-se o papel positivo que as políticas afirmativas de direitos desempenham no interior da universidade pública, ao trazerem a presença da diversidade e da singularidade da juventude rural, por meio dos cursos de formação de educadores do campo. Desse modo, apoia-se em Neto (2011, p. 25), o qual assevera que “os cursos de Licenciatura do Campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais pois, numa sociedade de classe, com interesses diferenciados, [...]”. O autor continua dizendo que:

[...] o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa. Pois as relações sociais no campo brasileiro [...] apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio⁶⁸, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para o consumo interno do Brasil, é considerado retrógrado. O projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes

⁶⁸ Agronegócio (“agribusiness”, em inglês) é o nome que designa o avanço da modernização conservadora do campo, comandada por grandes empresas multinacionais. É conservadora, porque aprofunda a concentração de terras e não altera as relações sociais e de trabalho, e é modernização, porque introduz técnicas de cultivo mecânicas, químicas e biológicas (SANTOS et. al., 2010, p. 47).

monoculturas, as grandes extensões de terras, o uso intensivo de tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com o apoio da grande mídia, de muitos intelectuais, de políticos conservadores e são, muitas vezes, apresentados como sinônimo de “eficiência e produtividade”. Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista. Como a educação não se encontra no vazio social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa. É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo (NETO, 2011, p. 25).

Mediante o exposto, visualiza-se dois projetos políticos em disputa e fica explícito que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios), e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade) (SANTOS, 2010, p. 51).

Outrossim, alicerça-se em Neto (2011, p. 25-26) que descreve “o modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo”. O autor exprime ainda que:

Já no modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste. Esse “outro” modelo, defendido e já com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. Nesta perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria sua outra face, sendo, inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória (NETO, 2011, p. 26).

Assim sendo, percebe-se que o modelo camponês se diferencia do modelo do agronegócio. Enquanto o primeiro, apresenta um projeto de educação alternativo. O segundo apresenta um modelo competitivo. O primeiro modelo defendido e já com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais é capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, que entende como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar

dos seres humanos. No entanto, é importante compreender estas propostas que, segundo Neto (2011, p. 26):

O agronegócio quer formar trabalhadores para as empresas e que sejam funcionais à reprodução do capital. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, dessa maneira possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Sob esse viés, a forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Essa mudança na forma de compreender o campo é resultante da luta social que ali se instituiu; é resultante da luta dos Movimentos Sociais do Campo e da resistência da agricultura camponesa e dos pequenos produtores rurais.

Assim, a concepção de Educação do Campo (EdoC) estabelece relação entre a educação, a direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto para o Brasil. Ela nasce no bojo do processo de resistência e luta dos camponeses e das camponesas que vivem no e do seu trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação. A EdoC compreende o camponês e os trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, entre eles o do estudo, e como construtores da sua história e da coletividade. A EdoC propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham (SANTOS et. al., 2010, p. 51-52). Os autores, continua relatando que:

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar (SANTOS et. al., 2010, p. 51).

Desta forma, embasa-se nos autores aludidos anuncia que “essa proposta, como já se disse, nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio” (SANTOS et. al., 2010, p. 51). Além disso, sustenta-se em Caldart (2008) que argumenta “a posição defendida por essa população é a de que é preciso modificar o atual quadro problemático das escolas do campo e garantir o direito de todos os

trabalhadores do campo à educação pública de qualidade”. Seguidamente, sustenta-se em Camacho (2019, p. 75) que esclarece que:

Podemos dizer que o debate da Educação do Campo é permeado por interesses distintos das classes sociais. Estes interesses definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio, de um lado, e pelo projeto camponês de Educação do Campo, do outro. Como são propostas antagônicas, resultam em interesses político-pedagógicos distintos: a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio, tem a intencionalidade de formar sujeitos funcionais à reprodução do capital, a fim de inculcar ideologias dominantes, contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais e manter a sociedade de classes; a educação camponesa busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que compreendam as relações humanas tanto na sua diversidade cultural quanto nas desigualdades sociais, econômicas e políticas, geradas pelo capital.

A partir das contribuições do autor citado, observa-se que, nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo camponês. Nessa discussão, é pertinente compreender os distintos projetos para o Campo para refletir sobre os perfis dos egressos desse curso. No entanto, ressalta-se que nesse estudo não se procurou adentrar nesta discussão das propostas antagônicas propostas para o meio rural.

Entretanto, no entendimento dessas vertentes, na educação do meio rural, que se direcionou para o perfil do profissional na proposição inicial - da Licenciatura (Plena) em Educação do Campo, em que a proposta geral deste curso integra alguns conjuntos de aprendizados profissionais básicos de formação para os educadores do campo:

A - Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. B - Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para 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. C - Atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (SANTOS, 2020, p. 233).

Mediante a proposição inicial, da Licenciatura em Educação do Campo, exposta pela autora citada, entende-se que o perfil do profissional da LEdoC integra alguns conjuntos de aprendizados. De acordo com Molina e Sá (2011, p. 13) “além da docência por área de conhecimento, quer-se habilitar este educador, simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários”. Com base nas autoras nota-se que a articulação proposta para este perfil profissional evidencia a docência por

área de conhecimento e para gestão de processos escolares e para gestão de processos educativos comunitários.

Assim, embasando-se em Molina e Sá (2014, p. 11), estes divulgam que “este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social [...]”. As autoras, continuam dizendo que:

[...] da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários. Estas três formações estão inter-relacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo que conduz esta graduação. Entre os desafios postos à execução desta licenciatura, encontra-se o de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais. Desta maneira, busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta licenciatura a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes (MOLINA; SÁ, 2014, p. 11).

Nessa contextura, as autoras elucidam sobre a criação desta nova modalidade de graduação, e dizem que “[...] se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo [...]” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 13). Além de expressar que: “[...] materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação” (MOLINA; SÁ, idem, p. 13). Continuam e explicitam que:

Desde o início do movimento da Educação do Campo se expressa a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições (MOLINA; SÁ, 2011, p. 14).

Pelo visto na fala das autoras citadas, entende-se que, desde o início do movimento da Educação do Campo se expressa a necessidade de refletir um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que

vivem no Campo, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação das adversidades no meio rural. Segundo Molina e Sá (2014, p. 9-10) salientam que:

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. Durante esta última década, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores do próprio campo. Como consequência das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). [...] Antes de instituir-se oficialmente, o PROCAMPO teve sua proposta formativa executada com base em experiências piloto desenvolvidas por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (ITERRA) –, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). A partir destas experiências, ampliou a possibilidade de execução dessa graduação, lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Como decorrência deste processo, em 2011, 30 instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país.

No percurso da educação do campo destacado pelas autoras aludidas, nota-se que as demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo.

Então, percebe-se que as autoras citadas anunciam nos seus estudos, que os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e declaram que, antes de instituir-se oficialmente, o PROCAMPO teve sua proposta formativa executada com base em experiências piloto realizadas por quatro instituições públicas de ensino superior: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Ademais, as autoras esclarecem que a partir destas experiências, ampliou-se a possibilidade de execução dessa graduação, lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009,

para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Segundo Anhaia (2015, p. 8) comenta que:

Em 2006, foi aprovado pelo Ministério da Educação, em acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). O PROCAMPO iniciou por meio do desenvolvimento de um projeto piloto no ano de 2007 nas universidades federais de Brasília (UNB), Minas Gerais (UFMG), Sergipe (UFS) e Bahia (UFBA). Estas universidades buscaram apresentar proposta pedagógicas, didáticas, teóricas e metodológicas para instaurar cursos atendessem as especificidades dos trabalhadores do campo. Mesmo sem uma avaliação mais aprofundada de tais projetos pilotos, o MEC lançou edital número 02 de 23 de abril de 2008, realizando chamada pública para a seleção de projetos de instituições de ensino superior para o PROCAMPO, tendo como um de seus critérios a habilitação dos docentes por área de conhecimento. Em 2009 o edital foi relançado, ampliando o número de universidades federais, institutos federais e universidades estaduais ofertando o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com recursos provenientes de convênios entre o FNDE e as instituições ofertantes. Em 2012, por meio do Edital de Seleção n.º 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, o MEC solicitou que universidades públicas em diferentes regiões do país encaminhassem projetos político pedagógicos para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura.

Em decorrência desse processo, que se apresenta a evolução da oferta de criação das Licenciaturas em Educação do Campo e os cursos correlativos com o objeto de estudo. Colaboram Medeiros et. al. (2020, p. 7) descrevem que:

A primeira turma de LEdoC foi ofertada pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005, sendo considerada turma de projeto e instalou-se via parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), MST, INCRA e PRONERA. A UFMG voltou a ofertar mais uma turma em 2008, por meio do Edital 2008 SECAD/MEC.

Dessa forma, entende-se que a primeira turma foi ofertada pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005, sendo considerada turma de um projeto e instalou-se via parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, MST, Incra e Pronera. Desse modo, auxilia-se em Santos (2019, p. 43) elucida que:

Nessa perspectiva, no ano de 2008, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) foram as primeiras IFES a terem disponibilizado em suas grades o curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo. Tais iniciativas funcionaram como projeto-piloto, resultado de articulações que tiveram início em 2005, por intermédio dos trabalhos realizados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo⁶⁹(GPT/MEC), que em sua proposta aprovada pela plenária, apresentava, dentre as 24 metas e objetivos,

⁶⁹ O GPT Educação do Campo foi instituído pela Portaria n° 1.374, de 3 de junho de 2003 (SANTOS, 2019, p. 43).

importantes ações como as destacadas⁷⁰: 1. Garantir oferta de vagas na Educação Infantil mediante implantação de infra-estrutura, concurso público de professores vinculado ao campo, e condições pedagógicas adequadas para esse atendimento; 2. Garantir universalmente vagas no Ensino Fundamental compreendido em nove anos, mediante implantação de infra-estrutura e condições pedagógicas adequadas e em localização próxima às residências dos alunos; 3. Garantir a ampliação da oferta de Ensino Médio e Profissional, mediante expansão de escolas em comunidades rurais agregadoras de vizinhanças, seguindo-se os modelos de ensino regular e/ou o sistema de Alternância; 4. Garantir oferta de vagas em cursos de Educação de Jovens e Adultos, próximos ao local de trabalho, por meio de programas especiais em colaboração entre os sistemas públicos de ensino com interveniência de organizações da sociedade civil, de modo que integre escolarização de ensino fundamental ou médio e qualificação social e profissional; 5. Garantir o acesso e a permanência da população do campo no Ensino Superior, levando em conta as condições objetivas de vida, trabalho, deslocamento e moradia destas e a progressiva expansão do Ensino Superior público no campo; 6. Implantação imediata de programa nacional de formação inicial dos profissionais da educação do campo, que já se encontram em serviço, em nível médio e superior, de acordo com o estabelecido em lei, por meio de programas específicos, que levem em conta as características específicas dos processos educativos, as condições próprias de trabalho, de vida, do meio ambiente e da cultura do campo.

A partir das informações do autor citado, nota-se que no ano de 2008, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) foram as primeiras IFES a terem disponibilizado, em suas grades, o curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo. conclui o autor falando que:

A aprovação do PROCAMPO em 2007, programa estratégico vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), propiciou a criação das licenciaturas que têm como objetivo o fornecimento de um curso de graduação regular para a formação de docentes para atuarem na gestão de processos escolares e para além da escola, nas escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SANTOS, 2019, p. 44).

Desse modo, assimila-se que a aprovação do PROCAMPO em 2007, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), propiciou a criação das licenciaturas que têm como objetivo o fornecimento de um curso de graduação regular para a formação de docentes para atuarem na gestão de processos escolares e para além da escola, nas escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

3.1.1 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo

⁷⁰ Referência extraída do documento Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação, 9 de dezembro de 2005 (SANTOS, 2019, p. 43).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), pesquisou-se, no sítio do Ministério de Educação-MEC ⁷¹ e, verificou-se que o Procampo é uma iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

Em vista disso, o objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo, nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Ademais, o Procampo tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.

Dessa forma, entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

A partir destas informações do Ministério da Educação, busca-se entendimento embasando em Medeiros et. al. (2020, p. 7) afirmam que:

[...] o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que teve como objetivo principal apoiar a implementação de cursos regulares de LEdoC nas IES de todo país, com intuito de promover a formação de professores por área do conhecimento para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e gestão dos processos pedagógicos em escolas do campo. Tal programa propiciou a elaboração de dois editais (SECAD/MEC/2008 e SECAD/MEC/2009) [...].

⁷¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acesso em: 15.01.2021

De acordo com os autores citados, entende-se que lançou-se o primeiro Edital de Convocação nº 2, de 23 de abril de 2008, com a Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o Campo, publicado pelo Ministério da Educação-MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, convocando as Instituições Públicas de Educação Superior, para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas, publicadas no Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002.

Dessa maneira, a SECAD, do MEC, tornou-se público o resultado de seleção dos projetos do Programa Procampo da Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior regido pelo Edital de Convocação nº 2, divulgado no Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, de 23/04/2008, Seção 3, p. 30, e publicado no Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, de 06/10/2008, Nº 193, Seção 3, p. 44. Nesse rol, destaca-se o Comitê Técnico Multidisciplinar de análise e seleção do Procampo, instituído conforme Portaria nº 28, publicada no Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, de 15/08/2008, Seção 2, p. 20. O resultado deste edital selecionou-se as seguintes Instituições:

1. Universidade Federal de Alagoas;
2. Universidade Federal do Amapá;
3. Universidade de Brasília – Faculdade de Planaltina;
4. Universidade Federal do Espírito Santo;
5. Universidade Federal do Maranhão;
6. Universidade Federal do Piauí;
7. Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Mossoró;
8. Universidade Federal de Rondônia;
9. Universidade Federal de Santa Catarina;
10. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri;
11. Universidade Federal do Vale do São Francisco;
12. Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará;
13. Universidade Regional do Cariri;
14. Universidade Estadual de Monte Claros;
15. Universidade Estadual do Ceará;
16. Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
17. Universidade Estadual de Alagoas;
18. Universidade do Estado da Bahia;
19. Universidade Estadual do Centro-Oeste;
20. Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina;
21. Centro Superior do Vale de São Francisco;
22. Autarquia Educacional Belo Jardim;
23. Autarquia Educacional de Araripe;
24. Autarquia Educacional de Salgueiro;
25. Autarquia Educacional de Serra Talhada;
26. Autarquia Educacional de Arco Verde;
27. Autarquia Educacional Afogados da Ingazeira.

Diante do resultado da Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo regido pelo Edital de Convocação nº 2, de 23/04/2008, Seção 3, p. 30, publicado no Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, de 6/10/2008, nº 193, Seção 3, percebe-se que a SECAD, do MEC afere a participação 27 (vinte sete) Instituições Públicas selecionadas pelo Comitê Técnico Multidisciplinar para a aprovação

definitiva do Projeto pré-aprovado ficando condicionada à apresentação do Termo de Cooperação por parte das Instituições de Ensino Superior Federais e do Plano de Trabalho anual Estaduais e Municipais.

Assim, a Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo regido pelo Edital de Convocação nº 2, de 23/04/2008, amparou-se na Resolução/CD/FNDE nº 16, de 7 de maio de 2008, “estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados” (BRASIL, 2008). O documento remete a:

Art. 1º Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

§1º Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afro-descendentes [sic] ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica [...].

Art. 3º Os requisitos técnicos, critérios e procedimentos de seleção das propostas das instituições de ensino superior serão determinados em edital publicado pelo Ministério da Educação, por meio de suas Secretarias, para seleção de projetos educacionais referidos no Art. 1º desta Resolução.

Nessa contextura, nota-se que a Resolução/CD/FNDE nº 16, de 7 de maio de 2008 delibera financiamento ao Procampo como destaca o Art. 1º de autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais com o fito de promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

Da mesma forma, ocorreu com o Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, com a Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo, onde o Ministério da Educação-MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, convocou as Instituições Públicas de Educação Superior-IES para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes políticas pedagógicas publicadas no Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, e em observância à

Resolução/CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo.

Dessa maneira, a proposta da Resolução/CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, “estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira complementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados” (BRASIL, 2009). Este documento defere que:

Art. 1º Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

§1º Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afro-descendentes [sic] ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica [...].

Art. 2º A assistência financeira, de que trata o artigo anterior, será concedida a instituições públicas de ensino superior, mediante solicitação destas, conforme orientações constantes no Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Art. 3º Os requisitos técnicos, critérios e procedimentos de seleção das propostas das instituições de ensino superior serão determinados em edital a ser publicado pelo Ministério da Educação, por meio de suas Secretarias, para seleção de projetos educacionais referidos no Art. 1º desta Resolução.

Art. 4º O Ministério da Educação, por meio de suas Secretarias, procederá a seleção dos projetos que melhor atendam aos critérios e procedimentos de análise estabelecidos pelo respectivo edital, responsabilizando-se, ainda, pelo acompanhamento técnico-pedagógico da execução e da avaliação dos projetos.

Art. 5º As Instituições Federais de Ensino Superior deverão apresentar Termo de Cooperação, na forma prevista nas Normas Operacionais do FNDE.

Art. 6º A celebração de convênios, objetivando a execução de projetos tecnicamente aprovados, fica condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros do FNDE, ao cadastramento da instituição, à adimplência e à habilitação do órgão ou da entidade proponente, em conformidade com as normas operacionais do FNDE (BRASIL, 2009).

Essa normativa da Resolução/CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, garantiu o financiamento ao Procampo como especificado no Art. 1 ao autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

Desse modo, a SECAD, do MEC, tornou público o resultado de seleção dos projetos do Programa Procampo da Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior regido pelo Edital de Convocação nº 9, de 29/04/2009, publicado no Diário

Oficial da União (DOU), Brasília, DF, de 30/04/2008, Seção 3, p. 57 e divulgado no Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, de 27/08/2009, nº 164, Seção 3, p. 45. Anota-se que o Comitê Técnico Multidisciplinar de análise e seleção do Procampo, instituído conforme Portaria nº 85, publicada no Diário Oficial da União de 16/07/2009, Seção 2, p.19. No resultado deste edital selecionou, as seguintes Instituições:

EIXO I – 1. Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 2. Universidade Federal de Campina Grande; 3. Instituto Federal do Maranhão; 4. Universidade Federal de Taubaté; 5. Universidade Federal de Minas Gerais; 6. Universidade Federal de Roraima; 7. Autarquia Educacional de Belo Jardim; 8. Autarquia Educacional de Araripe; 9. Universidade Federal do Rio de Janeiro; 10. Universidade Federal do Pará.
EIXO II – 11. Universidade de Brasília; 12. Universidade Federal de Sergipe; 13. Universidade Federal da Bahia; 14. Universidade Federal de Minas Gerais; 15. Universidade Federal do Maranhão; 16. Universidade Federal do Amapá; 17. Universidade Federal de Santa Catarina; 18. Universidade Federal do Piauí; 19. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; 20. Universidade Estadual do Ceará; 21. Universidade Estadual do Oeste do Paraná; 22. Universidade Federal de Rondônia.
EIXO III – 11. Universidade de Brasília; 14. Universidade Federal do Maranhão; 15. Universidade Federal do Amapá; 16. Universidade Federal de Santa Catarina; 18. Instituto Federal do Pará; 23. Universidade do Estado da Bahia – Campus Teixeira Freitas; 5. Universidade Federal de Minas Gerais.

Segundo a divulgação do resultado da Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior regido pelo Edital de Convocação nº 9, de 29/04/2009, conforme as publicações no DOU citados acima, 23 (vinte três) Instituições participaram da seleção dos projetos do Programa Procampo. As Instituições selecionadas pelo Comitê Técnico Multidisciplinar para a aprovação definitiva do Projeto pré-aprovado ficaram condicionadas à apresentação do Termo de Cooperação por parte das Instituições de Ensino superior Federais e do Plano de Trabalho anual Estaduais e Municipais. Desta, 2 (duas) Instituições Públicas não foram contempladas como: a Autarquia Educacional de Belo Jardim e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mediante o exposto, nota-se, na seleção das instituições de ensino, que a Universidade Federal de Minas-UFMG participou do Programa Procampo do Eixo I - Implantação de Projetos no Campo, no Eixo II - Manutenção de turmas do Procampo e do Eixo III - Abertura de novas turmas do Procampo; a Universidade de Brasília-UNB, a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA participaram do Eixo II - Implantação de projetos no Procampo e do Eixo III - Abertura de novas turmas do Procampo. Assim sendo, baseia-se em Santos (2019, p. 45) que comenta:

Como nem todas as instituições conseguiram atender ao comando do Edital nº 9/SECAD/MEC, de 29 abril de 2009, por esse motivo, o prazo foi prorrogado para a entrega dos respectivos projetos entre 8 e 30 de junho de 2009, e, como resultado desse novo chamamento, foram qualificadas 33 IES públicas para participarem do projeto de implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

As informações do autor citado, estão de acordo com a divulgação do Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, que publicou as Instituições de Ensino Superior-IES Públicas selecionadas pelo Comitê Técnico Multidisciplinar e inscritas no Procampo 2010, conforme divulgação da SECAD, no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - As Instituições Públicas participantes do Procampo 2010.

PROCAMPO						
Nº	UF	Sigla	Instituição	Vagas ofertadas	Cursistas Matriculados	Turma
1	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
2	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	110	110	02
3	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
4	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
5	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
6	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
7	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
8	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
9	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDS	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
18	PE	CESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE	AEDAI	Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60	-	01

22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60		01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01
27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
28	RJ	FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
Total Procampo⁷²				3.358	1.168	56

Fonte: Relação das Instituições Públicas participantes do Procampo, de acordo com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad (2010).

No quadro 2, expõe a relação das 33 (trinta e três) instituições participantes do Procampo, de acordo com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad (2010). Corrobora Santos (2019, p. 44) afirma que:

Após a experiência inicial com as quatro primeiras universidades federais, o MEC, por intermédio da SECAD, publicou a convocação por edital para que as Instituições Públicas de Ensino Superior apresentassem projetos para a constituição de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A proposta tinha a finalidade de formar docentes na área da educação básica, para atuarem nas escolas localizadas em áreas classificadas como rurais, tendo o PROCAMPO como programa apoiador. O Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, esclarece no seu item 1.1 que o PROCAMPO é uma iniciativa do MEC, por intermédio da SECAD, com o apoio da Secretaria de Educação Superior-SESu e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Continuando, no item 1.2, o edital explicita que o PROCAMPO fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Era determinado no edital que os projetos deveriam contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas a que estão submetidas as populações do campo.

⁷² Obs.: as universidades que têm mais de uma turma, tem número de diferenciado de vagas ofertadas e número de matriculados porque nem todas iniciaram a segunda turma. Para as universidades que aparecem somente vagas ofertadas até setembro estarão com os cursos iniciado. A segunda turma também tem previsão de início para setembro de 2010.

Segundo a narrativa do autor citado, compreende-se que depois da experiência inicial com as quatro primeiras universidades federais, o MEC, por intermédio da SECAD, publicou a convocação por Edital para que as Instituições Públicas de Ensino Superior apresentassem projetos para a constituição de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Seguramente, as propostas tinham a finalidade de formar docentes na área da educação básica, para atuarem nas escolas localizadas em áreas classificadas como rurais, tendo o Procampo com o apoio da Secretaria de Educação Superior-SESu e a execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE para implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que integrassem o ensino, pesquisa e extensão, e promovessem a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Colabora Bicalho (2018, p. 226-229) que:

A aprovação do PROCAMPO surge do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo. Contribuiu para fortalecer os debates acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar questões que, geralmente, não são discutidas e aprofundadas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional até então destinada ao campo considerava esse espaço a extensão da cidade, de modo que instituição escolar, currículos, histórias, identidades e memórias dos educadores foram constantemente desconsiderados – a produção dos saberes partia dos grandes centros urbanos para o campo. [...] Entendemos que o PROCAMPO, enquanto política de formação de educadores, conquistada pelos movimentos sociais camponeses, colabora com o acúmulo de forças e as experiências de recuperação e ampliação das práticas cotidianas de formação sócio-histórica e emancipadora, desse modo sendo capaz de anunciar a formação de novas gerações de sujeitos, individuais e coletivos, numa perspectiva humanista e crítica.

A partir do que o autor anuncia, percebe-se que a aprovação do Procampo surgiu do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo. O autor ressalta que o Programa contribuiu para fortalecer os debates acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar questões, que geralmente não são discutidas e aprofundadas pelo executivo do Estado.

Também, pontua que, na história do país, a política educacional, até então, destinada ao campo considerava esse espaço a extensão da cidade e que a produção dos saberes partia dos grandes centros urbanos para o campo. Dessa forma, o autor entende, que o Procampo, enquanto política de formação de educadores, conquistada pelos movimentos sociais camponeses, colabora com o acúmulo de forças e as experiências de recuperação e ampliação das práticas cotidianas de formação sócio-histórica e emancipadora, assim capaz de anunciar a formação de novas gerações de sujeitos, individuais e coletivos, numa perspectiva humanista e crítica.

Na sequência, examina-se a divulgação da Assessoria de Comunicação Social-ACS⁷³ do Ministério da Educação das Instituições Públicas que aderiram ao Procampo e iniciaram os cursos, conforme menciona-se na tabela 1 a seguir.

Dessa forma, no comunicado da Assessoria de Comunicação Social-ACS do Ministério da Educação, observa-se que, dentre as instituições que aderiram ao Procampo e iniciaram os cursos, a Unidade federativa do Pará, com a Instituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, apresenta-se com maior incidência de oferta de 960 (novecentos e sessenta) vagas oferecidas e com 360 (trezentos e sessenta) professores matriculados. Contudo, a Unidade federativa de Paraíba, com a Instituição da Universidade Federal de Campina Grande, com a menor oferta na quantidade de 50 (cinquenta) vagas oferecidas.

Tabela 1 – Instituições que aderiram ao Procampo e iniciaram os cursos.

ACS Assessoria de Comunicação Social		Ministério da Educação	
Instituições que aderiram ao Procampo e iniciaram os cursos			
Unidade federativa	Instituição	Vagas oferecidas	Professores matriculados
Amapá	Universidade Federal do Amapá	110	110
Bahia	Universidade Federal da Bahia	60	60
Ceará	Universidade Regional do Cariri	60	60
Distrito Federal	Universidade de Brasília	180	180
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	120	120
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108
	Universidade Federal dos Vales do Jequetinhonha e Mucuri	60	60
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	960	360
Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	50	50
Pernambuco	Autarquia Educacional Belemita	60	60
Piauí	Universidade Federal do Piauí	120	120
Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60
	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná	60	60
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	100	25
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	60	50
Total		2.168	1.363

Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação-MEC.

Finaliza com a Unidade federativa de Santa Catarina, com a Instituição da Universidade Federal de Santa Catarina, que contém a menor incidência de oferta de 25 (vinte

⁷³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/procampo> Acesso em: 03.05.2022.

e cinco) professores matriculados. Infere-se 13 (treze) Unidades federativas do: Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Santa Catarina e Sergipe, com 15 (quinze) Instituições da UNIFAP, UFBA, URCA, UNB, UFMA, UFMG, UFVJM, IFPA, UFCG, CEVASF, UFPI, UNIOSTE, UFSC, e da UFS; com a oferta no total de 2.168 (dois mil, cento e sessenta oito) vagas oferecidas e com a oferta de 1.363 (Hum mil, trezentos e sessenta três) professores matriculados.

Prossegue e embasam-se em Medeiros et. al. (2020, p. 8) que afirmam “[...] foi publicado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo [...]”. Os autores, expressam que:

[...] o que em certa medida proporcionou a revisão do PROCAMPO e a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), cujo objetivo foi oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas no campo. A implementação do PRONACAMPO, por sua vez, possibilitou a publicação do Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC, que resultou na seleção de 44 propostas de cursos de LEDOC, porém quatro Instituições de Ensino Superior (IES) contempladas não implementaram o curso, são elas: UFPB, IFMT (Campus Vicente da Serra), IFMG (Norte de Minas), IFSC (Campus Canoinhas). Os editais de 2008 e 2009 não previam a continuidade da oferta de cursos de LEDOC, logo, muitas das IES citadas acima, participantes desses editais, ofertaram apenas uma turma do curso, ao passo que há instituições que seguem ofertando o curso até os dias atuais. O edital de 2012, ao contrário, previa a continuidade da oferta do curso com apoio financeiro ao longo de três anos e dentro de uma perspectiva de política estruturante de formação de educadores. O PRONACAMPO possibilitou ainda a disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos para as instituições executoras da LEDOC, tendo como meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos (MEDEIROS et. al., 2020, p. 8).

Destarte, constata-se que no ano de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 e entende-se, de acordo com os autores citados, que esta normativa em certa medida propiciou a revisão do Procampo e a criação do Pronacampo, cujo objetivo foi oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas no campo. Sendo assim, com a implementação do Pronacampo, foi possível a publicação do Edital nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, que resultou na seleção de 44 propostas de cursos de LEdoC. De acordo, com os autores aludidos anunciam nos seus estudos que 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior (IES) contempladas não implementaram o curso, são elas: UFPB, IFMT (Campus Vicente da Serra), IFMG (Norte de Minas), IFSC (Campus Canoinhas).

No corrente ano, percebe-se que a Resolução/CD/FNDE nº 20, de 22 de junho de 2012 “estabelece regras para a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para

os projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados” (BRASIL, 2012). A normativa delibera:

Art. 1º Autorizar a assistência financeira para Instituições Públicas de Educação Superior, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

§1º A assistência financeira será concedida para os objetos de gasto conforme Manual Técnico de Orçamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em estrita conformidade com a natureza jurídica da instituição e com o projeto técnico selecionado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI/MEC.

Com esta normativa do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, nota-se a assistência financeira para Instituições Públicas de Educação Superior, apoiando o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda, grupos socialmente discriminados e profissionais da educação sem formação específica.

Com a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para projetos educacionais que a Secretaria de Educação Superior-SESU, a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica-SETEC e a Secretaria de Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão-SECADI, possibilitou a publicação do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012, conforme a publicação do Diário Oficial da União (DOU) – Brasília, DF, de 27 de dezembro de 2012, Seção 1, nº 249, tornando-se público o resultado final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo, e resultou a seleção de 44 propostas de cursos de LEdoC por ordem de classificação das seguintes Instituições:

1º Universidade de Brasília; 2º Universidade Federal do Espírito Santo; 3º Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul; 4º Universidade Federal de Santa Catarina; 5º Universidade Federal de Viçosa; 6º Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá; 7º Universidade Federal do Triângulo Mineiro; 8º Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luís – Maracanã; 9º Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais; 10º Universidade Federal da Paraíba; 11º Universidade Federal do Amapá; 12º Universidade Federal do Recôncavo Baiano/ Campus Feira de Santana; 13º Universidade Federal do Espírito Santo/Campus São Mateus; 14º Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Murici; 15º Universidade Federal de Grande Dourados; 16º Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba; 17º Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira; 18º Universidade Federal do

Pará/Campus de Cametá; 19° Universidade Federal do Paraná-Litoral Sul; 20° Universidade Federal de Rondônia; 21° Instituto Federal de Farroupilha; 22° Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim; 23° Universidade Federal do Rio Grande; 24° Universidade Federal do Recôncavo Baiano/ Campus Amargosa; 25° Universidade Federal do Goiás/Campus Catalão; 26° Universidade Federal do Goiás/Campus Cidade de Goiás; 27° Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso/ Campus São Vicente da Serra; 28° Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 29° Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; 30° Universidade Federal do Pampa; 31° Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Canoinhas; 32° Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; 33° Universidade Federal do Piauí/Campus Cinobelina Elvas; 34° Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano; 35° Universidade Federal do Piauí/Campus Picos; 36° Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Campus Litoral Norte; 37° Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre; 38° Universidade Federal de Tocantins; 39° Universidade Federal de Tocantins/Campus Tocantinópolis; 40° Universidade Federal do Semi-Árido; 41° Universidade Federal do Maranhão; 42° Universidade Federal do Piauí/Campus de Teresina; 43° Universidade Federal de Roraima; 44° Universidade Federal Fluminense.

Evidencia-se pela pesquisadora do estudo em destaque, que esta Chamada Pública devia atender, no mínimo, um dos seguintes eixos: no Eixo 1 - *Implantação de cursos de Licenciatura em Educação no Procampo* – novos cursos – neste eixo, são destacadas iniciativas institucionais que tinham por objetivo a implantação de novos cursos de Licenciatura específicos para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do Campo. As propostas deveriam ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Médio das Comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Notifica-se que foram apoiadas propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas.

No Eixo 2 - *abertura de novas turmas do PROCAMPO - cursos em andamento* – neste acentua iniciativas institucionais que têm por objetivo a abertura de novas turmas em cursos de licenciatura em educação do campo, em andamento, para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas do Campo condicionados aos recursos orçamentários do ano. Na participação, cada Instituição Federal de Ensino Superior-IES concorreu no Edital com o Projeto Pedagógico-PP de Licenciatura em Educação do Campo, por Campus, com no mínimo 120 vagas, para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes a serem ofertadas em três anos. Contribui Santos (2019, p. 47-78) e informa que:

A princípio, o processo de expansão das universidades e a implantação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilitaram a incursão do meio acadêmico em espaços nunca antes alcançados por políticas públicas inclusivas. A proposta requeria que os sujeitos do campo fossem valorizados, suas vivências e saberes respeitados, e, nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo constituiu-se como um instrumento de inclusão social, que, sem recursos, seria

inviável. O investimento é essencial, por se tratar de um curso que demanda apoio logístico e financeiro aos seus discentes, o que é um fator diferencial para acesso e permanência nas instituições de ensino. O governo federal, por intermédio do PROCAMPO, garantiu o repasse de verbas para as instituições durante os três primeiros anos do curso, arcando com os custos para a permanência dos educandos, promovendo o pagamento de bolsas e provendo os recursos para gastos com cópias reprográficas, alimentação, alojamento, locomoções etc. Segundo a proposta, a partir de 2016, as despesas com a manutenção do curso ficariam sob a responsabilidade de cada instituição. Entretanto, como em 2016 o governo de Michel Temer editou a Emenda Constitucional nº 95, que congela os gastos públicos linearmente, por duas décadas, sendo admitida apenas a correção pelos índices de inflação, vigendo, portanto, até dezembro de 2036, há uma enorme preocupação quanto à continuidade dos cursos nos anos vindouros.

Diante da informação do autor aludido, entende-se que o processo de expansão das universidades e a implantação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilitaram o ingresso de alunos das áreas rurais no meio acadêmico, ressaltando que a proposta requeria que os sujeitos do campo fossem valorizados; suas vivências e saberes respeitados. Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo constituiu-se como um instrumento de inclusão social e que sem recursos financeiros ficaria impossível realizar o projeto. Dessa maneira, compreende-se que o investimento é indispensável, por se tratar de um curso que demanda apoio logístico e financeiro aos seus discentes, o que é um fator diferencial para acesso e permanência nas instituições de ensino.

Nesse âmbito, o autor comenta que o governo federal, por intermédio do Procampo, garantiu o repasse de verbas para as instituições durante os três primeiros anos do curso, arcando com os custos para a permanência dos discentes, promovendo o pagamento de bolsas e provendo os recursos para a manutenção do Programa. Também, informa que, segundo a proposta, a partir de 2016, as despesas com a manutenção do curso ficariam sob a responsabilidade de cada instituição. Declara ainda, que a partir do ano de 2016, o governo de Michel Temer editou a Emenda Constitucional nº 95, que congela os gastos públicos linearmente, por duas décadas, sendo admitida apenas a correção pelos índices de inflação, vigendo, portanto, até dezembro de 2036, e explana que há uma enorme preocupação quanto à continuidade dos cursos.

Nesse contexto, buscou apresentar os cursos protagonizado pelo Procampo realizando o mapeamento da evolução da oferta dos cursos de acordo com o Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), sem a pretensão de discutir sobre os cursos de uma forma geral, mas para que o leitor tenha acesso quais cursos foram implantados no Brasil, e dentre estes cursos, quais os cursos do objeto de estudo em destaque. Assim, apenas descreve-se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que estão ativos ou em processo de extinção,

desativação pelo Ministério da Educação-MEC. Não foram discutidos os dados dos cursos, porque demandaria mais estudos e não é o objetivo deste trabalho.

Para tanto, apresenta-se a evolução da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas modalidades educação presencial e da educação a distância-EaD, e os cursos “iniciados” regularizados e “não iniciados” em trâmite de regularização do curso pelo Ministério da Educação-MEC implantados nas Universidades - Federais e Estaduais e nos Institutos Federais do período de (2005 a 2019), e cita a denominação das IES e a localidade, o curso e a data de início, as vagas anuais, a modalidade, a carga horária, o Conceito Preliminar de Curso-CPC e/ou Conceito de Curso-CC e o ano de referência da avaliação do MEC.

Destaca-se que a partir dos resultados das Chamadas Públicas para seleções de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo publicados no Diário Oficial da União-DOU – Seção 3, nº 193 de 06/10/2008, do Edital de Convocação nº 2, de 23 de abril de 2008; no DOU – Seção 3, nº 164, de 27/08/2009, do Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009; e no DOU. – Seção 1, nº 249, de 27/12/2012, do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012 divulgado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, realizou-se o mapeamento por meio de consulta dos cursos no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) com as buscas dos cursos com as palavras-chave “Educação **do** Campo” e “Educação **no** Campo”.

Desse modo, contabiliza-se o total de 71 (setenta um) cursos “iniciados” autorizados e “não iniciados” em trâmite de autorização pelo Ministério da Educação, nas modalidades de Educação Presencial (EP) e Educação a Distância (EaD), em situação ativa, conforme verificou-se no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), com 14 (quartoze) áreas de conhecimentos/habilitação das Licenciaturas do Programa Procampo, conforme demonstra-se no quadro 3 posteriormente. Também, nota-se 7 (sete) cursos em desativação/em Extinção que não foram contabilizados na soma de cursos existentes no país. No estudo, justifica-se acrescentar os cursos, “não iniciados”, devido estes encontrar em situação ativa e em tramitação de autorização pelo MEC, de acordo com o Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 3, mostra-se a distribuição das áreas de conhecimentos/habilitação das licenciaturas do Programa Procampo, no horizonte temporal de (2005-2019), implantadas nas instituições de ensino divulgadas a seguir:

Quadro 3 – Nomenclaturas das áreas de conhecimentos dos cursos de licenciaturas do Programa Procampo no Brasil.

Item	Quant. de cursos	Nomenclaturas das áreas de conhecimentos/habilitação das licenciaturas.
1	32 ⁷⁴	Licenciaturas em Educação do Campo. (*)⁷⁵
2	3	Licenciaturas Interdisciplinar em Educação do Campo.
3	10	Licenciaturas Interdisciplinar em Educação no Campo.
4	5	Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática.
5	3	Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias. (*)
6	1	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia. (*)
7	1	Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia.
8	2	Licenciaturas em Pedagogia - Educação do Campo.
9	2	Licenciaturas em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais.
10	2	Licenciaturas Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza.
11	1	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas.
12	6	Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências da Natureza.
13	2	Licenciaturas em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (Artes e Música).
14	1	Licenciatura em Educação do Campo-Linguagens e Códigos.

Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020), de acordo com o Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 3, mostra-se o item, com a quantidade de cursos e as nomenclaturas das áreas de conhecimentos/habilitação das licenciaturas do Programa Procampo listadas a seguir:

No item 1 - 33 (trinta e três) *Licenciaturas em Educação do Campo*, sendo 24 cursos implantados nas Universidades Federais e Estaduais e 9 cursos implantados nos Institutos Federais, nas modalidades de Educação Presencial-EP e Educação à Distância-EaD, em situação ativa, nas Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, conforme publica-se a seguir: *Nas Universidades:* **1.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM/no Campus da Pampulha (22.10.2005) (EP)⁷⁶, em Belo Horizonte-MG (Sudeste); **2.** Universidade Federal da Bahia-UFBA/Campus Canela (11.08.2008) (EP), em Salvador-BA (Nordeste); **3.** Universidade de Brasília-UNB/no Campus UNB-Planaltina (27.08.2007) (EP), em Brasília-DF (Centro-Oeste); **4.** Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Abaetetuba (01.01.2009) (EP), em Abaetetuba-PA (Norte); **5.** Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal (14.04.2009) (EP), em Bacabal-MA (Nordeste); **6.** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA/Campus Marabá-Unidade I (03.08.2009) (EP), em Marabá-PA (Norte); **7.** Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC/Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima (03.08.2009) (EP), em Florianópolis-SC (Sul); **8.** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM/Campus JK (01.03.2010) (EP), em Diamantina – MG (Sudeste); **9.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ –

⁷⁴ 31 cursos Licenciaturas em Educação do Campo na modalidade de Educação Presencial e 1 curso na modalidade de Educação à Distância-EaD.

⁷⁵ (*) Os cursos pesquisados do estudo em destaque.

⁷⁶ Educação Presencial (EP)

Unidade Sede (09.08.2010) (EP), em Seropédica-RJ (Sudeste); **10.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/Campus Campo Grande (28.11.2013) (EP), em Campo-Grande-MS (Centro-Oeste); **11.** Universidade Federal de Catalão-UFCAT/ na Unidade Sede (06.03.2014) (EP), em Catalão – GO (Centro-Oeste); **12.** Universidade Federal de Goiás-UFG/no Campus Goiás (06.03.2014) (EP), em Goiás-GO (Centro-Oeste); **13.** Universidade Federal do Rio Grande UFRG/no Campus São Lourenço do Sul (31.03.2014) (EP), em São Lourenço do Sul-RS (Sul); **14.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ/na Unidade Sede (30.04.2014) (EP), em Seropédica-RJ (Sudeste); **15.** Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM/na Unidade Universidade (01.07.2014) (EP), em Uberaba-MG (Sudeste); **16.** Fundação Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA/no Campus Dom Pedrito (01.07.2014) (EP), em Dom Pedrito-RS (Sul); **17.** Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/na Sede (11.07.2014) (EP), em Vitória-ES (Sudeste); **18.** Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/no Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ceunes (01.09.2014) (EP), em São Mateus-ES (Sudeste); **19.** Universidade Federal do Paraná-UFPR/Campus Litoral (12.09.2014) (EP), em Matinho-PR (Sul); **20.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS/no Campus Litoral Norte (19.09.2014) (EP), em Tramandaí-RS (Sul); **21.** Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Campus Rolim de Moura (14.09.2015) (EP), em Rolim de Moura-RO (Norte); **22.** Licenciatura Educação do Campo “não iniciado” em trâmite de regularização/autorização do curso pelo MEC da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/no Campus XIII-Itaberaba (EP), em Itaberaba-BA (Nordeste); **23.** Universidade Federal de Santa Maria-UFSM (06.03.2017) (EaD) em Santa Maria-RS (Sul), em vários municípios: Polo UAB-Agudo-RS; Polo de Educação Superior do Balneário Pinhal-UAB – Pinhal-RS; Polo UAB-Cerro Largo-RS; Polo UAB-Encantado-RS; Polo UAB-Itaqui-RS; Polo da Universidade Aberta em Novo Hamburgo-RS; Campus-Santa Maria-Camobi – (SEDE) - Santa Maria-RS; Polo UAB-Santana do Livramento-RS; Polo UAB-São Lourenço do Sul-RS; Polo UAB-Sepé-RS; Polo UAB de Seberí-RS; e Polo UAB-Sobradinho-RS – Sul. *Nos Institutos Federais:* **1.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA/Campus de Tucuruí (20.07.2009) (EP), em Tucuruí-PA (Norte); **2.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Marabá Rural (20.07.2009) (EP), em Marabá-PA (Norte); **3.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Conceição do Araguaia (20.07.2009) (EP), em Conceição do Araguaia-PA (Norte); **4.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Abaetetuba (20.07.2009) (EP), em Abaetetuba-PA (Norte); **5.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará IFPA/Campus Santarém (20.07.2009) (EP), em Santarém-PA (Norte); **6.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Bragança-PA (04.01.2010) (EP), em Bragança-PA (Norte); **7.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA/Campus Castanhal (05.07.2010) (EP), em Castanhal-PA (Norte); **8.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-IF SUL DE MINAS/no Campus Inconfidentes (01.03.2017) (EP), em Inconfidentes-MG (Sudeste); e **9.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/ IFPA-Campus Breves (14.01.2019) (EP), em Breves-PA (Norte).

No item 2 - 3 (três) *Licenciaturas Interdisciplinar em Educação do Campo*, na modalidade de Educação Presencial, em situação ativa, na Região Nordeste, enumera-se a seguir: **1.** Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo “não iniciado” em trâmite de regularização/autorização pelo MEC do Centro de Ensino Superior de Arco Verde-CESA/no Campus Arco Verde-São Cristóvão (EP), em Arco Verde-PE (Nordeste); **2.** Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo “não iniciado” em trâmite de regularização/autorização pelo MEC da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/na

Unidade Sede (EP), em Arapiraca-AL (Nordeste); 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN/no Campus Canguaretama (13.02.2019) (EP), em Canguaretama-RN (Nordeste).

No item 3 – 10 (dez) *Licenciaturas Interdisciplinar em Educação no Campo*, na modalidade de Educação Presencial-EP e Educação a Distância-EaD, implantadas nas Universidades Federais e Estaduais e nos Institutos Federais, nas Regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, conforme divulga-se a seguir: **1.** Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES/no Campus de Monte Claros (04.08.2008) (EP), em Montes Claros-MG (Sudeste); **2.** Universidade Federal de Campina Grande-UFCG/Campus Sumé (01.03.2009) (EP), em Sumé-PB (Nordeste); **3.** Centro de Ensino Superior do Vale São Francisco-CEVASF (12.11.2009) (EP), em Belém de São Francisco - Centro PE (Nordeste); **4.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus São Luís Maracanã (01.07.2010) (EP), em São Luís – MA (Nordeste); **5.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR/Campus Dois Vizinhos (01.03.2011) (EP), em Dois Vizinhos-PR (Sul); **6.** Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA/na Unidade Sede (02.12.2013) (EP), em Mossoró-RN (Nordeste); **7.** Universidade Federal do Pará-UFPa/Campus Universitário de Cametá (01.07.2014) (EP), em Cametá-PA (Norte); **8.** Universidade Federal do Pará-UFPa/Campus de Altamira (14.07.2014) (EP), em Altamira-PA (Norte); **9.** Universidade Federal Fluminense-UFF/no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior-INFES (12.11.2014) (EP), em São Antônio de Pádua-RJ (Sudeste); **10.** Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo “não iniciado” em trâmite de regularização do curso pelo MEC da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE – Reitoria (EaD), em Cascavel – PR (Sul).

No item 4 - 5 (cinco) *Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática*, na modalidade de Educação Presencial, em situação ativa; implantadas nas Universidades Federais e Estaduais e nos Institutos Federais, nas Regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, listadas a seguir: **1.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE – Reitoria (18.05.2009) (EP), em Cascavel – PR (Sul); **2.** Universidade Federal do Roraima-UFRR/Campus Paricarana (09.08.2010) (EP), em Boa Vista-RR (Norte); e **3.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (10.06.2013) (EP), em Feira de Santana-BA (Nordeste); **4.** Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza e Matemática “não iniciado” em trâmite de regularização/autorização pelo MEC, da Universidade Regional do Cariri-Urca (EP)/ Pimenta - em Crato (CE) (Nordeste); **5.** Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza e Matemática “não iniciado” em trâmite de regularização/autorização pelo MEC do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM/Campus-Campos dos Goytacazes -Turf Club, em Campos dos Goytacazes-RJ (Sudeste). Este último curso, conta na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) com a data de criação do curso em (26.04.2011)

No item 5 - 3 (três) *Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias*, na modalidade de Educação Presencial, em situação ativa, implantadas nas Regiões Norte, Nordeste e Sul, nas instituições de ensino da: **1.** Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal (14.04.2009) (EP), em Bacabal – MA (Nordeste); **2.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná-

UNIOESTE (01.02.2010) (EP), em Cascavel-PR (Sul); e da **3.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Centro de Formação de Professores (11.11.2013) (EP), em Amargosa-BA (Nordeste).

No item 6 – 1 (uma) *Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia*, em situação ativa, “não iniciado”, em trâmite de regularização/autorização pelo MEC, na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/Campus Mazagão, em Mazagão-AP Norte. Ressalta-se que consta a data da criação deste curso em (29.9.2014), (EP), em situação ativa, conforme a base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No item 7 – 1 (uma) *Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia*, “não iniciado”, em situação ativa, da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/Campus Mazagão, (14.07.2009) (EP), em Mazagão-AP (Norte).

No item 8 – 2 (duas) *Licenciaturas em Pedagogia - Educação do Campo*, em situação ativa, implantadas nas Regiões Norte e Nordeste, nas instituições de ensino da: **1.** Universidade Federal da Paraíba-UEPB/Unidade Sede (08.09.2009) (EP), em João Pessoa – PB (Nordeste); e **2.** Licenciatura em Pedagogia – Educação do Campo “não iniciado” em trâmite de regularização/autorização pelo MEC da Universidade Estadual de Roraima-UERR/Boa Vista-Canarinho (EP), em Boa Vista-RR (Norte). Este último curso, não foi possível encontrar os dados do curso na janela “Relação de Cursos – Detalhes” na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No item 9 – 2 (duas) *Licenciaturas em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais*, na modalidade de Educação Presencial, em situação ativa, implantadas na: **1.** Universidade Federal do Roraima-UFRR/Campus Paricarana (09.08.2010) (EP), em Boa Vista-RR (Norte); e na **2.** Universidade Federal do Piauí-UFPI/ no Campus Professora Cinobelina Elvas (15.04.2014) (EP), em Bom Jesus – PI (Nordeste).

No item 10 - 2 (duas) *Licenciaturas Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza*, na modalidade Educação Presencial, em situação ativa, implantadas na Região Sul nas instituições de ensino da: **1.** Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS/Campus Erechim (21.11.2013) (EP), em Erechim-RS (Sul); e na **2.** Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS/Campus Laranjeiras do Sul (04.03.2019) (EP), em Laranjeiras do Sul-PR (Sul).

No item 11 - 1 (uma) *Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas*, modalidade presencial, em situação ativa, implantada na instituição de ensino da: **1.** Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS/ Campus Laranjeiras do Sul (20.12.2013) (EP), em Laranjeiras do Sul-PR (Sul).

No item 12 - 6 (seis) *Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências da Natureza*, em situação ativa, implantadas nas Regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, na instituição de ensino da: **1.** Universidade Federal do Piauí-UFPI/no Campus Amilcar Ferreira Sobral (15.04.2014) (EP), em Floriano – PI (Nordeste); **2.** Universidade Federal do Piauí-UFPI/ no Campus Ministro Petrônio Portella-Unidade Sede (15.04.2014) (EP), em Teresina – PI (Nordeste); **3.** Universidade Federal do Piauí-

UFPI/ Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (15.04.2014) (EP), em Picos-PI (Nordeste); **4.** Fundação Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD/na UFGD-Unidade II (20.01.2014) (EP), em Dourados-MS (Centro-Oeste); **5.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS/na Faculdade de Educação-Campus Centro (16.08.2014) (EP), em Porto Alegre-RS (Sul); e da **6.** Universidade Federal de Viçosa-UFV (17.03.2014) (EP), em Viçosa-MG (Sudeste).

No item 13 - 2 (duas) *Licenciaturas em Educação do Campo – Linguagens e Códigos (Artes e Música)*, modalidade Presencial, em situação ativa, implantadas na Região Norte, nas instituições de ensino da: **1.** Fundação Universidade Federal do Tocantins-UFT/Campus Universitário de Arraias (22.04.2014) (EP), em Arraias-TO (Norte); e da **2.** Fundação Universidade Federal do Tocantins-UFT/Campus Universitário de Tocantinópolis (22.04.2014) (EP), em Tocantinópolis-TO (Norte).

No item 14 - 1 (uma) *Licenciatura em Educação do Campo-Linguagens e Códigos*, “não iniciado”, (EP), em situação ativa, em trâmite de regularização/autorização pelo MEC implantada na instituição de ensino da: **1.** Universidade Regional do Cariri-URCA/ no Pimenta, em Crato-CE (Nordeste).

Finaliza-se o levantamento das licenciaturas, com 7 (sete) cursos de áreas de conhecimentos diversificadas em **Desativação/em Extinção**. E, demonstra 1 (um) curso Interdisciplinar em Educação do Campo que mudou a área de conhecimento para Ciências Agrárias, mencionados a seguir: **1.** Curso de *Licenciatura em Educação do Campo* - implantado na Universidade Federal de Pelotas-UPEL (03.01.2009) (EaD), com cursos em vários municípios publicados a seguir: 1. Polo Arroio dos Ratos, em Arroio dos Ratos; 2. Polo Cacequi, em Cacequi-RS; 3. Polo Cachoeira do Sul, em Cachoeira do Sul-RS; 4. Polo de Apoio Presencial - UAB Camargo, em Camargo-RS; 5. Polo UAB - Cerro Largo, em Cerra do Largo-RS; 6. Polo Universitário de Herval, em Herval-RS; 7. Polo de Hulha Negra, em Hulha Negra-RS; 8. UAB-Polo Universitário da Fronteira Oeste, em Itaqui-RS; 9. Polo UAB-Jacuizinho, em Jacuizinho-RS; 10. Unidade SEDE, Pelotas-RS; 11. Polo Quarai, em Quarai-RS; 12. Polo Educacional Superior de Restinga Seca, em Restinga Seca-RS; 13. Polo de Apoio Presencial UAB de Rosário do Sul, em Rosário do Sul; 14. Polo Santana do Livramento, Santana do Livramento-RS; 15. Polo Universitário Santo Antonio – Patrulha - RS - UAB, em Santo Antonio da Patrulha-RS; 16. CAEDSFP-Centro de Apoio para Educação a Distância de São Francisco de Paula, em São Francisco de Paula; 17. Polo de Apoio presencial UAB de São João do Polêsine, em São João de Polêsine-RS; 18. Polo São José do Norte, em São José do Norte; 19. PAED - Polo de Apoio ao Ensino a Distância - São Lourenço do Sul – UAB, em São Lourenço do Sul-RS; e 20. Polo de Educação Superior Sepe Tiaraju - UAB - São Sepé, em São Sepé – Sul; em situação ativa/em Extinção; **2.** Curso de *Licenciatura em Educação do Campo* - implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Altamira (20.07.2009) (EP), em Altamira-PA (Norte), em situação em Extinção; **3.** Curso de *Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo* - implantado na Universidade Federal de Sergipe-UFS/Unidade Sede (06.10.2008) (EP), em São Cristóvão – SE (Nordeste), em situação de Desativação/Extinção; **4.** Curso de *Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias* - implantado na Universidade Federal da Fronteira do Sul-UFFS (29.03.2010) (EP), Laranjeiras do Sul, em Cascavel-PR (Sul), em situação em Desativação/Extinção; **5.** Curso de *Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática*,

implantado na Universidade Taubaté-UNITAU/Campus Bom Conselho (EP), em Taubaté-SP (Sudeste), em situação/ Extinto; **6.** Curso de *Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias*, implantados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/ IFFARROU-PILHA Campus de Jaguari (7.3.2014) (EP), em Jaguari-RS – (Sul), em situação em Desativação/Extinção voluntária; **7.** Curso de *Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias*, implantados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/ IFFARROU-PILHA Campus de Jaguari (14.3.2014) (EP), em Jaguari-RS – (Sul), em situação em Desativação/Extinção voluntária.

Além do curso de Licenciatura **Interdisciplinar em Educação do Campo** - implantado na Universidade do Estado do Amapá – Polo de Educação do Campo (25.04.2011), em Macapá-AM (Norte), na modalidade de EP, em situação ativa. Ressalta-se que este curso não consta na contagem dos cursos em situação ativa de Licenciaturas Interdisciplinar em Educação do Campo, porque mudou a área de conhecimento para Ciências Agrárias.

Finaliza-se o mapeamento das licenciaturas implementadas pelo Programa Procampo, em situação ativa, “iniciados” (autorizados) e os “não iniciados” (em trâmite de regularização/autorização) pelo MEC nas modalidades de (educação presencial e de Educação à Distância), assim como os cursos em (Desativação/em Extinção). Assinala que neste trabalho em destaque realizou-se um recorte para o objeto do estudo nas áreas de conhecimentos em: *Licenciatura em Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias; e Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia;* em que pesquisou a evolução da oferta de criação destes cursos e serão destacados posteriormente na Seção III.

SEÇÃO II – PERCURSO METODOLÓGICO

2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Esta seção mostrará como se deu a divisão dos procedimentos metodológicos do presente estudo que se constitui: no mapeamento das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, através da pesquisa documental no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Em seguida, o estudo dos egressos dos cursos supracitados no levantamento das produções acadêmico-científicos no Estado do Conhecimento-EC na Região Amazônica-Norte do Brasil, com a apresentação do enquadramento metodológico e o instrumento de intervenção: *Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C)*, em suas etapas constitutivas: seleção do portfólio bibliográfico, análises bibliométrica e sistêmica e recomendações para resposta e objetivo do estudo.

Posteriormente, o levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos-PPCs para verificação do perfil dos egressos das Licenciaturas dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.

2.1. O mapeamento das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo

Nesta subseção do mapeamento das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, busca-se apoio em Lakatos e Marconi (2003, p. 174) que afirmam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Nesse foco, se desenvolveu o levantamento documental, da evolução da oferta dos referidos cursos relatados nas linhas cima, conforme a consulta na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

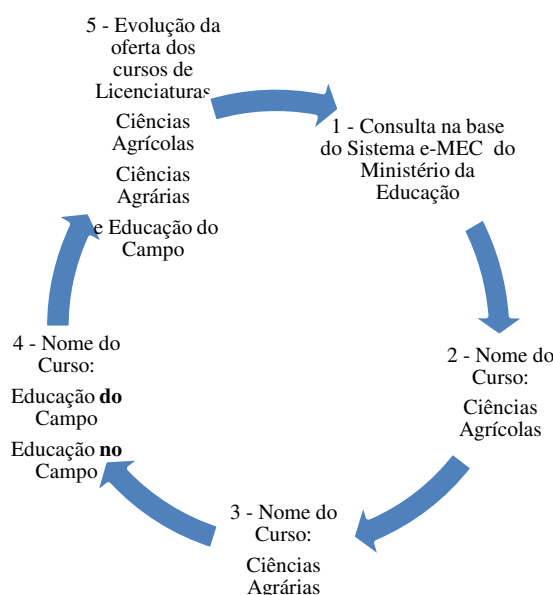
Dessa maneira, sustenta em Severino (2007, p. 122 grifo nosso) que a pesquisa documental é entendida como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, **documentos legais**. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Assim, realizou-se a pesquisa documental deste estudo, na base de dados no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), onde foram encontrados os documentos legais, que amparam as licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo.

Logo, a consulta na base de dados do Sistema e-MEC do Ministério da Educação realizou-se por etapas e por curso durante os meses de março, abril, maio e junho de 2020. Evidencia-se, portanto, as etapas do procedimento metodológico do mapeamento dos cursos, conforme mostra-se na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Procedimentos metodológicos das etapas da pesquisa documental, no mapeamento dos cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).



Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020).

Na figura 1, mostra-se o percurso do procedimento metodológico da pesquisa documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020)⁷⁷, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC. Na normativa da Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017, estabelece no Art. 1º “o e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino”. Então, a

⁷⁷ O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>. Acesso em: 25.06.2020.

base do e-MEC do Ministério da Educação possibilitou informações para o mapeamento dos cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo implantados nas instituições de ensino (federais e estaduais) do Brasil.

Desse modo, o levantamento documental dos cursos supracitados, realizou-se nesta base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), com a Consulta Textual: [SELECIONE UMA OPÇÃO PARA CONSULTA]. Depois, aplicou-se na base a seleção do: [Curso de graduação]. Em seguida, realizou-se a escolha do: [nome do curso]. Depois, inseriu-se a [nomenclatura do curso]. Atentou-se para consulta de um curso por vez, na base consultada. Por último, digitou-se o [código de verificação] que se apresentou na base de dados.

A pesquisadora deste estudo elucida que se utilizou os procedimentos (figura 1) a consulta na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) a nomenclatura da área de conhecimento/habilitação do curso [Ciências Agrícolas]. A base exibiu o levantamento documental das licenciaturas em Ciências Agrícolas implantadas no país. Depois, refez a consulta de acordo com os comandos citados nas linhas acima, utilizando a nomenclatura da área de conhecimento/habilitação do curso em [Ciências Agrárias]. Da mesma forma, na base elencou-se todas as Licenciaturas em Ciências Agrárias existentes no Brasil.

Em seguida efetuou-se a consulta dos cursos com a nomenclatura da área de conhecimento em [Educação **do** Campo, grifo nosso] o mesmo procedimento utilizado no comando das consultas anteriores, obtendo a lista de cadastro das Licenciaturas em Educação **do** Campo. Finalizou-se com a consulta dos cursos com a nomenclatura da área de conhecimento em [Educação **no** Campo grifo nosso] também a base apresentou a lista de cadastro das Licenciaturas em Educação **no** Campo. Assim sendo, evidencia-se como foi realizado o mapeamento dos cursos do estudo em destaque.

Na realização do levantamento dos cursos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo realizado no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) em planilha do Excel, possibilitou a elaboração do (gráfico 1), destacado neste estudo posteriormente, em que se demonstra a evolução da oferta dos cursos pesquisados dentro do recorte temporal e espacial empírico aqui definido de (1963 a 2019). Na sequência, caracterizou-se os cursos, conforme a implantação destes nas instituições de ensino. Encerrou-se a evolução da oferta dos cursos pesquisados apresentando os resultados neste estudo posteriormente.

2.2 O levantamento das produções acadêmico-científicos dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Estado do Conhecimento-EC

Aborda-se os procedimentos metodológicos do levantamento das produções acadêmico-científicos dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Estado do Conhecimento-EC, dividindo-se em subseções: enquadramento metodológico; o instrumento de intervenção *ProKnow-C*, processo de seleção das produções bibliográficas: construção do Portfólio Bibliográfico-PB; e o tratamentos dos dados: análise bibliométrica e análise sistêmica, embasando-se nos autores Afonso et. al., (2011), Lacerda et al. (2012), Ensslin et. al. (2013), Ensslin et. al. (2015), Castelli (2018) que ampara em Tasca et. al. (2010), Valmorbida (2016) e Dutra et. al. (2015).

2.2.1 Enquadramento metodológico do estudo

No enquadramento metodológico do estudo, utiliza-se a pesquisa exploratória para levantar os documentos científicos de teses, dissertações e artigos com a finalidade de analisar os estudos dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-LEdoC e seu Estado do Conhecimento (2009-2019) na Região Amazônica-Norte do Brasil com o recorte para o perfil dos egressos. Com base em Gil (2019, p. 26), “as pesquisas exploratórias têm como propósito maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Em face do exposto, a pesquisa exploratória dada a sua finalidade acadêmica converte-se em tarefa complexa quando envolve-se com outros processos da pesquisa, tais como o levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2008). Assim, no auxílio de Gil (2008) adotou-se a pesquisa exploratória-bibliográfica e documental para responder à questão norteadora deste estudo, sem finalidade de confirmar alguma hipótese.

Essa medida, tem como lente, Oliveira (2016, p. 65), para quem, “[...] esse tipo de pesquisa desenvolve estudos que dão uma visão geral do fato ou fenômeno estudado. Em regra geral, estudo exploratório é realizado quando um tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipóteses [...]”. Seguindo busca-se o método indutivo e baseia-se em Gil (2008, p.10), o qual assevera que “parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”. O autor, conclui que:

de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. Constitui o método proposto pelos empiristas (Bacon, Hobbes, Locke, Hume), para os quais o conhecimento é fundamentado exclusivamente na experiência, sem levar em consideração princípios preestabelecidos. Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos (GIL, 2008, p. 10).

A opção pelo método indutivo ocorreu porque, parte das observações particulares, e a partir destas chega às conclusões gerais. Então, verificou-se as produções acadêmico-científicas selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento (2009 a 2019), a partir da escolha das bases de dados (citadas posteriormente) no estudo dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo para chegar às conclusões plurais.

Nos procedimentos técnicos da coleta de dados realizou-se o estudo com base em pesquisa de dados secundários, que se caracterizam de documentos de teses, dissertações e artigos disponíveis na literatura nacional e internacional, cientificamente reconhecida disponibilizados gratuitamente nos bancos das bases de dados indexadas do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Web of Science e Google Scholar.

Nessa direção, trabalha-se com os estudos dos textos encontrados no levantamento das produções acadêmico-científicas, para além de qualquer expectativa, esse tipo de pesquisa tem limites considerados gerais. Segundo Malheiros (2011, p. 81), “a finalidade da pesquisa bibliográfica é identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico. Ela consiste em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados”. Seguindo, para dar conta das informações contidas no material da pesquisa realizou-se, também, a chamada pesquisa descritiva.

Dessa maneira, assegura-se em Gil (2009, p. 26) que afirma, “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. Com base nessa perspectiva, realiza-se, neste estudo, uma interpretação de análise a respeito dos estudos dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícola/Agrárias e Educação do Campo da Região Amazônica-Norte do Brasil. Para definir a melhor estratégia de estudo, busca-se o conceito de Estado de Conhecimento e auxilia em Morosini e Fernandes (2014, p. 154), os quais descrevem que:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Desse modo, no auxílio nas autoras, no estudo de Estado do Conhecimento buscou-se identificar, registrar, categorizar levando a reflexão e síntese das produções acadêmico-científicas selecionadas dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, com recorte para o perfil dos egressos dos cursos na linha do tempo de (2009 a 2019) congregando os 8 (oitos) estudos (uma tese, quatro dissertações e três artigos) selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC. Corroborando Silva et. al. (2020, p. 4) baseando-se nas ideias de Soares e Maciel (2000) que defendem:

o “Estado do Conhecimento” é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema. [...] um primeiro passo a ser dado é elaborar um “Estado do Conhecimento” na área selecionada, uma revisão crítica da literatura específica, com a identificação dos aspectos que têm sido valorizados e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas nos últimos anos.

Nessa compreensão do significado de Estado de Conhecimento, que define como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema, assegura-se em Ferreira (2002, p. 259) que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...].

No entendimento do exposto pela autora aludida, do desafio de conhecer o que foi produzido e buscar o que ainda não foi achado em relação ao tema do estudo e divulgar para a coletivo. Dessa maneira, justifica a opção metodológica e apoia-se em Muller (2015, p. 166) que descreve:

[...] a importância da utilização desta metodologia, está na possibilidade de se obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido. Ao mesmo tempo em que permite realizar uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em cada período, bem como desvendar suas características e foco, além de identificar as contribuições e avanços encontrados pelas/os autoras/es e de divulgar e conferir maior visibilidade as produções existentes.

Nesse direcionamento, baseando na autora citada, a pesquisadora percebe a relevância da metodologia na possibilidade de obter uma visão ampliada do que foi ou vem

sendo produzido sobre os egressos das licenciaturas dos cursos do estudo em destaque, permitindo diagnosticar o que foi ou vem sendo produzido realizando uma ordenação do progresso das pesquisas na identificação das contribuições e avanços encontrados pelos pesquisadores, além de divulgar e proporcionar maior visibilidade dos estudos encontrados no estado do conhecimento.

Hodiernamente, as pesquisas de “Estado de Conhecimento” se valem do aparato tecnológico disponível, por isso realizou-se os levantamentos das informações secundárias por meio de pesquisa nas plataformas digitais da internet. Embasa-se em Oliveira (2016) que considera desnecessário alertar aos pesquisadores atuais que a internet é lugar onde estão os mais variados temas e resultados de estudos acadêmico-científicos ou não. Para Severino (2007):

A internet, rede mundial de computadores, tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimentos. Isso porque representa hoje um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro. As diretrizes para sua utilização como tecnologia de acesso a valiosos bancos de dados científicos [...]. A internet é um conjunto de redes de computadores interligados no mundo inteiro, permitindo o acesso dos interessados a milhares de informações que estão armazenadas em seus Web sites. Permite a esses interessados navegar por essa malha de computadores, podendo consultar e colher elementos informativos, de toda ordem, aí disponíveis. Permite ainda que pesquisadores de todo o planeta troquem mensagens, com rapidez estonteante, eliminando assim barreiras de tempo e de espaço (SEVERINO, 2007, p. 136).

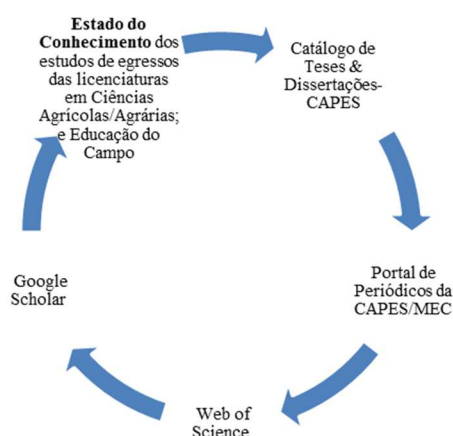
Nesse sentido, a pesquisa nas redes de computadores, assim como em qualquer outro ambiente, demanda método, definição de estratégias. Com base nisso, buscamos realizar o estudo tendo a internet como a ferramenta indispensável para o levantamento bibliográfico nos bancos de dados de quatro bases a saber: Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES; Portal de Periódicos da CAPES/MEC; Web of Science; Google Scholar na construção do portfólio bibliográfico das produções acadêmico-científicas selecionadas para o estudo dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, com o recorte para o perfil dos egressos.

Justifica-se assim, o uso de cada uma das bases pelas maneiras com que dispõem os acervos e com a natureza do material escrito disponível. Cianconi (1987, p. 54) considera que “as bases de dados podem ser organizadas, estruturadas e disseminadas pela Instituição detentora de informações [...]”. Então, utilizou-se a base do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES por ser considerado, entre os pesquisadores, uma plataforma que apresenta facilidade

para o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de Pós-graduação do Brasil, conforme demonstra-se na figura 2 a seguir.

Vale frisar que a busca por documentos da mesma ordem pode ser realizada em ambientes virtuais distintos, a fim de evitar que uma entrada de busca corrompa o acesso ao documento. Por isso, seleciona-se também o Portal de Periódicos da CAPES/MEC⁷⁸, uma biblioteca acadêmico-científico virtual, para acesso aos dados de interesse da pesquisa. Seguindo a mesma linha de interesse, seleciona-se a base de dados do *Web of Science* por ser considerada “uma base de pesquisa referencial que seleciona, trata e descreve grande parte da literatura científica e acadêmica publicada internacionalmente, em revistas ou em congressos” (FRANÇA, 2017).

Figura 2 – Acervos digitais da internet utilizados no levantamento de estudo dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Estado do Conhecimento da Região Amazônica-Norte do Brasil.



Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020).

Conforme destaca-se acima, a busca de informações acadêmico-científicos não pode ser realizada, ainda que seja um pesquisador em iniciação, de maneira generalizada. Por isso, considera-se oportuno que os pesquisadores partam de sites específicos para sites generalizantes. Mas, nesta pesquisa utilizou-se tanto os sites específicos quanto os sites generalizantes. A última base do Google Scholar citada na figura 2, teve uma contribuição significativa nas buscas das produções acadêmico-científicos para a realização deste estudo, porque foram encontradas produções bibliográficas que nos sites específicos não foram

⁷⁸ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>
Acesso em: 10.12.2020.

encontradas. Nesse viés, o Google Scholar “é um motor de pesquisa da Google que contém registros de trabalhos acadêmicos e/ou científicos publicados em qualquer parte da web” (FRANÇA, 2017).

Nesse contexto, as produções bibliográficas – alvo do estudo – selecionadas com o fragmento da literatura do estudo dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícola/Agrárias e Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil, teve o recorte temporal de (2009 a 2019) para o perfil dos egressos. Assim, selecionou-se as que abrangeram a temática eleita, neste estudo, que estavam disponíveis para acesso gratuito no banco de dados indexados já citados acima. A amostra utilizada, aqui, tem como base as produções acadêmico-científicas de teses, dissertações e artigos que possuem relação com o tema de pesquisa. Em seguida, o material foi catalogado no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC para análise.

O tratamento dos dados coletados requer a escolha de uma tipologia de abordagem. Nesse sentido, o estudo ancorou-se nas abordagens qualitativa e quantitativa. Para Oliveira (2016, p. 60-61 grifo nosso):

a **pesquisa qualitativa** pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações. Na **abordagem quantitativa** este tipo de abordagem significa quantificar dados obtidos por meio de informações coletadas através de entrevistas, observações, assim como “o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples como porcentagem, média, moda, mediana e desvio-padrão, até as de uso mais complexo como coeficiente de correlação, análise de regressão”.

Para efeito operacional, o estudo quanto à abordagem do problema definiu a pesquisa como de natureza qualitativa, por considerar o processo da análise sistêmica dos documentos de tese, dissertações e artigos. A análise das informações do material coletado, mesmo numa pesquisa de “Estado do Conhecimento” é realizada de modo sistêmico e relacional entre si, mesmo num estudo descritivo como é este caso. Também, utiliza-se a abordagem quantitativa, no que concerne à análise bibliométrica do conjunto de estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico. No estudo, utilizou-se o instrumento *Knowledge Development Process Constructivist – ProKnow-C*, cujo objetivo foi construir na pesquisa o conhecimento necessário acerca do assunto pesquisado.

2.2.2 Instrumento de intervenção: *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C)

Para compreensão do instrumento do *Proknow-C*, busca-se o alicerce de Ensslin et. al. (2013, p. 333) que demonstram a característica metodológica como processo para o mapeamento do conhecimento conceituando que:

[...] o Knowledge Development Process-Constructivist (Proknow-C), proposto por Ensslin e Ensslin (2007) e Ensslin et al. (2010). Concebido no Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão (LabMCDA), vinculado ao Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, desde 1994, investiga o tema Avaliação de Desempenho Organizacional como instrumento de Apoio à Decisão, por meio da metodologia Muticritério em Apoio à Decisão – Construtivista (MCDA-C), em termos teóricos e práticos, tendo como resultado dessas investigações mais de 30 publicações internacionais no início da década de 2000. Apesar desse quadro evidenciar que as pesquisas atendiam aos padrões científicos internacionais, o LabMCDA percebeu que os materiais que informavam a revisão do estado da arte de suas publicações poderiam ser questionados quanto ao alinhamento e à relevância do conteúdo atinentes ao propósito da pesquisa e à exaustividade da busca desses materiais. Esse fato levou à constatação da ausência de um processo estruturado para a seleção e análise da literatura científica [...]. A partir de 2005, os pesquisadores do LabMCDA criaram uma linha de pesquisa para suprir essa lacuna, com o desenvolvimento de um processo que pudesse realizar a busca com a amplitude delimitada, o processo estruturado e o foco orientado pelo enquadramento propiciado pelos pesquisadores do assunto. Em 2007 e em 2008, surgiram as primeiras versões, e, em 2009, as primeiras publicações. A primeira publicação em periódico internacional ocorreu em 2010. Ao fim de 2010, os integrantes do LabMCDA atribuíram o nome de ProKnow-C - Knowledge Development Process - Constructivist - ao processo para atender às solicitações de registro e de originalidade. [...] (ENSSLIN et. al., 2013, p. 333).

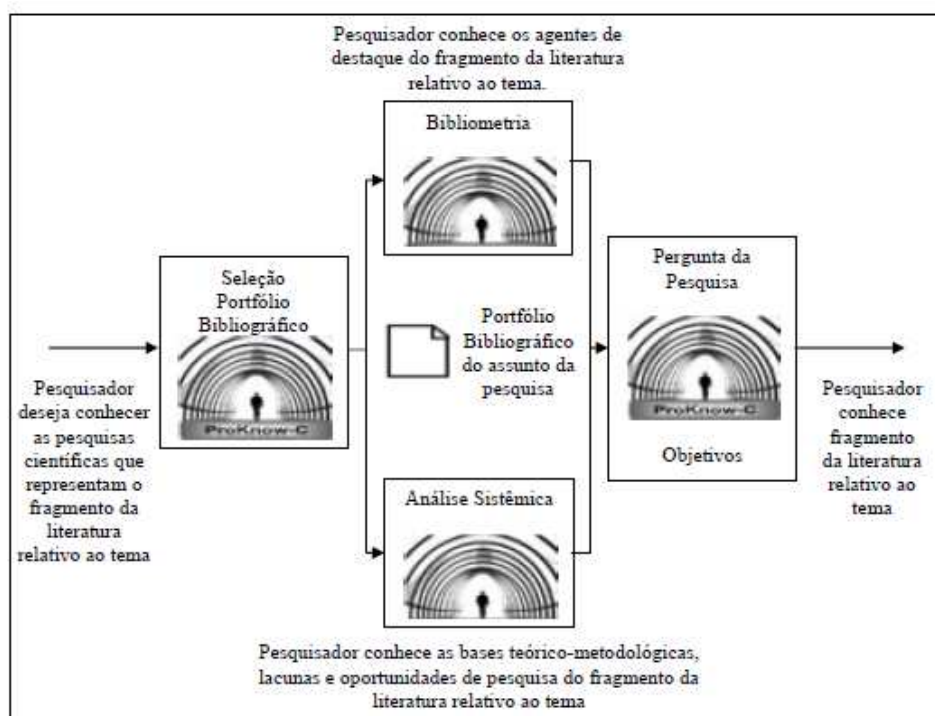
Mediante o apresentado pelo autor citado, buscou-se o instrumento de intervenção *Knowledge Development Process – Construtivista (Proknow-C)*, como um desafio porque entende-se que contribui para os pesquisadores que queiram realizar a busca de conhecimentos sobre temas na revisão do Estado do Conhecimento. Na figura 3 e 4, visualiza-se as etapas do método *ProKnow-C*, como uma ferramenta adaptada para aplicação na seleção de pesquisas científicas de teses, dissertações e artigos.

Para explicar as Macroetapas do *ProKnow-C* embasou-se nos autores Ensslin et. al. (2013, p. 333) que “o processo é composto por quatro etapas: (a) seleção de um portfólio de artigos [tese e dissertações] sobre o tema da pesquisa; (b) análise bibliométrica do portfólio; (c) análise sistêmica; e (d) definição da pergunta de pesquisa e objetivo de pesquisa”.

Mediante o exposto, selecionou-se o instrumento *ProKnow-C* para o alcance do objetivo de analisar o perfil dos egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo (2009-2019) no Estado do Conhecimento na Região Amazônica-Norte do Brasil, por ter um processo estruturado completo para seleção e análise da literatura.

Dessa forma, a opção pelo o método *ProKnow-C*, justifica-se por ser um instrumento que permite realizar, tanto a análise bibliométrica quanto a análise sistêmica das produções acadêmico-científicas disponibilizadas nas bases de dados selecionadas no estudo, fornecendo desta maneira, informações ao pesquisador para o desenvolvimento de processos estruturados de seleção e análise da literatura científica e “[...] por apresentar fundamentação científica, por dispor de uma forma estruturada de trabalhar o problema, por ser passível de replicação, e por permitir contínua interação entre a definição do tema e os seus resultados [...]” (ENSSLIN et. al., 2015, p. 221).

Figura – 3: Etapas do *Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)*.



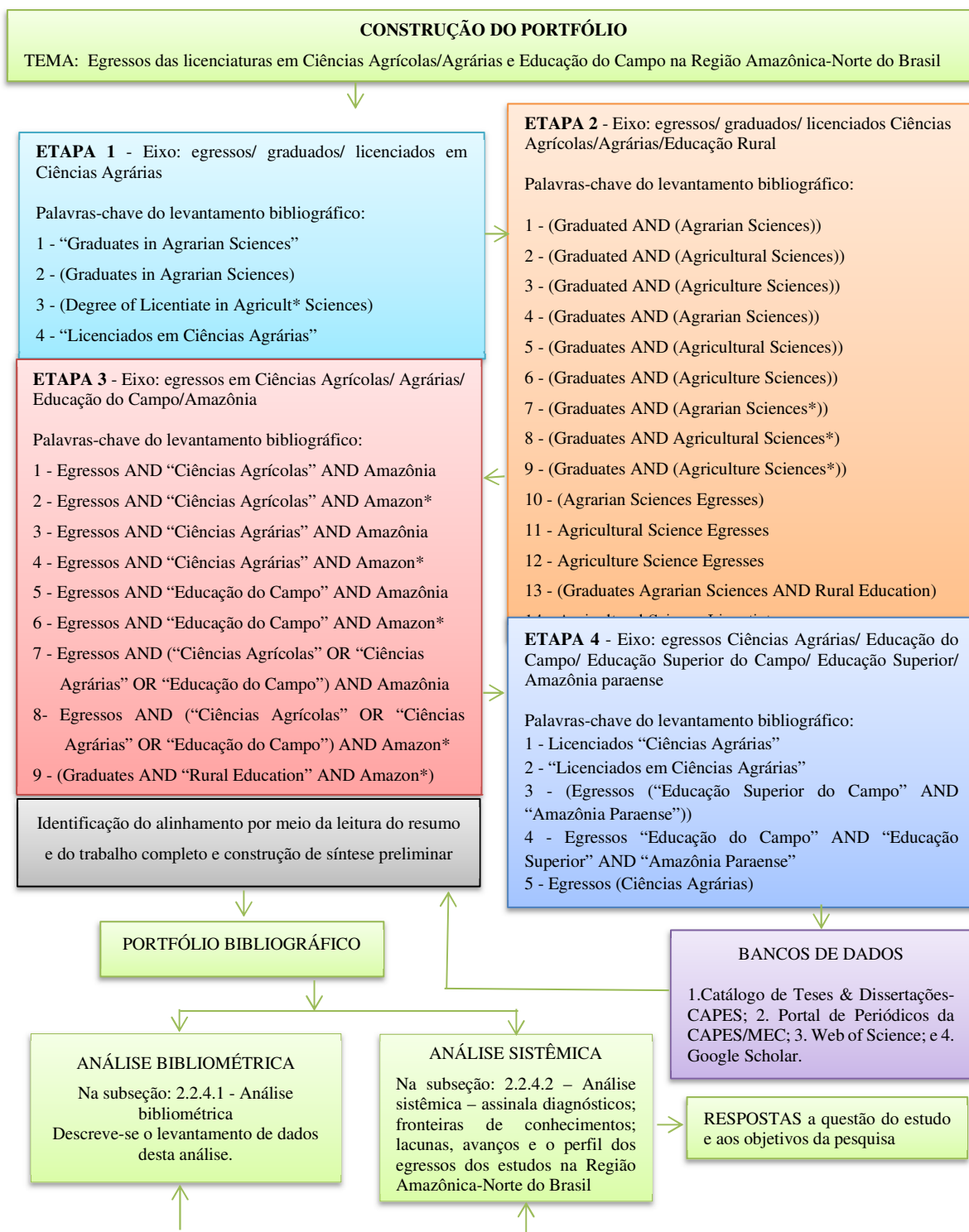
Fonte: Castelli (2018), adaptado de Tasca et. al. (2010), Valmorbida et. al. (2016) adaptado de Dutra et. al (2015).

Assim, no sentido de responder ao questionamento central desta dissertação:

Como se apresenta a evolução da oferta dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Brasil, e assinalar no estudo dos egressos dos cursos aludidos, diagnósticos, fronteiras do conhecimento, lacunas, avanços e o perfil dos egressos destes cursos, apontados nos estudos do estado do Conhecimento da Região Amazônica-Norte do Brasil?

Diante das questões norteadoras, para ilustrar, apresenta-se o percurso do estudo por meio do instrumento *ProKnow-C*, conforme divulga-se na figura 4 abaixo:

Figura 4 - Macroetapas do *ProKnow-C* aplicadas à Dissertação.



Fonte: Elaborado pela própria Autora, de acordo com Ensslin et. al. (2015, p. 221), adaptado de Ensslin et. al. (2013, p.334) e de Castelli (2018) adaptado de Tasca et. al. (2010), Valmorbida et. al. (2016) adaptado de Dutra et. al. (2015).

Na figura 4, demonstra-se a maneira como utilizou-se o instrumento de intervenção ProKnow-C na pesquisa, conforme a ilustração elaborada por Castelli (2018) adaptado de Tasca et. al. (2010), Valmorbida (2016) e Dutra et. al. (2015). Portanto, de acordo com os autores citados, a utilização do ProKnow-C permite verificar e replicar todas as etapas da pesquisa ao

mesmo tempo que oportuniza aos pesquisadores interagir com ela e adicionar e/ou remover conceitos.

2.2.3 Processo de seleção das produções bibliográficas: construção do Portfólio Bibliográfico

Nessa subseção, a pesquisadora baseia-se em Rodrigues et. al. (2019, p. 4) descrevem que “o processo de seleção do portfólio bibliográfico é realizado a partir de uma série de procedimentos pré-definidos, iniciados a partir do desejo do pesquisador em conhecer um rol de pesquisas científicas que representam, em essência, determinado assunto”. Nesse aspecto, sustenta-se em Ensslin et. al. (2013, p. 334) que:

Essa etapa inicial, a de formação de um portfólio de artigos [teses e dissertações], permite que os pesquisadores reúnam uma gama de artigos [teses e dissertações] relacionados ao tema da pesquisa, alinhada de acordo com a sua percepção e com as delimitações impostas. Nessa etapa, três fases são executadas: (a) a seleção dos artigos [teses e dissertações] nas bases de dados que compõem o Banco de Artigos [teses e dissertações] Bruto; (b) a filtragem dos artigos [teses e dissertações] selecionados com base no alinhamento da pesquisa; e, (c) o teste de representatividade do portfólio bibliográfico. O produto final dessa etapa é um conjunto de artigos [teses e dissertações] que os pesquisadores consideram relevantes, alinhado com a sua pesquisa, então, denominado Portfólio Bibliográfico (PB). Para que o processo de seleção do Banco de Artigos [teses e dissertações] bruto se inicie é necessário que os pesquisadores definam seus eixos de pesquisa, realizada sob a sua percepção em relação ao tema. Com os eixos definidos, os pesquisadores partem para a etapa de formação do Banco de Artigos [teses e dissertações] Bruto, composta por quatro fases distintas: (a) definição das palavras-chave; (b) definição da base de dados; (c) busca pelos artigos [teses e dissertações] nas bases de dados com as palavras-chave; e, (d) realização de teste de aderência das palavras-chave.

A partir da exposição dos autores citados, sobre o instrumento de intervenção: *Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C)* compreendeu-se as etapas do método e passou a consolidar o instrumento no estudo. Segundo Ensslin et al (2015, p. 221) “em termos macro, o *ProKnow-C* é formado por quatro etapas: (i) seleção do portfólio bibliográfico; (ii) análise bibliométrica; (iii) análise sistêmica; e (iv) recomendações para a pergunta da pesquisa e objetivo geral da pesquisa”. Expressa que “sob a ótica construtivista, o instrumento apresenta um processo estruturado para construir, no pesquisador, o conhecimento necessário para iniciar a pesquisa acerca do tema que deseja investigar” (ENSSLIN et. al., 2015, p. 220).

Nesse ponto, assegura-se nos autores para a realização da etapa inicial, a de formação de um portfólio bibliográfico com as produções acadêmico-científicos permitindo reunir estudos relacionados ao tema, alinhado de acordo com a percepção e com as delimitações impostas no trabalho.

Nesse contexto, baseou-se em Ensslin et. al. (2013) desenvolvendo as três fases da etapa inicial: (a) a seleção dos artigos [teses e dissertações] nas bases de dados que compõem o Banco de Artigos [teses e dissertações] Bruto; (b) a filtragem dos artigos [teses e dissertações] selecionados com base no alinhamento da pesquisa; e, (c) o teste de representatividade do Portfólio Bibliográfico. Desse modo, começou-se o estudo com a realização do procedimento metodológico da primeira fase que se destaca a seguir:

a) A ***primeira fase*** – a seleção de (tese, dissertações e artigos), que compõem o Banco de produções bibliográficas Bruto. Esta, foi subdividida em: i) definir o eixo da pesquisa e as palavras-chave); ii) definir bancos de dados; iii) buscar teses, dissertações e artigos nos bancos de dados com as palavras-chave; iv) testar aderência das palavras-chave.

i) A definição do eixo da pesquisa e das palavras-chave, é de acordo com a temática do estudo, com as dimensões ou as áreas de conhecimento necessários para dar entendimento ao tema. Em seguida, selecionou-se um número de palavras-chave, estabelecendo uma combinação de palavra-chave de cada eixo de pesquisa e ainda, foram elaborados os eixos de pesquisa e as palavras-chave, em concomitância, em 4 (quatro) etapas dos levantamentos bibliográficos do estudo.

Já no procedimento metodológico do estudo, a escolha do eixo da pesquisa, as palavras-chave embasam na temática do estudo, e em conformidade com as buscas nos bancos de dados das plataformas digitais das comunidades científicas.

No primeiro levantamento de produções acadêmico-científicos da Etapa 1 (quadro 4), a pesquisadora do estudo em destaque elabora-se o eixo da pesquisa “*egressos/graduados/licenciados em Ciências Agrárias*”, com cada palavra-chave formada para combinar com o eixo de pesquisa, resultando em 5 (cinco) combinações de buscas, nos bancos de dados das plataformas digitais das comunidades científicas do Google Scholar, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e do Portal de Periódicos CAPES/MEC.

A escolha do eixo da pesquisa norteia-se a seleção de busca de produções acadêmico-científicos. Neste primeiro momento, a pesquisadora se preocupou em selecionar as produções bibliográficas relacionadas aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Agrárias, uma primeira experiência com o instrumento *Proknow-C*.

Quadro 4 – Levantamento bibliográfico - Etapa 1, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados do estudo em destaque.

Eixo da pesquisa: egressos/Graduados/Licenciados em Ciências Agrárias		
#	Palavras-chave	Banco de dados
1	“Graduates in Agrarian Sciences”	Google Scholar
2	(Graduates in Agrarian Sciences)	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
3	(Degree of Licentiate in Agricult* Sciences)	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
4	“Licenciados em Ciências Agrárias”	Google Scholar
5	Licenciados em Ciências Agrárias	Portal de Periódicos CAPES/MEC

Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020).

No segundo levantamento de produções acadêmico-científicos da Etapa 2 (quadro 5), a pesquisadora do estudo em destaque, elabora-se o eixo de pesquisa “*egressos/graduados/licenciados Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação Rural*”, com cada palavra-chave formada para combinar com o eixo de pesquisa, resultando em 14 (quatorze) combinações de buscas, na base do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics).

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico - Etapa 2, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave com a base de dados do estudo em destaque.

Eixo da pesquisa: egressos/Graduados/Licenciados Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação Rural		
#	Palavras-chave	Base de dados
1	(Graduated AND (Agrarian Sciences))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
2	((Graduated AND (Agricultural Sciences))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
3	(Graduated AND (Agriculture Sciences))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
4	(Graduates AND (Agrarian Sciences))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
5	(Graduates AND (Agricultural Sciences))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
6	(Graduates AND (Agriculture Sciences))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
7	(Graduates AND (Agrarian Sciences*))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
8	(Graduates AND Agricultural Sciences*)	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
9	(Graduates AND (Agriculture Sciences*))	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
10	(Agrarian Sciences Egresses)	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
11	Agricultural Science Egresses	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
12	Agriculture Science Egresses	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
13	(Graduates Agrarian Sciences AND Rural Education)	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)
14	Agricultural Science Licentiate	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)

Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020).

No quadro 5, a pesquisadora mostra-se a ampliação das combinações das palavras-chave, na base do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e utiliza-se a

expressão booleana (AND) para combinar os termos, tendo em vista alcançar o objetivo do estudo.

No terceiro levantamento de produções acadêmico-científicos – Etapa 3, a pesquisadora elabora-se a escolha do eixo da pesquisa “*egressos ciências Agrícolas/Agrárias/Educação do Campo/Amazônia*”, com cada palavra-chave formada para combinar com o eixo de pesquisa, resultando em 9 (nove) combinações de buscas nos bancos de dados das plataformas digitais das comunidades científicas: do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES e do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics). Também destaca-se a utilização da expressão booleana (AND/OR) para combinar os termos nas buscas das produções acadêmico-científicos, conforme elenca-se no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Levantamento bibliográfico - Etapa 3, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados do estudo em destaque.

Eixo de pesquisa: egressos Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação do Campo/Amazônia		
#	Palavras-chave	Banco de dados
1	Egressos AND “Ciências Agrícolas” AND Amazônia	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
2	Egressos AND “Ciências Agrícolas” AND Amazon*	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
3	Egressos AND “Ciências Agrárias” AND Amazônia	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
4	Egressos AND “Ciências Agrárias” AND Amazon*	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
5	Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
6	Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazon*	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
7	Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazônia	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
8	Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazon*	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES
9	(Graduates AND “Rural Education” AND Amazon*)	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

No quarto levantamento de produções acadêmico-científicos - Etapa 4, a pesquisadora elabora-se o eixo da pesquisa “*egressos Ciências Agrárias/Educação do Campo/Educação Superior do Campo/Educação superior/Amazônia paraense*”, com cada palavra-chave elaborada para combinar com o eixo de pesquisa, resultando em 5 (cinco) combinações de buscas nos bancos de dados das plataformas digitais das comunidades científicas do Portal de Periódicos CAPES/MEC e do Google Scholar, conforme demonstra-se no quadro 7, a seguir.

Elucida-se que os levantamentos de produções Acadêmico-Científicos das Etapas 1, 2, 3 e 4, resultaram na quantidade de 33 (trinta e três) combinações de palavras-chave de

buscas de produções bibliográficas nos bancos de dados das plataformas digitais das comunidades científicas selecionadas no estudo. Desta forma, baseando-se Ensslin et. al. (2015) ao utilizar as combinações, assegurando-se que as preocupações dos eixos se fizessem presentes, buscando dar maior representatividade ao tema em sua amplitude. As combinações das palavras-chave foram utilizadas para pesquisar em 4 (quatro) bancos de dados supracitados neste trabalho, entre julho de 2019 e novembro de 2020.

Quadro 7 - Levantamento bibliográfico – Etapa 4, com o eixo da pesquisa, as palavras-chave e os bancos de dados do estudo em destaque.

Eixo de pesquisa: egressos Ciências Agrárias/ Educação do Campo/ Educação Superior do Campo/Educação Superior/Amazônia paraense		
#	Palavras-chave	Bancos de dados
1	Licenciados “Ciências Agrárias”	Portal de Periódicos CAPES/MEC
2	“Licenciados em Ciências Agrárias”	Google Scholar
3	(Egressos (“Educação Superior do Campo” AND “Amazônia Paraense”))	Google Scholar
4	Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”	Google Scholar
5	Egressos (Ciências Agrárias)	Portal de Periódicos CAPES/MEC

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Prossegue a pesquisadora do estudo com os passos descritos da metodologia do segundo item: ii) a seleção dos bancos de dados do: Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e Google Scholar. Evidencia-se os bancos de dados dos acervos *on line* selecionados no estudo, onde foram realizadas as consultas para a seleção de produções acadêmico-científicos.

Como já se relatou neste estudo, a escolha dos bancos de dados considerou-se o acesso a informações sobre: teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, uma vez que as bases escolhidas desenvolvem uma função indispensável na difusão e na consolidação de pesquisas nacionais e internacionais. Dessa maneira, contribuem para a seleção de busca de produções bibliográficas e, assim, atingir o objetivo do estudo desta dissertação; e na disponibilização da literatura científica e acadêmica publicada nacional e internacionalmente, em revistas ou em congressos; também, o motor de pesquisa que contém registros de trabalhos acadêmicos ou científicos publicados em qualquer parte da web.

iii) Buscou-se as produções bibliográficas nos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e do Google Scholar. A seleção de produções constituiu-se, aqui denominado banco de produções acadêmico-científicos bruto.

iv) Testou-se a aderência das palavras-chave dos levantamentos dos estudos nos bancos de dados selecionados para compor o banco de produções acadêmico-científicas bruto. Quando se verificou a não aderência das palavras-chave, iniciava-se novamente as buscas que resultaram em 4 (quatro) etapas de levantamentos de produções bibliográficas. A partir da testagem em caso positivo de aderência, tem-se o banco de produções bibliográficas bruto.

b) A *segunda fase* - do processo de filtragem ou refinamento de produções acadêmico-científicas selecionadas, com base no alinhamento da pesquisa. Assim, para atingir o objetivo estabeleceu-se os critérios de inclusão e exclusão (alguns critérios foram adaptados das bases consultadas). Nesta fase, testou-se o alinhamento das produções bibliográficas ao tema do estudo, a partir das leituras dos resumos dos textos acadêmicos-científicos.

Consequentemente, o processo de filtragem ocorreu nos levantamentos das produções bibliográficas das Etapas 1, 2, 3 e 4, onde organizou-se e catalogou-se os estudos encontrados para compor um banco de dados contendo a ordem cronológica de buscas das publicações, a qual incluiu: o (os) autor (es) do trabalho, título da obra, palavras-chave/descriptor do assunto, veículo de publicação, ano de publicação, idioma, País, publicação de estudos aceitas⁷⁹ ou não aceitas⁸⁰ pelo pesquisador.

Assim, possibilitou-se a formação de uma biblioteca de documentos acadêmico-científicos, onde todas as informações referentes aos estudos, podiam ser visualizadas, a partir do mapeamento dos trabalhos considerados alinhados à temática de estudo. Na sequência, os estudos selecionados foram identificados pela estratégia de busca inicial e avaliados independentemente, a partir do processo de filtragem pelos critérios da seleção de inclusão e exclusão elaborado pela própria pesquisadora, mencionado abaixo:

Critérios de inclusão: 1. a revisão estar limitada a estudos que tenham incidência na população dos eixos da pesquisa: i) Egressos/graduados/licenciados em Ciências Agrárias; ii) Egressos/graduados/licenciados Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação Rural; iii) Egressos em Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação do Campo/Amazônia; e iv) Egressos Ciências Agrárias/Educação do Campo/Educação Superior do Campo/Educação Superior/Amazônia paraense; 2. selecionar produção científica com recorte temporal estipulado de intervalo personalizado de 2009/2018-2019; 3. Alinhamento do título ou resumo com o tema a ser investigado; 4. a produção científica estar disponível para acesso gratuito nos bancos de dados selecionados; 5. selecionar somente os idiomas inglês e português, nos bancos de dados eletrônicos digitais disponíveis, porque as bases indexam vários idiomas; 6. acatar produção científica dos tipos de documentos teses, dissertações e artigos; 7. acatar produção que conste o critério de refinamento de periódicos revisados por pares; 8. selecionar produções científicas que na utilização do critério de refinamento seja por Grande Área Conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar. E, por Área de conhecimento Educação, Interdisciplinar, Meio Ambiente e Agrárias. Justificam-se as áreas citadas por ser áreas afins e de correlação com a formação em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo; 9. na seleção

⁷⁹ As produções acadêmico-científicos *aceitas* atendem os critérios de inclusão, porque são estudos que estão alinhados com a tema do estudo

⁸⁰ As produções acadêmico-científicos *não-aceitas* não atendem os critérios de inclusão, porque são estudos que não estão alinhados ao tema do estudo.

de produções utilizar no critério de refinamentos as categorias das áreas em: Educação e Pesquisa Educacional; Pesquisa Educacional de Educação, Disciplinas Científicas em Educação; Agricultura Multidisciplinar; Estudos Ambientais; Ciências Multidisciplinares; Ciências Sociais Interdisciplinares; Humanidades Multidisciplinares; Ciências Multidisciplinares. Justificam-se as áreas citadas por ser áreas afins e de correlação com a formação em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo.

Crítérios de exclusão: 1. a revisão de estudos que não tenham incidência da população dos eixos: da pesquisa supracitados. 2. a produção científica que não contar com o recorte temporal estipulado de intervalo personalizado de 2009/2018-2019; 3. o título ou resumo não estar alinhado com o tema a ser investigado; 4. a produção científica que não estar disponível para acesso gratuito nos bancos de dados selecionados; 5. não selecionar outros idiomas que não sejam o português e o inglês nos bancos de dados eletrônicos digitais disponíveis; 6. eliminar produção científica que não seja dos tipos de documentos teses, dissertações e artigos e que contenha múltiplas publicações dos mesmos dados. 7. acatar produções que constem o critério de refinamento de periódicos revisados por pares. 8. eliminar as produções que não se relacionam com a temática do estudo; 9. eliminar produções que na utilização do critério de refinamento não constem por Grande Área Conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar. E, por área de conhecimento: Educação, Interdisciplinar, Meio Ambiente e Agrárias; 10. na seleção de produções na utilização do critério de refinamento eliminar a que não contenha as categorias nas áreas em: Educação e Pesquisa Educacional; Pesquisa Educacional de Educação, Disciplinas Científicas em Educação; Agricultura Multidisciplinar; Estudos Ambientais; Ciências Multidisciplinares; Ciências Sociais Interdisciplinares; Humanidades Multidisciplinares; Ciências Multidisciplinares.

Perante o exposto, a seleção das produções acadêmico-científicos das bases de dados supracitadas, produziu a catalogação e a organização dos registros das produções bibliográficas no banco de dados bruto. As produções bibliográficas deste banco de dados bruto passaram pelo processo de filtragem/refinamento. Por fim, apurou-se por meio deste, a seleção dos trabalhos do universo de estudos pesquisados.

Diante disso, destacam-se os procedimentos metodológicos dos levantamentos bibliográficos da Etapa 1 (Apêndice A/Quadro 1), Etapa 2 (Apêndice B/Quadro 2), Etapa 3 (Apêndice C/Quadro 3) e Etapa 4 (Apêndice D/Quadro 4) na construção o Portfólio Bibliográfico-PB.

Aborda-se o primeiro levantamento bibliográfico da *Etapa 1*, (Apêndice A/Quadro 1), com as buscas de produções acadêmico-científicos em 3 bancos de dados. Sendo, 2 consultas na base do Google Scholar, 2 consultas na base do Web of Science e 1 consulta na base do Periódicos da CAPES/MEC no período de 07 a 09 de julho de 2019. Nessas consultas utilizou-se 5 palavras-chave (quadro 4).

No levantamento Etapa 1 das buscas de produções bibliográficas consultadas (bruta) encontram-se na quantidade de 49.801.108 (quarenta e nove milhões e oitocentos e um mil e cento e oito) registros. Deste, resultou a seleção de 34 produções acadêmico-científicos. Efetivaram-se as leituras dos resumos dos textos acadêmico-científicos selecionados, resultando na quantidade 32 produções bibliográficas excluídas que foram avaliadas independentemente pelo processo de filtragem/refinamento dos critérios de inclusão. Restou apenas 2 produções bibliográficas incluídas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, que atenderam aos critérios de alinhamento à temática de estudo.

Cumprе salientar, que a pesquisadora considerou-se a quantidade de 2 produções acadêmico-científicos de estudos de egressos das licenciaturas em Ciências Agrárias selecionadas neste levantamento bibliográfico reduzida. Anuncia-se que este levantamento bibliográfico da Etapa 1, teve o recorte temporal de 9 anos, com o recorte temporal de 2009-2018. A partir da leitura de um destes artigos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC intitulado “A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões” de Moraes (2014), motivou a pesquisadora acrescentar no seu estudo a evolução de oferta dos cursos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no período de (1963-2019).

Nesse âmbito, decidiu-se verificar a evolução destes cursos no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), o que possibilitou verificar que o primeiro curso da educação superior implantado no Brasil para a formação docente nas escolas do meio rural no país, foi o curso de licenciatura em Ciência Agrícolas. Dessa maneira, optou-se por acrescentar no mapeamento dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo e conhecer quantos cursos são ofertados destas licenciaturas para atuar na docência no meio rural brasileiro, e em especial, na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Na continuação dos trabalhos, elaborou-se o levantamento de produções acadêmico-científicos da *Etapa 2*, (Apêndice B/Quadro 2), com a finalidade de atingir o objetivo proposto neste estudo. Nesta segunda tentativa de busca, das produções bibliográficas, na base selecionada do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics). tal fato ocorreu no período de 24 de julho a 19 de agosto de 2020 e utilizou-se 14 palavras-chave citadas no (quadro 5) acima, que teve as buscas de produções acadêmico-científicos consultadas (bruta) na quantidade de 339.326.777 (trezentos e trinta nove milhões, trezentos e vinte seis mil e setecentos e setenta sete) registros.

Neste levantamento da Etapa 2, houve a seleção de 103 trabalhos, avaliados independentemente pelo processo de filtragem dos critérios de inclusão, sendo excluídos os trabalhos que não atendiam ao critério de inclusão alinhado ao tema do estudo. De fato, não se encontrou estudos sobre os egressos em Ciências Agrícolas/Agrárias, nesta base do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics). Então, optou-se por reavaliar as buscas e reestruturar as palavras-chave. Notifica-se que, neste levantamento Etapa 2 de seleção de produções bibliográficas, houve o recorte temporal de dez anos, com o período de publicação entre os anos de 2009-2019.

Segue a pesquisadora neste estudo com o levantamento bibliográfico da *Etapa 3*, (Apêndice C/Quadro 3), das buscas de produções acadêmico-científicos nos bancos de dados

do Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES e do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics), no período de 13 a 16 de setembro de 2020. Nessas consultas utilizou-se 9 palavras-chave citadas no (quadro 6) acima. Informa-se que nas buscas de produções bibliográficas consultadas (bruta) teve a quantidade de 28.310.492 (vinte oito milhões e trezentos e dez mil e quatrocentos noventa e dois) registros.

Neste levantamento de produções acadêmico-científicas da Etapa 3, resultaram na seleção de 55 trabalhos. Destes, efetivaram-se as leituras dos títulos e resumos dos textos dos trabalhos e verificou-se que apenas 7 registros atenderam aos critérios de inclusão alinhadas com a temática de estudo, conforme a constituição do Portfólio Bibliográfico-PB (Apêndice C/Quadro 3). Desta seleção, 48 trabalhos avaliados, independentemente, pelo processo de filtragem dos critérios de inclusão, não atenderam aos critérios de inclusão preestabelecidos no estudo e foram excluídos.

Diante disso, foram encontrados trabalhos sobre egressos das licenciaturas em Educação do Campo. Mas, ainda assim, percebeu-se a escassez de estudos sobre os egressos das Ciências Agrícolas/Agrárias. Vale ressaltar que nesse levantamento da Etapa 3, ocorreu o recorte temporal de dez anos, com o período de publicação entre os anos de 2009-2019.

Em seguida, realizou-se o levantamento bibliográfico *Etapa 4*, (Apêndice D/Quadro 4), em que consultou os bancos de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC e do Google Scholar no período de 23 de setembro a 12 de novembro de 2020, com 5 palavras-chave (quadro 7). Nas buscas das produções bibliográficas consultadas (bruta) encontrou-se a quantidade de 164 registros que foram avaliados, independentemente, pelo processo de filtragem dos critérios de inclusão e exclusão e resultou na quantidade de 119 trabalhos selecionados.

A partir das leituras dos títulos e dos resumos dos textos, apenas 11 trabalhos foram selecionados, porque atenderam aos critérios de inclusão (Apêndice D/Quadro 4). Além disso, 108 registros foram excluídos porque não atenderam aos critérios de inclusão ao tema do estudo. Notou-se, neste levantamento bibliográfico, que foram encontrados trabalhos sobre egressos das licenciaturas em Educação do Campo. Todavia, ainda continuou a escassez de estudos sobre os egressos das Ciências Agrícolas/Agrárias. Revela-se que neste levantamento bibliográfico ocorreu o recorte temporal de 2009-2019.

Com a contabilização de produções acadêmico-científicas encontradas nos levantamentos bibliográficos da Etapa 1 com a quantidade parcial de 49.801.108 (quarenta e nove milhões e oitocentos e um mil e cento e oito) registros (Apêndice A/Quadro 1); da Etapa 2, com a quantidade parcial de 339.326.777 (trezentos e trinta e nove milhões e trezentos e vinte e seis

mil e setecentos e setenta e sete) registros (Apêndice B/Quadro 2); e da terceira Etapa 3, verifica-se a quantidade parcial de 28.310.492 (vinte oito milhões, trezentos e dez mil e quatrocentos e noventa dois) registros (Apêndice C/Quadro 3); e na Etapa 4, com a quantidade parcial de 164 registros (Apêndice D/Quadro 4), totalizou-se a quantitativo de 417.438.541 (quatrocentos e dezessete milhões e quatrocentos e trinta e oito mil e quinhentos e quarenta e um) de registros de consulta (bruta) de produções acadêmico-científicos nos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e do Google Scholar selecionados neste estudo.

Assim, encerrou-se o levantamento bibliográfico com as buscas de produções acadêmico-científicos, com a quantidade de 311 produções bibliográficas que passaram pelo processo de filtragem dos critérios de inclusão estipulado no estudo. Deste quantitativo de produções selecionadas a quantidade de 291 trabalhos foram excluídos por não atender aos critérios de inclusão da temática de estudo. Destarte, apurou-se a quantidade de 20 produções acadêmico-científicos incluídas alinhadas a temática de estudo. Destes registros, 12 foram excluídos por serem estudos repetitivos. Por isso restou a quantidade de 8 trabalhos do universo de estudo desta dissertação (Apêndice E/Quadro 5).

c) *A terceira fase* - o teste de representatividade do portfólio bibliográfico não foi executado no estudo. Efetuaram-se 4 (quatro) Etapas de levantamentos de produções acadêmico-científicos esgotando o prazo de prolongar o estudo. Para esclarecer o que significa o teste de representatividade neste estudo a pesquisadora baseia em Oliveira et. al. (2016, p. 105) afirma que:

[...] um teste de representatividade do portfólio com o objetivo de identificar se há algum outro artigo [teses e dissertações] relevante que precisa ser acrescentado. O teste consiste em criar um banco das referências do portfólio bibliográfico e aplicar nele os mesmos critérios utilizados na definição inicial deste trabalho [...]

A partir da definição dos autores sobre o teste de representatividade do portfólio bibliográfico, verifica-se que não utilizá-lo não comprometia a validação do portfólio bibliográfico dos estudos encontrados no Estado do Conhecimento. Dessa forma, validou-se o portfólio bibliográfico com os estudos encontrados nos levantamentos das produções bibliográficas das Etapas 1, 2, 3 e 4, (Apêndice E/Quadro 5), o que gerou o produto final, contendo estudos compostos de teses, dissertações e artigos denominado Portfólio Bibliográfico (PB) que considerou-se significativo para responder a pergunta e os objetivos do estudo, devido as produções bibliográficas selecionadas no Estado do Conhecimento encontrar-se alinhadas com a tema do estudo.

Assim, ressalta-se que realizou-se as buscas por produções bibliográficas nos Bancos de dados, no período de julho de 2019 a novembro de 2020 a partir dos levantamentos bibliográficos das Etapas: 1, 2, 3, e 4 nos bancos de dados disponíveis no acesso gratuito, que culminou com os bancos de dados e corpus para as análises dessa dissertação.

2.2.4 Tratamentos dos dados: análise bibliométrica e análise sistêmica

O tratamento dos dados das análises bibliométrica e sistêmica são resultantes dos achados das produções acadêmico-científicas selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento na dissertação. Em seguida, caracteriza-se como realiza as análises bibliométrica e sistêmica do estudo em destaque.

2.2.4.1 Análise bibliométrica

A análise bibliométrica ampara-se em Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 113-114) os quais descrevem que “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das informações citadas da pesquisa”, permitiu identificar a quantidade de estudos publicados e as abordagens feitas pelos autores, levando em consideração a lógica indutiva e o conhecimento empírico, para nortear o processo de primeiro contato com informações sobre o tema proposto. Assim, apoia-se em Yoshida (2010, p. 58) que afirma:

[...] a análise bibliométrica é uma metodologia de contagem sobre conteúdos bibliográficos, na sua essência. Portanto, o método não é baseado na análise de conteúdo das publicações, sendo o foco a quantidade de vezes em que os respectivos termos aparecem nas publicações ou a quantidade de publicações contendo os termos rastreados.

Assim, compreende-se que, a análise bibliométrica é uma metodologia de contagem sobre conteúdos bibliográficos, sendo o foco na quantidade de vezes em que os respectivos termos aparecem nas publicações ou a quantidade de publicações contendo os termos rastreados. Dessa forma, sustenta-se nos autores citados e evidencia-se a análise bibliométrica do estudo por meio de parâmetro como: 1 análise bibliométrica: caracterização das produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC; 1.1 horizonte temporal das produções acadêmico-científicas selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; 1.2 ordem cronológica das produções acadêmico-científicas das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos; 1.3 classificação das áreas de conhecimento das produções acadêmico-científicas do Portfólio bibliográfico do Estado do Conhecimento; 1.4 distribuição geográfica nacional, regional e institucional das produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico do Estado do

Conhecimento; 1.5 as vertentes das produções acadêmico-científicos e quantitativo de estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; 1.6 classificação e quantitativo de palavras-chave das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação, Revistas e do Anais de Eventos; 1.7 quantitativo de citações no Google Scholar dos Estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; e 2 discussão da análise bibliométrica.

2.2.4.2 Análise sistêmica

A análise sistêmica consiste na interpretação dos trabalhos pertencentes ao portfólio bibliográfico de acordo com as lentes/critérios definida pela pesquisadora. A pesquisa em si é um conglomerado de etapas, segundo Matos et. al. (2015, p. 123):

[...] após a realização da bibliometria, parte-se para a realização da análise sistêmica - ou análise de conteúdo - dos artigos [teses e dissertações] do PB. Essa análise é definida pelo ProKnow-C como “processo científico utilizado para, a partir de uma visão de mundo (filiação teórica) definida e explicitada por suas lentes, analisar uma amostra de artigos [teses e dissertações] representativa de um dado assunto de pesquisa, buscando evidenciar para cada lente e globalmente, para a perspectiva estabelecida, os destaques e as oportunidades (carências) de conhecimentos encontrados na amostra” [...].

Na a realização da análise sistêmica - ou análise de conteúdo da tese, dissertações e os artigos do portfólio bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento, em que utilizou-se o instrumento *ProKnow-C*, explicitado por suas lentes, analisa-se uma amostra representativa composta de 1 (uma) tese, 4 (quatro) dissertações e 3 (três) artigos, buscando evidenciar para cada lente e globalmente, para a perspectiva estabelecida, os destaques e as oportunidades (carências) de conhecimentos encontrados na amostra.

Assim, nota-se que os autores destacam que a análise sistêmica tem a finalidade de identificar os destaques e as oportunidades (as carências) na literatura sobre determinado tema. No caso do estudo trata-se de analisar as produções acadêmico-científicos selecionados que compõem o universo da pesquisa do portfólio bibliográfico, buscando evidenciar os aspectos em destaques e os que demandam melhorias. Corroboram Valmorbidia et. al. (2014, p. 10) dizem que “a etapa referente à análise sistêmica visa fornecer subsídios para a contribuição ao fragmento da literatura pesquisado por meio da análise crítica do Portfólio bibliográfico-PB selecionado, informada pela afiliação teórica adotada, em termos da evidenciação das lacunas e oportunidades de pesquisas”. Assim, na análise sistêmica deste estudo utiliza-se 5 (cinco) lentes da Metodologia *Proknow-C*, sendo elas: a) objetivos; b) base conceitual; c) método; d)

procedimentos metodológicos; e) os achados dos estudos. Em seguida, mostra-se as lentes dos achados da análise sistêmica, no quadro 8, divulgado a seguir:

Quadro 8 – Lentes da Análise Sistêmica

Análise Sistêmica		
#	Lentes	O que Busca?
1	Objetivos dos estudos	Os objetivos geral e específicos do estudo?
2	As teorias dos estudos	As teorias que embasam os estudos?
3	A metodologia: natureza e abordagem da pesquisa; método e instrumentos de coleta de dados dos estudos.	As abordagens da pesquisa utilizadas pelos pesquisadores (as)? O método e os instrumentos de coleta de dados dos estudos?
4	Os resultados e discussão dos achados dos estudos	Os diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo?

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020), adaptado de Ensslin et. al. (2013, p. 334) e Ensslin et. al. (2015, p. 221).

A partir das lentes da análise sistêmica citadas no (quadro 8), por meio dos estudos selecionados no Portfólio bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC, busca-se responder à pergunta e os objetivos do estudo, sugerindo trabalhos futuros (ENSSLIN et. al., 2015).

2.3 Levantamento dos PPCs das Licenciaturas dos estudos dos egressos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo

A partir do levantamento das produções acadêmico-científicos, realizou-se a busca dos Projetos Pedagógicos dos Cursos-PPCs, das licenciaturas dos estudos dos autores selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC como: do IFPA/Campus de Castanhal-PA (SILVA, 2017); da Unifesspa (ARRUDA CORDEIRO, 2017); do IFPA/Campus de Tucuruí-PA (ARAÚJO SILVA, 2017); do IFPA/Campus de Bragança-PA (CASTRO, 2017); da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Abaetetuba (TRINDADE, 2016; TRINDADE et. al., 2016). Desse modo, objetiva verificar em certa medida, se o perfil dos egressos pesquisados dos estudos selecionados no portfólio bibliográfico do Estado do Conhecimento atende as propostas dos perfis dos egressos dos respectivos Projetos Educativos dos cursos em destaque. Informa-se que os PPCs foram adquiridos através de solicitações por e-mail nas referidas instituições de ensino no acesso de domínio público na base de dados do Google.

SEÇÃO III – RESULTADOS DO MAPEAMENTO DA EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO NO BRASIL

3 MAPEAMENTO DA EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PERÍODO DE (1963-2019)

Nesta seção, aponta-se os resultados do mapeamento da pesquisa documental da evolução da oferta da criação dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, nas modalidades educação presencial e educação a distância-EaD na linha temporal de (1963-2019), na compreensão do percurso de implantação destes cursos no Brasil e na Região Amazônica-Norte do Brasil. Tendo a finalidade de demonstrar que a descrição dos processos de constituição desse nível de ensino (licenciatura), em dada região do território nacional brasileiro perpassa pelo olhar para trás, do ver a história. Ressalta-se que, para entender a implementação destes cursos, decidiu fazer um estudo por meio de dados secundários aportados na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Em seguida, caracteriza-se os cursos do objeto de estudo por período de implementação nas instituições de ensino das Universidades Públicas - Federais e Estaduais e dos Institutos Federais destacando os seguintes pontos: a denominação das IES, localidade e região, área de conhecimento do curso, a data de início do curso, vagas anuais, modalidade, carga horária, conceito preliminar de curso-CPC ou Conceito de Curso-CC e o ano de referência da avaliação do MEC.

Desse modo, o levantamento documental dos cursos, objeto de estudo, elenca-se no gráfico 1, apontando 53 (cinquenta três) cursos de Licenciaturas na área de conhecimento/habilitação em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo na modalidade de educação presencial.

Em adição, 3 (três) licenciaturas na área de conhecimento/habilitação em Ciências Agrárias e Educação do Campo na modalidade de educação à distância-EaD. Totalizando o quantitativo de 56 (cinquenta e seis) implantados no Brasil.

Ressalta-se que o estudo teve recorte na consulta da pesquisa documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) para os cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, com as palavras-chave de “Ciências Agrícolas”, “Ciências Agrárias”, “Educação **do** Campo” e “Educação **no** Campo”, estes dois

últimos cursos nas áreas de conhecimento/habilitação ofertados pelo Procampo nas universidades públicas (federais/estaduais) e nos Institutos Federais. Afirma que acrescentou alguns cursos como: Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias, Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia, devido estes cursos se relacionarem com as áreas de conhecimentos/habilitação do objeto de estudo. Os cursos acrescentados no estudo com as raízes dos cursos pesquisados possuem formação ampla com mais de uma área de conhecimento/habilitação.

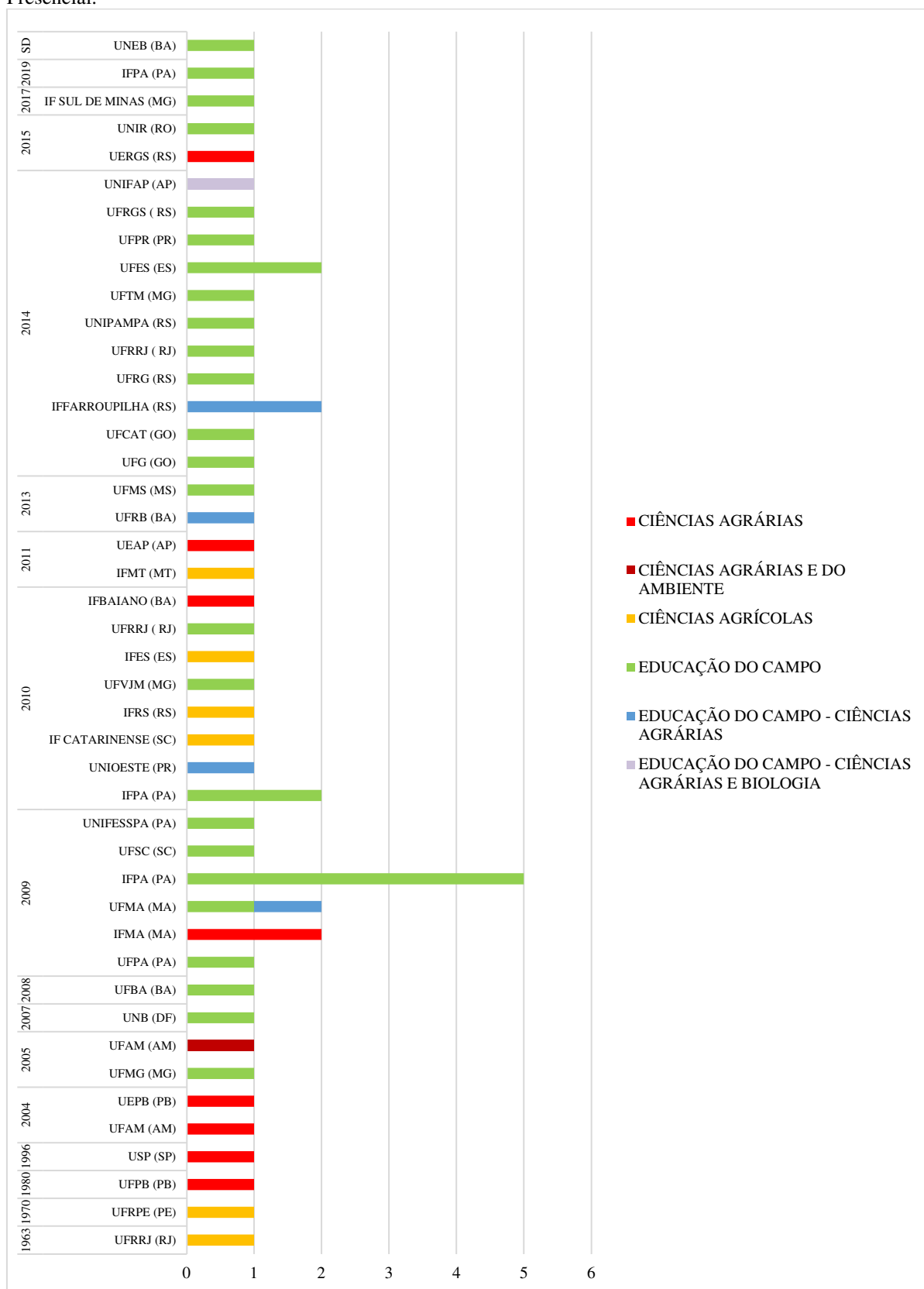
Entretanto, para que se possa entender a linha do tempo da evolução da oferta de criação dos cursos da Educação Superior do Campo, neste estudo, no período de (1963/2019), de acordo com o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), foi necessário fazer uma viagem no tempo e resgatar os primeiros cursos implantados de licenciaturas para formação de professores para atuar no Campo. Desse modo, evidencia-se que teve o início com os cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e depois os cursos da Educação do Campo.

3.1 Resultados do mapeamento da evolução da oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Ciências Agrárias e Educação do Campo-LEdoC na modalidade de Educação Presencial

Nesta subseção, apresenta-se 53 (cinquenta três) cursos de Licenciaturas na área de conhecimento/habilitação de Ciências Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente, Ciências Agrícolas, Educação do Campo, Educação do Campo-Ciências Agrárias, Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia na modalidade de educação presencial como resultado do mapeamento da consulta documental da evolução, da oferta de criação destes cursos no horizonte temporal (1963-2019) na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Ao realizar o resgate dos cursos precursores e dos atuais da formação docente para o Campo, no caso aqui mencionado na legenda do gráfico 1, busca-se apresentar, estes, por meio da evolução da oferta na linha do tempo (1963-2019), com a caracterização das instituições de ensino e dos anos que os cursos foram implantados; depois destaca-se o detalhamento dos cursos por área de conhecimento/habilitação nos subtópicos em seguida.

Gráfico 1 – Evolução da oferta de criação dos Cursos da Educação Superior do Campo na modalidade de Educação Presencial.



Fonte: Elaborado pela própria Autora, de acordo com a base de dados do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

3.1.1 Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA, implantadas nas Universidades Públicas Federais

Nesta subseção, aborda-se a evolução de oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA (gráfico 1), implantadas nas Universidades Federais na linha do tempo do período de (1963/1970), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Dessa forma, caracteriza-se os cursos de LICA, no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Evolução da oferta e distribuição das Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA, implantadas nas Universidades Públicas Federais no período de (1963 a 1970).

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS-LICA								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 574 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ/ Unidade Sede, em Seropédica-RJ –Sudeste	Lic. em Ciências Agrícolas-LCA Cód. de Curso nº 12911	10.03.1963	70	Educação presencial	3.460h	CC4	2014
2	Cód. IES nº 587 Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, em Recife-PE – Nordeste	Lic. em Ciências Agrícolas-LCA Cód. de Curso nº 103084	13.07.1970	80	Educação presencial	2.940h	CC4	2018

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 9, mostra-se a evolução da oferta de criação de implantação de 2 (duas) Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA nas universidades UFRRJ e UFRPE na linha do tempo do período de (1963/1970).

No que tange às cargas horárias dos cursos: o curso LICA da UFRRJ/Unidade Sede¹ é o precursor na educação superior no meio rural com a oferta de 70 (setenta) vagas anuais, com a maior carga horária de 3.460h. Enquanto, o curso da UFRPE², em Recife-PE, com maior oferta de 80 (oitenta) vagas anuais é a menor carga horária 2.940h. Na oferta de vagas anuais na implantação destes cursos, repara-se que o curso da UFRPE, em Recife-PE, recebeu 10 (dez) vagas a mais do que o curso da UFRRJ/Unidade Sede¹.

Na avaliação das LICA pelo Ministério da Educação-MEC, notifica-se que o curso da UFRRJ/Unidade Sede¹, em Seropédica-RJ, no ano de referência em 2014 e o da UFRPE, em Recife-PE² no ano de referência 2018, obtiveram o mesmo Conceito de Curso-CC 4.

3.1.2 Licenciaturas em Ciências em Agrícolas-LICA, implantadas nos Institutos Federais

Nesta subseção, trata-se a evolução de oferta das Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA (gráfico 1), implantadas nos Institutos Federais na linha do tempo do período de (2010/2011), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Assim sendo, caracteriza-se os cursos de LICA, no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas-LICA, implantados nos Institutos Federais no período de (2010 a 2011).

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS-LICA								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 5036 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-IFCatarinense/ Campus de Araquari, em Araquari-SC – Sul	Lic. em Ciências Agrícolas-LCA Cód. de Curso nº 1102784	01.03.2010	40	Educação presencial	3.260h	CC4	2015
2	Cód. IES nº 601 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS/Campus do Sertão, em Sertão-RS – Sul	Lic. em Ciências Agrícolas-LCA Cód. de Curso nº 1103671	01.03.2010	30	Educação presencial	3.120h	CC4	2018
3	Cód. IES nº 1808 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-IFES/ Campus Itapina, em Colatina – ES – Sudeste	Lic. em Ciências Agrícolas-LCA Cód. de Curso nº 1117313	02.08.2010	40	Educação presencial	3.400h	CC4	2016
4	Cód. IES nº 3164 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso-IFMT/Campus Confresa, em Confresa-MT- Centro-Oeste	Lic. em Ciências Agrícolas-LCA Cód. de Curso nº 1259158	01.03.2011	40	Educação Presencial	4.010h	CC3	2017

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 10, mostra-se a evolução de oferta de criação dos cursos LICA na linha do tempo do período de (2010/2011). Destaca-se que na oferta de vagas anuais dos 4 (quatro) cursos de LICA implantados nos Institutos Federais, o curso do IFCatarinense/Campus de Araquari¹; o do IFES/Campus Itapina³ e o do IFMT/Campus Confresa⁴, ofertam 40 (quarenta) vagas anuais. Todavia, o curso do IFRS/Campus do Sertão, possui menor oferta de 30 (trinta) vagas anuais, se se compara com os outros cursos ofertados nos Institutos Federais (quadro 10).

Ainda na verificação de cargas horárias dos cursos de LICA, observa-se que o curso do IFCatarinense/Campus de Araquari¹, oferta 3.260h; o do IFRS/Campus do Sertão², oferta 3.120h; o do IFES/Campus Itapina³, oferta 3.400h. O curso do IFMT/Campus Confresa⁴, possui maior oferta com 4.010h, se é comparado com os outros cursos dos Institutos Federais do Brasil. Evidencia-se que os cursos de LICA dos Institutos Federais possuem cargas horárias diferenciadas.

Nesse viés, com a avaliação dos cursos de LICA dos Institutos Federais, pelo Ministério de Educação-MEC, percebe-se que os cursos que auferiram o Conceito de Curso-CC 4 foram: o do IFCatarinense/Campus de Araquari¹, no ano de referência 2015; o do IFES/Campus Itapina³, no ano de referência 2016; e do IFRS/Campus do Sertão², no ano de referência em 2018. Nota-se que o curso do IFMT/Campus Confresa⁴, com o menor Conceito de Curso-CC 3, no ano de referência em 2017, se for comparar com a avaliação dos cursos das outras instituições de ensino (quadro 10).

Por fim, os cursos de LICA do IFRS/Campus do Sertão², possui menor oferta de carga horária de 3.120h e o do IFMT/Campus Confresa⁴ com maior oferta de 4.010h. Na avaliação das LICAs pelo Ministério da Educação, averigua-se que o curso do IFMT/Campus Confresa⁴, possui menor Conceito de Curso-CC 3, no ano de referência em 2017, em relação aos demais cursos dos Institutos Federais.

3.1.3 Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantadas nas Universidades Públicas - Federais e Estaduais

Nesta subseção, exibe-se a evolução da oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR (gráfico 1), implantadas nas Universidades Públicas - Federais e Estaduais na linha do tempo do período de (1980 a 2015), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Divulga-se os cursos de LCAGRAR, no quadro 11, a seguir.

Em análise da oferta das cargas horárias das LCAGRAR nas universidades, observa-se que o curso da UEPB/ no Centro de Ciências Humanas e Agrárias – Campus IV⁴ possui menor oferta de 2.805h; o curso da UFPB/no Campus 3 – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA¹, com oferta de 2.970h; o curso da UERGS/Unidade de Vacaria⁶, com a oferta de 2.925h; o curso da UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões³, com a oferta de 3.020h; o curso da UEAP/Polo de Educação do Campo⁵, com a oferta de 3.340h; e termina com o curso da USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq², com a

maior oferta de carga horária de 4.380h entre os demais cursos das instituições de ensino (quadro 11).

Quadro 11 – Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantados nas Universidades Públicas - Federais/Estaduais no período de (1980 a 2015).

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS-LCAGRAR								
#	Instituição de Ensino Superior-IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 579 Universidade Federal da Paraíba-UFPB/ no Campus 3 – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA, em Bananeiras-PB – Nordeste	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de Curso nº 13457	26.08.1980	50	Educação presencial	2.970h	CC 3	2013
2	Cód. IES nº 55 Universidade de São Paulo-USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq, em Piracicaba-SP – Sudeste	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de Curso nº 20336	01.01.1996	35	Educação presencial	4.380h	0	0
3	Cód. IES nº 4 Universidade Federal do Amazonas-UFAM/ Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant-AM – Norte	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR ⁸¹ Cód. de curso nº 84547	01.01.2004	50	Educação Presencial	3.020h	0	0
4	Cód. IES nº 550 Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/ no Centro de Ciências Humanas e Agrárias – Campus IV, em Catolé do Rocha-PB - Nordeste	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de curso nº 82622	22.03.2004	88	Educação Presencial	2.805h	CPC 2	2007
5	Cód. IES nº 5701 Universidade do Estado do Amapá-UEAP/ Polo de Educação do Campo, em Macapá-AP – Norte	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR ⁸² Cód. de Curso nº 1151138	25.04.2011	40	Educação Presencial	3.340h	0	0
6	Cód. IES nº 3336 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/Unidade de Vacaria, em Vacaria-RS – Sul	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de Curso nº 1314432	01.03.2015	40	Educação Presencial	2.925h ⁸³	0	0

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com levantamento documental na base do Sistema e-MEC Ministério da Educação (2020).

⁸¹ O curso de LCAGRAR da UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant-AM, consta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), em situação ativa, mas verificou no sítio da referida da universidade e não aparece o curso. Presume que se encontra sem oferta de vagas/inativo. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/unidades-academicas/67-ufam-institucional/ufam-unidades-academicas/ufam-interior/141-benjamin.html> Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

⁸² O curso de LCAGRAR da UEAP/Polo de Educação do Campo, em Macapá-AP consta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) em situação ativa, mas verificou no sítio eletrônico da referida universidade e não aparece o curso. Presume que se encontra sem oferta de vagas/inativo. Disponível em: <http://www.ueap.edu.br/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

⁸³Verifica-se no sítio eletrônico da instituição e observa-se que a universidade oferta 3.165 vagas anuais. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/ciencias-agrarias-licenciatura>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

No que tange à avaliação dos cursos de LCAGRAR pelo Ministério da Educação-MEC, o curso da UEPB/ no Centro de Ciências Humanas e Agrárias – Campus IV⁴, apresenta o Conceito Preliminar de Curso-CPC 2, no ano de referência 2007. Este último, revela o menor Conceito de Curso se se compara com os outros cursos das instituições de ensino (quadro 11). Enquanto, que o curso da UFPB/no Campus 3 – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA¹, auferiu Conceito de Curso-CC 3, no ano de referência 2013.

Os demais cursos LCAGRAR da USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz²; UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões³; o da UEAP/ Polo de Educação do Campo⁵ e o da UERGS/Unidade de Vacaria⁶ até a finalização da consulta na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) do estudo em destaque, reparou-se que não constavam os conceitos de cursos de avaliação do Ministério da Educação-MEC.

Logo, verifica-se que o curso de LCAGRAR, da USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq² possui a menor oferta de 35 (trinta e cinco) vagas anuais, se comparada com os demais cursos de outras instituições de ensino; e o curso da UEPB/ no Centro de Ciências Humanas e Agrárias – Campus IV⁴, em Catolé do Rocha-PB, com a maior oferta de 88 (oitenta e oito) vagas anuais se comparada com as outras instituições de ensino que ofertam os mesmos cursos (quadro 11).

Em relação as cargas horárias dos cursos de LCAGRAR, observa-se que o da UEPB/ no Centro de Ciências Humanas e Agrárias – Campus IV⁴, possui com a menor oferta de carga horária, de 2.805h dentre as instituições de ensino que ofertam o mesmo curso (quadro 11). Assim como, o curso da USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq², sobressaiu com maior oferta de carga horária de 4.380h.

Nota-se que os cursos de LCAGRAR, da UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões³; da UEAP/ Polo de Educação do Campo⁵; e da UERGS/Unidade de Vacaria⁶ se encontram em situação ativa na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), mas verificou-se, no período da pesquisa, nos sítios eletrônicos das instituições de ensino que os cursos não estão ofertando vagas, ou seja, não apresentam a divulgação de oferta dos cursos. Então, presume-se que os cursos se encontram sem oferta de vagas e/ou inativos. Nesse viés, infere-se a importância das instituições de ensino protocolar no Ministério da Educação-MEC quando os seus cursos estão sem oferta de vagas e/ou inativos.

Cumprе ressaltar, a pertinência de o Ministério da Educação-MEC realizar o acompanhamento das Universidades - Federais e Estaduais, na verificação se os cursos encontram-se com a oferta de vagas e/ou inativos nas instituições de ensino e na avaliação dos cursos da Educação Superior de formação de professores no/do Campo, se estão em

conformidade com a Política da Educação do Campo do Brasil e se avançam na formação de professores para atuar nas áreas rurais do país.

3.1.4 Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantadas nos Institutos Federais

Nesta subseção, mostra-se a evolução da oferta de criação de 3 (três) Licenciaturas em Ciências-LCAGRAR (gráfico 1), implantadas nos Institutos Federais na linha do tempo do período de (2009-2010), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Publica-se os cursos de LCAGRAR, no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantados nos Institutos Federais no período de 2009 a 2010.

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS-LCAGRAR								
#	Instituição de Ensino Superior-IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 600 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA/ Campus Codó, em Codó – MA –Nordeste	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de curso nº 1103304	02.03.2009	40	Educação presencial	3415h	CC4	2017
2	Cód. IES nº 600 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA / Campus São Luís – Maracanã, em São Luís do Maranhão – MA – Nordeste	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de curso nº1103956	02.03.2009	40	Educação presencial	3.765h	CC4	2017
3	Cód. IES nº 14509 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-IFBAIANO/ no IF Baiano-Campus Senhor do Bonfim, em Senhor do Bonfim-BA –Nordeste	Lic. em Ciências Agrárias-LCAGRAR Cód. de Curso nº 1113612	01.09.2010	40	Educação presencial	3.315h	CC4	2014

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 12, apresenta-se a evolução da oferta de criação das LCAGRAR disponíveis nos Institutos Federais do Brasil. Evidencia-se que os cursos possuem a oferta de 40 (quarenta) vagas anuais cada curso. No entanto, vê-se que as cargas horárias das LCAGRAR são diferenciadas como: o curso do IFBAIANO/ no IF Baiano-Campus Senhor do Bonfim³, possui menor oferta de 3.315h; o curso do IFMA/Campus Codó¹, com a oferta de 3.415h; e o do IFMA/Campus São Luís – Maracanã², com maior oferta de carga horária de 3.765h.

Na avaliação dos cursos de LCAGRAR dos Institutos Federais pelo Ministério da Educação-MEC, visualiza-se que o curso do IFBAIANO/no IF Baiano-Campus Senhor do Bonfim³, obteve o Conceito de Curso-CC 4, no ano de referência em 2014. Na sequência, os cursos de LCAGRAR do IFMA/Campus Codó¹; e do IFMA/Campus São Luís – Maracanã², obtiveram os Conceitos de Curso-CC 4, nos anos de referência 2017. Encerra-se evidenciando o avanço do Ministério de Educação-MEC na avaliação dos cursos dos Institutos Federais da Região Nordeste do Estado brasileiro.

3.1.5 Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA, implantada em uma Universidade Pública Federal

Nesta subseção, apresenta-se a evolução da oferta de criação da Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA (gráfico 1), implantada na Universidade Federal do Amazonas-UFAM da Região Amazônica-Norte do Brasil, na linha do tempo do período de (2005), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Caracteriza-se o curso, no quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Evolução de oferta e distribuição do curso em Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA, implantado em uma Universidade Pública Federal no período de 2005.

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DO AMBIENTE-LCAA								
#	Instituição de Ensino Superior-IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 4 Universidade Federal do Amazonas-UFAM no Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant-AM – Norte	Lic. em Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA Cód. de Curso nº 101610	25.11.2005	50	Educação Presencial	4.385h	CC3	2011

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 13, mostra-se a evolução da oferta de criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente-LCAA, implantado no ano de 2005, em situação ativa, na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, no Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant-AM, com a carga horária de 4.385h. Este curso, obteve na avaliação do MEC, o Conceito de Curso-CC 3, no ano de referência em 2011.

3.1.6 Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs, implantadas nas Universidades Públicas Federais e Estaduais

Nesta subseção, aborda-se a evolução da oferta de criação de 22 (vinte duas) Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs (gráfico 1) na linha do tempo de (2005 a 2015), implantadas nas Universidades Federais e Estaduais, conforme caracteriza-se no (quadro 14) posteriormente.

Nesse contexto, ressalta-se um breve histórico da evolução de oferta de LEdoCs no Estado brasileiro, iniciando com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC da UFMG/*Campus da Pampulha* criado a partir de um convite formulado pelo Ministério da Educação – MEC à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Em face do exposto, baseiam-se em Antunes-Rocha et. al. (2011, p. 19 grifo nosso) que esclarecem que:

[...] instituiu-se a partir do convite à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE–UFMG), formulado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), para desenvolver uma experiência piloto. O convite também estendeu-se a mais três universidades – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. A Secad/MEC criou, então, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). A proposta visava estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham vivem no e do campo. Nesse sentido, 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. Para a CGEC/Secad/MEC, bem como para as outras instituições, o curso constituía-se como projeto piloto, mas para a FaE/UFMG era a continuidade de uma proposta iniciada em 2004 com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, executado em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Dessa maneira, entende-se, de acordo com os autores aludidos, que a partir do convite à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE–UFMG), formulado pelo Ministério da Educação-MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior-SESu, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad e da Coordenação Geral de Educação do Campo-CGEC, desenvolveu-se uma experiência piloto de formação de professores para Educação Superior do Campo. Observa-se no relato, que o

convite também se estendeu para mais 3 (três) instituições de ensino: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade de Brasília (UnB). A partir daí, a Secad/MEC implementou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Essa proposta, visava estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com povos do Campo.

Diante disso, na consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) a oferta de cursos de licenciatura específicos para a qualificação dos professores do Campo começou com um projeto-piloto desenvolvido pelas universidades federais de Minas Gerais (UFMG) (2005), da Bahia (UFBA) (2008), de Sergipe (UFS) (2008)⁸⁴ e da Universidade de Brasília (UnB) (2007)⁸⁵. Na sequência, embasa-se em Molina (2017, p. 589-590) descreve que:

A partir das experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades também pudessem ofertar a Licenciatura, porém como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo.

Perante o exposto, compreende-se que com as experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades também pudessem ofertar a Licenciatura, mas como projeto especial de turmas únicas. No entanto, no ano de 2012, com a pressão dos movimentos sociais do campo, foram implantados 42 (quarenta e dois) cursos permanentes da nova graduação no país. Dessa forma, caracteriza-se os cursos de LEdoCs implementados pelo *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo*, por meio das Chamadas Públicas (Edital nº 2, de 23 de abril de 2008; Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril, de 2009; e Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de Agosto de 2012) para seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo.

Assim sendo, evidencia-se a evolução da oferta e distribuição de criação de 22 (vinte dois) licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs implantadas pelo Programa Procampo nas Universidades Públicas – Federais e Estaduais na linha do tempo do período de

⁸⁴ O Curso de Licenciatura Interdisciplinar Educação no Campo da Universidade Federal de Sergipe encontra-se em Desativação/Extinção voluntária: Processo 23000.012293/2016-49, conforme consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação.

⁸⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/procampo> Acesso em: 20 de nov. de 2020.

(2005-2015), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Publica-se caracterizando os cursos LEdoCs, no quadro 14 a seguir.

Quadro 14 – Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs, implantados nas Universidades Públicas - Federais/Estaduais no período de (2005 a 2015).

LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-LEdoCs								
#	Instituição de Ensino Superior-IES/ Localidade/ Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 575 Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/ no Campus da Pampulha, em Belo Horizonte-MG – Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. de Curso nº 103079 (Projeto Piloto)	22.10.2005	60	Educação Presencial	3.060h	0	0
2	Cód. IES nº 2 Universidade de Brasília-UNB/no Campus UNB-Planaltina, em Brasília-DF – Centro-Oeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. de Curso nº 112176 (Projeto Piloto)	27.08.2007	60	Educação Presencial	3.510h	CC4	2012
3	Cód. IES nº 578 Universidade Federal da Bahia-UFBA/no Campus Canela, em Salvador-BA – Nordeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 119950	11.08.2008	50	Educação Presencial	3.706h	CPC ⁸⁶ 3	2011
4	Cód. IES nº 569 Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Abaetetuba, em Abaetetuba-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1134445	01.01.2009	60	Educação Presencial	3.400h	CC4	2016
5	Cód. IES nº 548 Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal, em Bacabal – MA – Nordeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 123511	14.04.2009	30	Educação Presencial	4.545h	CC3	2015
6	Cód. IES nº 18440 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA/Campus Marabá- Unidade I, em Marabá-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1113549	03.08.2009	40	Educação Presencial	3.400h	CC4	2013
7	Cód. IES nº 585 Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC/ Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis-SC – Sul	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 122346	03.08.2009	120	Educação Presencial	3.240h	CC4	2014
8	Cód. IES nº 596 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM/ Campus JK, em Diamantina – MG – Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1265050	01.03.2010	60	Educação presencial	3.300h	CC5	2019
9	Cód. IES nº 574 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/ Unidade Sede, em Seropédica-RJ – Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 150193	09.08.2010	70	Educação presencial	2.800h	0	0
10	Cód. IES nº 694 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/Campus Campo Grande, em Campo Grande-MS – Centro-Oeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1269875	28.11.2013	150	Educação presencial	3.230h	CC4	2019

⁸⁶ Conceito Preliminar do Curso-CPC

11	Cód. IES nº 25274 Universidade Federal de Catalão-UFCAT/ na Unidade Sede, em Catalão – GO –Centro-Oeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1293027	06.03.2014	60	Educação presencial	3.506h	CC4	2018
12	Cód. IES nº 584 Universidade Federal de Goiás-UFG/ no Campus Goiás, em Goiás-GO – Centro-Oeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1293028	06.03.2014	60	Educação presencial	3.564h	CC4	2018
13	Cód. IES nº 12 Universidade Federal do Rio Grande UFRG/ no Campus São Lourenço do Sul, em São Lourenço do Sul-RS – Sul	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1270331	31.03.2014	40	Educação presencial	3270h	CC4	2019
14	Cód. IES nº 574 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ/ na Unidade Sede, em Seropédica-RJ –Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº5001335 Procampo – Edital 02/2012	30.04.2014	70	Educação presencial	3.520h	CC5	2018
15	Cód. IES nº 5322 Fundação Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA/ no Campus Dom Pedrito, em Dom Pedrito-RS – Sul	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1265385	01.07.2014	60	Educação presencial	3.290h	CC5	2019
16	Cód. IES nº 597 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM/ na Unidade Universidade, em Uberaba-MG –Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1261902	01.07.2014	60	Educação presencial	3.200h	CC4	2017
17	Cód. IES nº 573 Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/ na Sede, em Vitória-ES – Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1267954	11.07.2014	120	Educação presencial	3.350h	CC4	2019
18	Cód. IES nº 573 Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/ no Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ceunes, em São Mateus-ES – Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1278627	01.09.2014	120	Educação presencial	3.440h	CC5	2019
19	Cód. IES nº 571 Universidade Federal do Paraná-UFPR/ Campus Litoral, em Matinho-PR – Sul	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1322306	12.09.2014	120	Educação presencial	3.400h	CC5	2018
20	Cód. IES nº 581 Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS/ no Campus Litoral Norte, em Tramandaí-RS – Sul	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1278882	19.09.2014	120	Educação presencial	3.450h	CC5	2019
21	Cód. IES nº 699 Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR/ Campus de Rolim de Moura, em Rolim de Moura-RO – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1300418	14.09.2015	60	Educação Presencial	3.900h	CC4	2019
22	Cód. IES nº 40 Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no Campus XIII, em Itaberaba – BA – Nordeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1264335	<i>Não iniciado</i>	60	Educação presencial	3.200h	0	0

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 14, mostra-se a evolução da oferta de criação de 22 (vinte dois) LEdoCs implantadas nas universidades públicas federais e estaduais no período de (2005 a 2015). Prossegue e analisa-se a oferta de vagas anuais destes cursos nas instituições de ensino. Assim, sendo, verifica-se que a LEdoC da UFMA/Campus Bacabal⁵, apresenta-se com a menor oferta de 30 (trinta) vagas anuais se for comparada as outras instituições de ensino do país (quadro 14).

Em seguida, vê-se que os cursos de LEdoCs da UNIFESSPA/Campus Marabá- Unidade I ⁶; e da UFRG/ no Campus São Lourenço do Sul¹³, ofertam 40 (quarenta) vagas anuais; a LEdoC da UFBA/no Campus Canela³, em Salvador-BA, oferta 50 (cinquenta) vagas anuais; as LEdoCs da UFMG/no Campus da Pampulha¹, da UNB/no Campus UNB-Planaltina²; da UFPA/Campus de Abaetetuba⁴; da UFVJM/Campus JK⁸; da UFG/no Campus Goiás¹¹; da UFCAT/na Unidade Sede¹²; da UNIPAMPA/no Campus Dom Pedrito¹⁵; da UFTM/na Unidade Universidade¹⁶; a UNIR/Campus de Rolim de Moura²¹; e da UNEB, no Campus XIII²² - curso “não iniciado”, ofertam 60 (sessenta) vagas anuais.

Segue na verificação de 2 (dois) cursos de LEdoCs da UFRRJ/Unidade Sede ^{9 e 14} (quadro 14) que ofertam 70 (setenta) vagas anuais. E, 5 (cinco) cursos de LEdoCs: da UFSC/Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima⁷; da UFES/na Sede¹⁷; da UFES/no Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ceunes¹⁸; da UFPR/Campus Litoral¹⁹; e da UFRGS/no Campus Litoral Norte²⁰, ofertam 120 (cento e vinte) vagas anuais. E, apura-se que o curso de LEdoC da UFMS/Campus Campo Grande¹⁰, ostenta a maior oferta de 150 (cento e cinquenta) vagas anuais.

Em relação às cargas horárias de LEdoCs, verifica-se que a UFRRJ/Unidade Sede⁹, com 2.800h, apresenta menor oferta de carga horária destes cursos no país; a UFMG/no Campus da Pampulha¹, com 3060h. Observa-se 2 (dois) cursos de LEdoCs, o da UFTM/na Unidade Universidade¹⁶ e o da UNEB, no Campus XIII²² com a oferta de cargas horárias de 3.200h cada.

Do mesmo modo, detecta-se as cargas horárias das LEdoCs: da UFMS/Campus Campo Grande¹⁰, com 3.230h; da UFSC/Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima⁷, com 3.240h; da UFRG/no Campus São Lourenço do Sul¹³, com 3.270h; da UNIPAMPA/no Campus Dom Pedrito¹⁵, com 3.290h; da UFVJM/Campus JK⁸, com 3.300h; da UFES/na Sede¹⁷, com 3.350h. E, 3 (três) cursos de LEdoC da UFPA/Campus de Abaetetuba⁴; da UNIFESSPA/Campus Marabá-Unidade I⁶; e da UFPR/Campus Litoral¹⁹, com a oferta de cargas horárias de 3.400h.

Depois, examina-se as cargas horárias das LEdoCs: da UFES/no Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ceunes¹⁸, com de 3.440h; da UFRGS/no Campus Litoral Norte²⁰, com 3.450h; da Universidade Federal de Catalão-UFCAT/na Unidade Sede¹¹, com 3.506h; da Universidade de Brasília-UNB/no Campus UNB-Planaltina², com 3.510h; da UFRRJ/ na Unidade Sede¹⁴, com 3.520h; da UFG/no Campus Goiás¹², com 3.564h; da UFBA/no Campus Canela³, com 3.706h; da UNIR/ Campus de Rolim de Moura²¹, com 3.900h; e por fim, da UFMA/Campus Bacabal⁵, ostenta a maior carga horária de 4.545h se se compara com as demais instituições de ensino que ofertam os mesmos cursos (quadro 14).

Segue a análise da Avaliação pelo MEC dos cursos de LEdoCs: da UFBA/no Campus Canela³, com o Conceito Preliminar de Curso-CPC 3, no ano de referência em 2011; o da UNB/no Campus UNB-Planaltina², com o Conceito de Curso - CC 4, no ano de referência em 2012; o da UNIFESSPA/Campus Marabá-Unidade I⁶, com o CC 4, no ano de referência em 2013; o da UFSC/Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima⁷, com o CC 4, no ano de referência 2014; o curso da UFMA/Campus Bacabal⁵, com o CC 3, no ano de referência 2015; o curso da UFPA/Campus de Abaetetuba⁴, com o CC 4, no ano de referência em 2016; o curso da UFTM/ na Unidade Universidade¹⁶, com o CC 4, no ano de referência em 2017.

Continua, com 2 (duas) LEdoCs da UFG/no Campus Goiás¹¹, em Goiás-GO; e da UFCAT/na Unidade Sede¹², com os CC 4, nos anos de referência em 2018. Nota-se 4 (quatro) LEdoCs, da UFMS/Campus Campo Grande¹⁰; da UFRG/no Campus São Lourenço do Sul¹³, da UFES/ na Sede¹⁷; e da UNIR/Campus de Rolim de Moura²¹, com os CC 4, nos anos de referência em 2019.

Na sequência, 2 (duas) LEdoCs avaliadas pelo MEC com os CC 5 “Excelência”, da UFRRJ/na Unidade Sede¹⁴ e da UFPR/Campus Litoral¹⁹, nos anos de referência em 2018. E, 4 (quatro) LEdoCs: da UFVJM/Campus JK⁸; da UNIPAMPA/no Campus Dom Pedrito¹⁵; da UFES/no Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ceunes¹⁸; e da UFRGS/no Campus Litoral Norte²⁰, com os CC 5 “Excelência”, nos anos de referência 2019.

Posteriormente, averigua-se 3 (três) LEdoCs que não foram avaliadas pelo MEC como: a UFMG/no Campus da Pampulha¹ (2005), a da UFRRJ/Unidade Sede⁹ (2010) e da UNEB, no Campus XIII²². Assim sendo, observa-se que os 2 (dois) primeiros cursos poderiam já ter sido avaliados pelo MEC e o último estar em tramitação de regularização/autorização pelo MEC e consta “não iniciado”, conforme a consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Contabiliza-se 22 (vinte duas) Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs implantadas nas Universidades Federais e Estaduais no Brasil. Dentre as LEdoCs ofertadas, a

da UFMA/Campus Bacabal⁵, na região Nordeste, com menor oferta de 30 (trinta) vagas anuais e a maior carga horária de 4.545h se se compara com as outras instituições de ensino que ofertam o mesmo curso. O curso LEdoC da UFMS/Campus Campo Grande na Região Centro-Oeste apresenta a maior oferta de 150 (cento e cinquenta) vagas anuais.

Além disso, pontua-se que a LEdoC, com menor carga horária de 2.800h é a da UFRRJ/Unidade Sede⁹, na região Sul, se for comparada às outras instituições de ensino que ofertam os mesmos cursos (quadro 14).

Portanto, na avaliação do MEC, a LEdoC da UFBA/no Campus Canela³, em Salvador-BA, auferiu o menor Conceito Preliminar de Curso-CC 3, no ano de referência em 2011, em comparação com as outras instituições de ensino que contêm a mesma licenciatura. Também, verifica-se que 6 (seis) cursos de LEdoCs obtiveram o Conceito de Curso-CC 5, “Excelência” pelo Ministério da Educação-MEC, o da UFRRJ/na Unidade Sede¹⁴ e o da UFPR/Campus Litoral¹⁹, nos anos de referência em 2018; o da UFVJM/Campus JK⁸; o da UNIPAMPA/no Campus Dom Pedrito¹⁵; o da UFES/no Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ceunes¹⁸; e o da UFRGS/no Campus Litoral Norte²⁰, nos anos de referência 2019.

3.1.7 Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs, implantadas nos Institutos Federais

Nesta subseção, apresenta-se a evolução da oferta de criação de 9 (nove) Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs (gráfico 1), implantadas nos Institutos Federais na linha do tempo do período de (2009 a 2019), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Destaca-se estes cursos, no quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Evolução de oferta com a distribuição dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs, implantados nos Institutos Federais no período de (2009/2019).

LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-LEdoCs								
#	Instituição de Ensino Superior-IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Tucuruí, em Tucuruí-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1179415	20.07.2009	60	Educação presencial	4760h	CC 4	2015
2	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e	Lic. em Educação	20.07.2009	60	Educação presencial	3.354h	CC4	2015

	Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Marabá Rural, em Marabá-PA – Norte	do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1179416						
3	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/ Conceição do Araguaia, em Conceição do Araguaia-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 5001061	20.07.2009	60	Educação presencial	4760h	CC3	2014
4	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Abaetetuba, em Abaetetuba-PA –Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 5001072	20.07.2009	50	Educação presencial	4760h	CC4	2015
5	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará IFPA/ Campus Santarém, em Santarém-PA –Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 5001089	20.07.2009	45	Educação presencial	4760h	CC4	2015
6	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Bragança-PA, em Bragança-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1179413	04.01.2010	40	Educação presencial	3240h	CC3	2015
7	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Castanhal, em Castanhal-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1179414	05.07.2010	40	Educação presencial	3.510h	CC3	2015
8	Cód. IES nº 4358 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-IF SUL DE MINAS/ no Campus Inconfidentes, em Inconfidentes-MG –Sudeste	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1425244	01.03.2017	40	Educação Presencial	3.960h	0	0
9	Cód. IES nº 1813 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/ IFPA-Campus Breves, em Breves-PA – Norte	Lic. em Educação do Campo-LEdoC Cód. do Curso nº 1453293	14.01.2019	60	Educação Presencial	3.220h	0	0

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o levantamento de dados no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 15, trata-se da evolução da oferta de criação de 9 (nove) cursos de LEdoCs na linha do tempo do período de (2009 a 2019). Na análise da oferta de vagas anuais disponíveis nas LEdoCs, o curso do IFPA/Campus de Bragança⁶; o curso do IFPA/Campus Castanhal⁷ e o curso do IF SUL DE MINAS/no Campus Inconfidentes⁸, ofertam 40 (quarenta) vagas anuais. O curso do IFPA/Campus Santarém⁵, oferta 45 (quarenta e cinco) vagas anuais. O curso do IFPA/Campus Abaetetuba⁴, oferta cinquenta vagas anuais. Os cursos do

IFPA/Campus de Tucuruí¹; do IFPA/Campus Marabá Rural²; do IFPA/Conceição do Araguaia³ e do IFPA/ IFPA-Campus Breves⁹, ofertam 60 (sessenta) vagas anuais.

Na sequência, confere-se as cargas horárias dos cursos de LEdoCs: do IFPA-Campus Breves⁹ possui a menor oferta de 3.220h, entre os cursos ofertados nos Institutos Federais do Brasil (quadro 15). O curso do IFPA/Campus de Bragança⁶ dispõe de oferta de 3.240h. O curso do IFPA/Campus Marabá Rural², com a oferta de 3.354h. O curso do IFPA/Campus Castanhal⁷, com a oferta de 3.510h. O curso do IF SUL DE MINAS/no Campus Inconfidentes⁸, com a oferta de 3.960h. E, os cursos de LEdoCs, do IFPA/Campus de Tucuruí¹; do IFPA/Conceição do Araguaia³; do IFPA/Campus Abaetetuba⁴; e o do IFPA/Campus Santarém⁵ com a oferta de carga horária de 4.760h.

Na avaliação dos cursos de LEdoCs pelo MEC, 3 (três) cursos obtiveram o Conceito de Curso-CC 3: o curso do IFPA/Conceição do Araguaia³, no ano de referência 2014; o curso do IFPA/Campus de Bragança⁶; e o curso do IFPA/Campus Castanhal⁷, no ano de referência em 2015. Examina-se 4 (quatro) cursos de LEdoCs auferiram o Conceito de Curso-CC 4: o do IFPA/Campus de Tucuruí¹, o do IFPA/Campus Marabá Rural²; o do IFPA/Campus Abaetetuba⁴; o do IFPA/Campus Santarém⁵; nos anos de referência em 2015. E, observa-se 2 (dois) cursos de LEdoCs o do IF SUL DE MINAS/no Campus Inconfidentes⁸; e do IFPA/ IFPA-Campus Breves⁹ não foram avaliados pelo Ministério da Educação-MEC.

Também, nota-se que os cursos de LEdoCs do IFPA/Campus de Bragança⁶; o curso do IFPA/Campus Castanhal⁷ e o curso do IF SUL DE MINAS/no Campus Inconfidentes⁸ apresentam a menor oferta de 40 (quarenta) vagas anuais. Depois, os cursos de LEdoCs do IFPA/Campus de Tucuruí¹, o do IFPA/Campus Marabá Rural², o do IFPA/Conceição do Araguaia³ e o do IFPA-Campus Breves⁹ ostentam a maior oferta de 60 (sessenta) vagas anuais.

Em relação as cargas horárias dos cursos LEdoCs dos Institutos Federais, verifica-se que o curso do IFPA-Campus Breves⁹, detém a menor carga horária de 3.220h. E, observa-se 4 (quatro) cursos de LEdoCs: o do IFPA/Campus Santarém⁵; o do IFPA/Campus Abaetetuba⁴; o do IFPA/Campus de Tucuruí¹; e o do IFPA/Conceição do Araguaia³ apresentam com a maior oferta de carga horária de 4.760h, se se compara com as outras instituições de ensino que ofertam os mesmos cursos.

Conclui-se que apenas 2 (duas) LEdoCs não foram avaliadas pelo MEC: o curso do IF SUL DE MINAS/no Campus Inconfidentes⁸ e o curso do IFPA-Campus Breves⁹ dos cursos ofertados nos Institutos Federais do país.

3.1.8 Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias-LEdoC-CAGRAR, implantadas nas Universidades Públicas Federais

Nesta subseção, aborda-se a evolução da oferta de criação de 3 (três) Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias-LEdoC-CAGRAR (gráfico 1), implantadas nas Universidades Públicas Federais na linha do tempo do período de (2009/2013), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Caracteriza-se estes cursos, no quadro 16, divulgado a seguir.

Em seguida, no quadro 16, apresenta-se a evolução da oferta e distribuição de criação de 3 (três) cursos de LEdoC-CAGRAR na linha do tempo do período de (2009 a 2013). Na análise da oferta de vagas anuais destes cursos, repara-se que a Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal¹ e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE² ofertam 30 (trinta) vagas anuais. Assim como, o curso da UFRB/Centro de Formação de Professores³ possui a maior oferta de 120 (cento e vinte) vagas anuais.

Quadro 16 – Evolução e oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias- LEdoCs-CAGRAR, implantados nas Universidades Públicas Federais/Estaduais no período de (2009 a 2013).

LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS-LEdoCs-CAGRAR								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade/ Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 548 Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal, em Bacabal – MA - Nordeste	Lic. em Educação do Campo -Ciências Agrárias - LEdoC-CAGRAR Cód. do Curso nº 123513	14.04.2009	30	Educação Presencial	4.605h	CC4	2016
2	Cód. IES nº 609 Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, em Cascavel-PR - Sul	Lic. em Educação do Campo - Ciências Agrárias - LEdoC-CAGRAR ⁸⁷ Cód. do Curso nº 1150875	01.02.2010	30	Educação presencial	3.275h	0	0
3	Cód. IES nº 4503 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/ Centro de Formação de Professores, em Amargosa-BA - Nordeste	Lic. em Educação do Campo - Ciências Agrárias - LEdoC - CAGRAR Cód. do Curso nº 1206616	11.11.2013	120	Educação presencial	3.073h	CC4	2019

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com levantamento de dados no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

⁸⁷ Consta no e-MEC que o curso está em situação ativa, mas verifica-se no site da universidade sem oferta de vagas/inativo.

Examina as cargas horárias das LEdoC-CAGRAR e percebe-se que o curso da UFRB/Centro de Formação de Professores³ possui a menor oferta de 3.073h; o curso da UNIOESTE² divulga a oferta de 3.275h; o curso UFMA/Campus Bacabal¹ publica a maior oferta de carga horária de 4.605h, se se compara com as outras instituições de ensino que ofertam os mesmos cursos.

Na averiguação da avaliação dos cursos de LEdoC-CAGRAR pelo MEC, constata-se que o curso da UFMA/Campus Bacabal - em Bacabal¹ obteve o Conceito de Curso-CC 4, no ano de referência em 2016; e o da UFRB/ Centro de Formação de Professores³ atingiu também o Conceito de Curso-CC 4, no ano de referência em 2019. Infere-se que o curso de LEdoC-CAGRAR da UNIOESTE² com o ano de criação 2010, não tinha sido avaliado pelo MEC no período de realização desta pesquisa, conforme a consulta na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

3.1.9 Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias - LEdoC-CAGRAR, implantadas nos Institutos Federais

Nesta subseção, mostra-se a evolução da oferta de criação de Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias - LEdoC-CAGRAR (gráfico 1), implantadas nos Institutos Federais na linha do tempo do período de (2014), conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Divulga-se estes cursos, no quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Evolução da oferta e distribuição de criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias-LEdoC-CAGRAR, implantados nos Institutos Federais no período de 2014.

LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS- LEdoCs-CAGRAR								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 4098 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/ IFFARROUPI-LHA-Campus Jaguari, em Jaguari-RS - Sul	Educação do Campo- Ciências Agrárias- LEdoC-CAGRAR Cód. do Curso nº 1269249 ⁸⁸	07.03.2014	40	Educação Presencial	3.232h	CC4	2017
2	Cód. IES nº 4098 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Educação do Campo- Ciências Agrárias-	14.03.2014	40	Educação Presencial	3.232h	0	0

⁸⁸ Curso apresentou-se no Sistema de Regulação do Ensino Superior-e-MEC do Ministério da Educação (2020) - Em atividade/Em Desativação/Extinção voluntária: SEI nº 23000.001599/2019-12

	Farroupilha/ IFFARROUPILHA Campus de Jaguari, em Jaguari-RS Sul	LEdoC- CAGRAR ⁸⁹ Cód. do Curso nº 1269210						
--	---	---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com levantamento de dados no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 17, trata-se da evolução da oferta de criação dos cursos LEdoC-CAGRAR, na linha do tempo do período de (2014). Analisa-se a oferta destes cursos, começando com a LEdoC-CAGRAR do IFFARROUPILHA-Campus Jaguari¹, que possui a oferta de 40 (quarenta) vagas anuais, com a carga horária de 3.232h. Avaliado pelo MEC com o Conceito de Curso-CC 4, no ano de referência 2017. O segundo curso de LEdoC-CAGRAR do IFFARROUPILHA-Campus Jaguari², apresenta a oferta de 40 (quarenta) vagas anuais e com a carga horária de 3.232h. Porém, este último curso não foi avaliado pelo MEC, desde sua criação em (2014), conforme a consulta na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) no período da pesquisa do estudo em destaque.

Entretanto, detectou-se que os 2 (dois) cursos da LEdoC-CAGRAR do IFFARROUPILHA-Campus Jaguari, apresentam-se em atividade, mas em Desativação/Extinção. O primeiro apresenta a Extinção voluntária (SEI nº 23000.001599/2019-12) e o segundo curso apresenta em atividade, mas em desativação/extinção.

3.1.10 Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia - LEdoC-CAGRAREBIO, implantada em uma Universidade Pública Federal

Nesta subseção, trata-se a evolução da oferta de criação da Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC – Ciências Agrárias e Biologia-LEdoC-CAGRAREBIO (gráfico 1), implantada na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/Campus Mazagão, em Mazagão-AP na linha do tempo do período de 2015, conforme o levantamento documental na base do Sistema-e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No quadro 18, apresenta-se a evolução da oferta de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia-LEdoC-CAGRAREBIO no período de 2014, dispõe da oferta de 120 vagas anuais e com a carga horária de 4.620h. Confere na

⁸⁹ Curso apresentou-se no Sistema de Regulação do Ensino Superior-e-MEC do Ministério da Educação (2020) - Em atividade/Em Desativação/Extinção voluntária

avaliação do Ministério da Educação-MEC que o curso auferiu o Conceito de Curso-CC 3, no ano de referência 2019. Ressalta-se que o curso de LEdoC-CAGRAREBIO possui o diferencial por apresentar 3 (três) áreas de conhecimento/habilitação na formação de professores para as áreas rurais no país.

Quadro 18 – Evolução da oferta e distribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia - LEdoC-CAGRAREBIO, implantado em uma Universidade Pública Federal no ano de 2014.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS E BIOLOGIA – LEdoC-CAGRAREBIO								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade/ Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC Ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 830 Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/ Campus Mazagão – em Mazagão-AP - Norte	Lic. em Educação do Campo- Ciências Agrárias e Biologia LEdoC- CAGRAREBio Cód. do Curso nº 1321327	29.09.2014	120	Educação presencial	4.620h	CC 3	2019

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o levantamento de dados no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

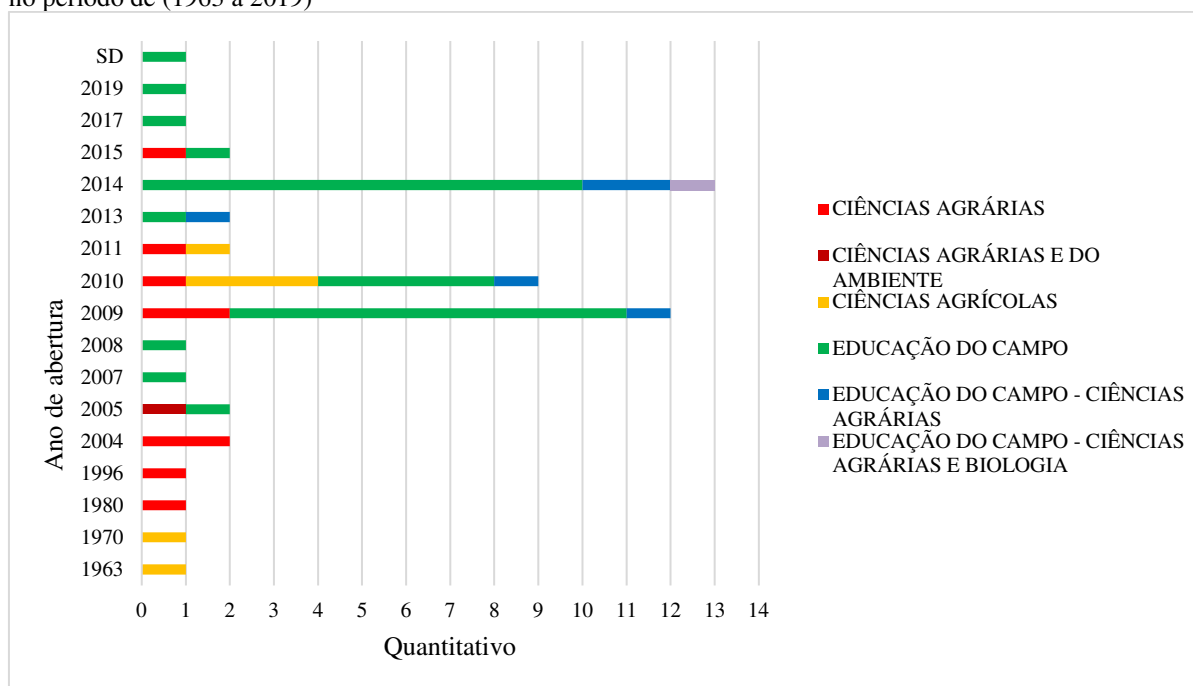
3.1.11 Mapeamento dos cursos da Educação Superior do Campo com o quantitativo e distribuição por ano de abertura na modalidade da educação presencial

Trata-se do mapeamento dos 53 cursos da Educação Superior do Campo no Brasil das licenciaturas nas áreas de conhecimento/habilitação em Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias, Educação do Campo, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo- Ciências Agrárias, Educação do Campo e Ciências Agrárias e Biologia no levantamento documental da base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) com o quantitativo detalhado por ano de abertura dos cursos na modalidade de educação presencial, no horizonte temporal de (1963 a 2019).

Assim, evidencia-se no gráfico 2, os 3 (três) picos de abertura dos cursos em destaque. No primeiro pico mais elevado visualiza-se no ano de 2014, com a abertura de 13 (treze) cursos, sendo: 10 (dez) Licenciaturas em Educação do Campo; 2 (duas) Licenciaturas em Educação do Campo - Ciências Agrárias; e 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias e Biologia.

Em seguida, o segundo pico, no ano de 2009, com a abertura de 12 (doze) cursos, sendo: 2 (duas) Licenciaturas em Ciências Agrárias; 9 (nove) Licenciaturas em Educação do Campo; e 1(uma) Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias.

Gráfico 2 – Quantitativo e distribuição das Licenciaturas em Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias, Educação do Campo, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo-Ciências Agrárias, Educação do Campo e Ciências Agrárias e Biologia detalhado por ano de abertura/implantação dos cursos na modalidade de Educação Presencial no período de (1963 a 2019)



Fonte: Elaborado pela própria autora, conforme consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Posteriormente, visualiza-se o terceiro pico no ano de 2010, com abertura de 9 (nove) cursos: 1 (uma) Licenciatura em Ciências Agrárias; 3 (três) Licenciaturas em Ciências Agrícolas; 4 (quatro) Licenciaturas em Educação do Campo; e 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo e Ciências Agrárias.

Nos anos de 2015, 2013, 2011, 2005 e 2004 computa-se a abertura de 2 (dois) cursos por ano. No ano de 2015, com abertura de: 1 (uma) Licenciatura em Ciências Agrárias e 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo. No ano de 2013, com a abertura de: 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo e 1(uma) Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias. No ano de 2011, com abertura de: 1 (uma) Licenciatura em Ciências Agrárias e 1 (uma) Licenciatura em Ciências Agrícolas. No ano de 2005, com a abertura de: 1 (uma) Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente e 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo. E no ano de 2004, com abertura de: 2 (duas) Licenciatura em Ciências Agrárias.

Nos anos de 2019, 2017, 2008, 2007, 1996, 1980, 1970 e 1963, revela-se a abertura de 1 (um) curso por ano, sendo: nos anos de 2019, 2017, 2008 e 2007, na quantidade de 4 (quatro) Licenciaturas de Educação do Campo implantadas. Nos anos de 1996 e 1980 com a abertura de 1 (um) curso por ano, na quantidade de 2 (duas) Licenciaturas em Ciências Agrárias implantadas. E, por fim, nos anos de 1963 e 1970 com a abertura de 1 (um) por ano, na quantidade de 2 (duas) Licenciaturas em Ciências Agrícolas implantadas. Também, 1 (uma)

Licenciatura em Educação do Campo “não iniciado” em trâmite de autorização pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, entre os anos de 1963 a 2019, detecta-se que constam 53 (cinquenta e três) cursos. Sendo, 9 (nove) Licenciaturas em Ciências Agrárias; 1 (uma) Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente; 6 (seis) Licenciaturas em Ciências Agrícolas; 31 (trinta e uma) Licenciaturas em Educação do Campo. Destas, 30 (trinta) licenciaturas implantadas em situação ativa e 1 (um) curso “não iniciado”⁹⁰ em trâmite de regularização/autorização pelo Ministério da Educação; 5 (cinco) Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias; e 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia.

Detecta-se o avanço a partir da implementação do Projeto Piloto da oferta das primeiras Licenciaturas em Educação do Campo e da participação das instituições de ensino nas Chamadas Públicas dos Editais nos anos de 2008, 2009 e 2012 do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo. Verificou-se que no período de 2005 a 2019 apresenta-se a maior incidência de oferta de 37 (trinta e sete) cursos. Sendo, 31 (trinta e um) cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, na modalidade de Educação presencial, cursos “iniciados” autorizados e cursos “não iniciados” em tramitação de autorização junto ao MEC; 5 (cinco) Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias e 1 (uma) Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia. Os cursos da Educação Superior do Campo contribuem para a formação inicial dos futuros docentes possam atuar na Educação básica e no ensino médio no meio rural.

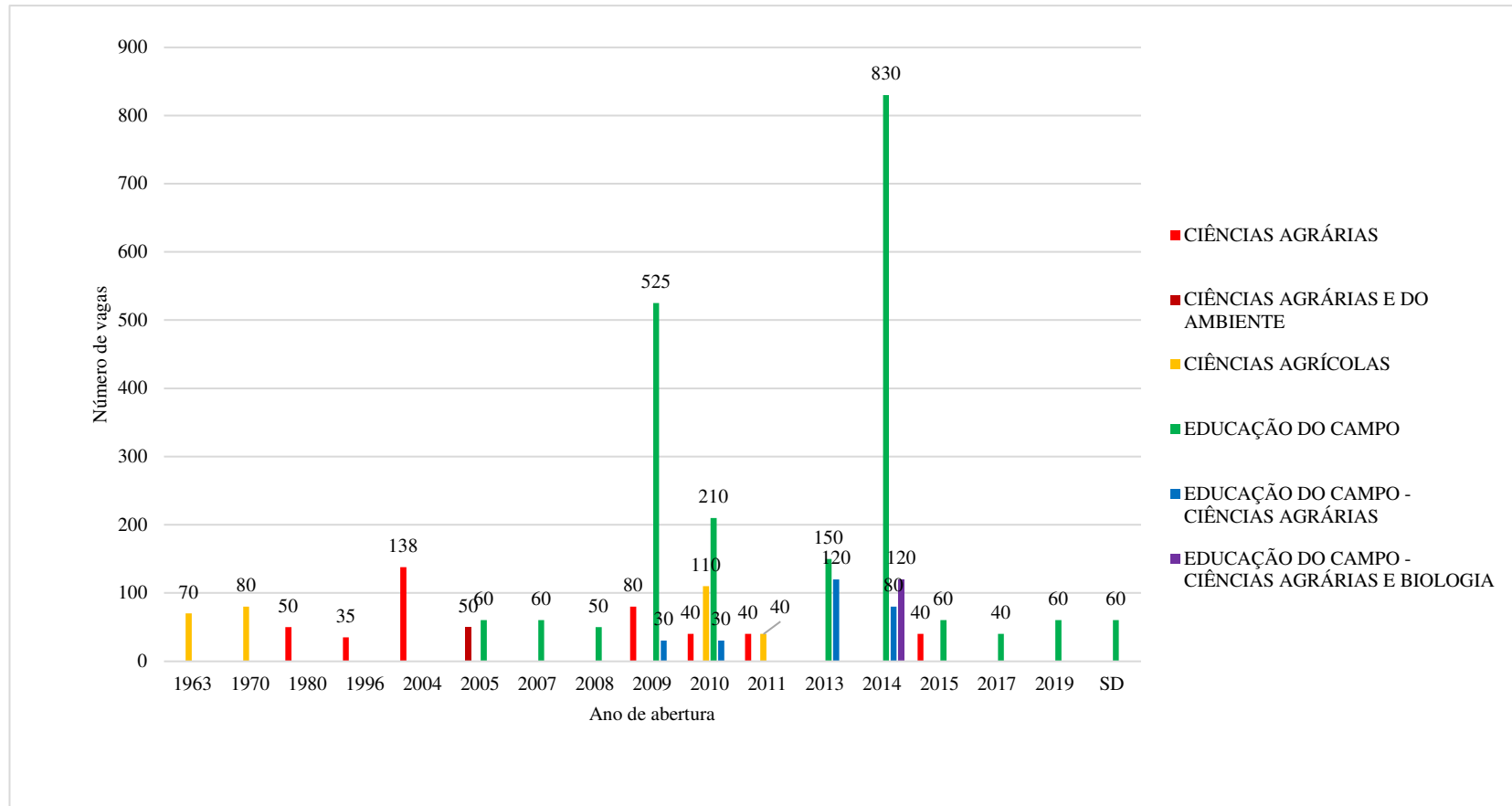
Destarte, finaliza-se a evolução da oferta no espaço temporal de 1963 a 2019 com o quantitativo de 53 (cinquenta e três) cursos da Educação Superior em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo registrado na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) no Brasil.

3.1.12 Distribuição de quantitativo de vagas dos cursos da educação superior do Campo no Brasil na modalidade de educação presencial

Nesta subseção, aborda-se a distribuição da quantidade da oferta de vagas das Licenciaturas em Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo, Educação do Campo-Ciências Agrárias e Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia na modalidade de educação presencial (gráfico 3).

⁹⁰ “não iniciado” - Sem data de abertura - em trâmite de regularização pelo MEC.

Gráfico 3 – Distribuição de números da oferta de vagas anuais dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo, Educação do Campo-Ciências Agrárias e Educação do Campo Ciências Agrárias e Biologia da Educação Superior do Campo na modalidade de Educação Presencial.



Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No gráfico 3, apresenta-se a maior e a menor incidência na linha temporal de 1963 a 2019 de quantidade de vagas anuais ofertadas nos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior-IES autorizadas pelo MEC no Brasil, de acordo com levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020). Nesse âmbito, no (gráfico 3), aponta-se 4 (quatro) picos com maior incidência da oferta de vagas anuais nos cursos da educação superior do Campo.

No ano de 2014 visualiza-se o primeiro pico de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs com a oferta de 830 (oitocentos e trinta) vagas anuais. No ano de 2009, o segundo pico de LEdoCs com a oferta de 525 (quinhentos e vinte cinco) vagas anuais; No ano de 2010, o terceiro pico com a oferta de 210 (duzentos e dez) vagas anuais de LEdoCs; No ano de 2013, o quarto pico de LEdoCs com a oferta de 150 (cento cinquenta) vagas anuais.

No ano de 2004, observa-se o quinto pico de Licenciaturas em Ciências Agrárias com a oferta de 138 (cento e trinta e oito) vagas anuais. Assim como, no ano de 2014, a oferta de 120 (cento vinte) vagas anuais nas Licenciaturas Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia. Depois, no ano de 2013, com a oferta de 120 (cento vinte) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias.

Em 2010, há oferta de 110 (cento e dez) vagas anuais nas Licenciaturas das Ciências Agrícolas. Avança no ano de 2014 e nota-se a oferta de 80 (oitenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias; no ano de 2009, a oferta de 80 (oitenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrárias; E, em 1970, a oferta de 80 (oitenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrícolas.

Em 1963, a oferta de 70 (setenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrícolas. Em seguida, nos anos de 2005, 2007, 2015, 2019, SD, oferta 60 (sessenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo por ano.

Em 1980, a oferta de 50 (cinquenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrárias. Também, no ano de 2005, a oferta de 50 (cinquenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrárias e do Ambiente. No ano de 2008, a oferta de 50 (cinquenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Nos anos de 2010, 2011 e 2015, a oferta de 40 (quarenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrárias por ano. No ano de 2011, a oferta 40 (quarenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrícolas. Também em 2017, a oferta de 40 (quarenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Em 1996, a oferta de 35 (trinta e cinco) vagas anuais na Licenciatura em Ciências Agrárias. Infere-se, em 2009 e 2010, a oferta de 30 (trinta) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo-Ciências Agrárias por ano.

Constata-se que entre o período temporal de 1963 a 2019 são ofertados o quantitativo de 3.258 (três mil e duzentos e cinquenta e oito) vagas anuais dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, sendo 423 (quatrocentos vinte e três) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrárias, 50 (cinquenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrárias e do Ambiente, 300 (trezentas) vagas anuais nas Licenciaturas em Ciências Agrícolas, 2.105 (dois mil, cento e cinco) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo, 260 (duzentos e sessenta) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias e 120 (cento vinte) vagas anuais nas Licenciaturas em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia.

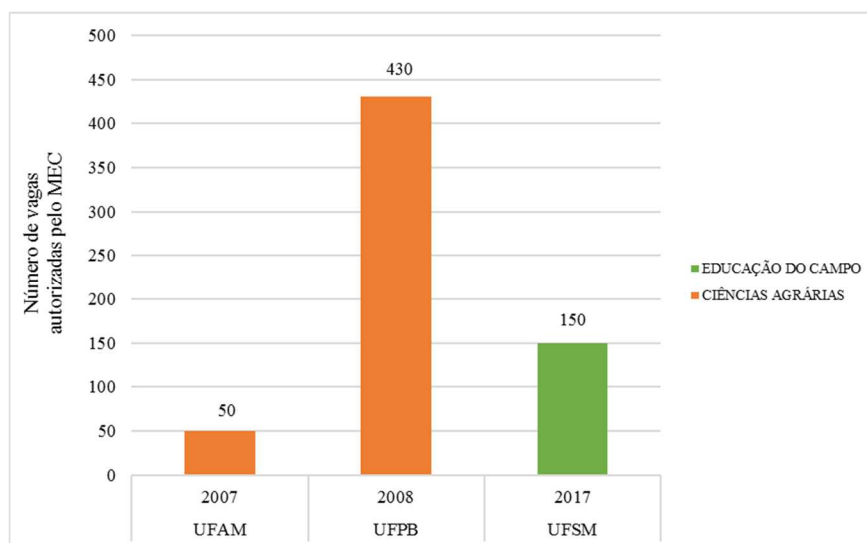
Enfim, cumpre ressaltar, que não estão inclusos no gráfico acima os cursos da Educação Superior do Campo na modalidade de educação à distância-EaD.

3.2 Resultados do mapeamento da evolução de oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-LEdoCs na modalidade de Educação à Distância-EaD

Nesta subseção, trata-se do resultado do mapeamento e da evolução da oferta de criação e distribuição por ano de abertura dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrárias e Educação do Campo-LEdoC na modalidade de educação a distância-EaD no período de (2007/2017), com a caracterização, de acordo com o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

No gráfico 4, verifica-se 3 (três) cursos implantados no período entre 2007 a 2017 na modalidade de Educação a Distância-EaD, sendo 2 (dois) cursos de Ciências Agrárias implantado na Universidade Federal do Amazonas-UFAM (AM) (2007) e na Universidade Federal da Paraíba-UFPB (PB) (2008); e um curso de Licenciatura da Educação do Campo implantado na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM (RS) (2017). Caracteriza-se os cursos desta modalidade nos quadros 19 e 20 posteriores.

Gráfico 4 – Distribuição da evolução da oferta por ano de abertura dos cursos das Licenciaturas em Ciências Agrárias- LCAGRAR e Educação do Campo-LEdoC, na modalidade da Educação à Distância-EAD com número de vagas autorizadas pelo MEC no período de (2007 a 2017).



Fonte: Elaborado pela própria autora, conforme consulta no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

3.2.1 Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantadas na Universidade Públicas Federais

Nesta subseção, da evolução da oferta de criação das Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR (gráfico 4) nas universidades Públicas Federais no período de (2007/2017). Caracteriza-se os cursos, no quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrárias-LCAGRAR, implantados nas Universidades Públicas Federais, na modalidade de educação à distância-EaD, no período de (2007 a 2008).

LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS-LCAGRAR								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
1	Cód. IES nº 4 Universidade Federal do Amazonas-UFAM em vários municípios: 1. Polo UAB de Coari, em Coari-AM; 2. Polo UAB de Lábrea, em Lábrea-AM; 3. Polo UAB de Manacapuru, em Manacapuru-AM; 4. Unidade Sede – Manaus, em Manaus-AM; 5. Polo UAB de Maués, em Maués-AM. – Região Norte	Lic. em Ciências Agrárias – LCAGRAR Cód. do Curso nº112118	10.12.2007	50	EAD	3.000h	CC4	2015
2	Cód. IES nº 579 Universidade Federal da Paraíba -UFPB em vários municípios:	Lic. em Ciências Agrárias - LCAGRAR	01.09.2008	430	EAD	2.970h	CC4	2015

<p>1. Polo UAB – Esplanada, em Esplanada (BA); 2. Polo UAB – Itapicuru, em Itapicuru (BA); 3. Polo UAB – Ubajara, em Ubajara (CE); 4. Polo UAB – Araruna, em Araruna (PB); 5. Polo UAB – Cabaceiras, em Cabaceiras (PB); 6. Polo UAB – Conde, em Conde (PB); 7. Polo UAB – Coremas, em Coremas (PB); 8. Polo UAB - Cuité de Mamanguape, em Cuité de Mamanguape (PB); 9. Polo UAB – Itabaiana, em Itabaiana (PB); 10. Polo UAB – Itaporanga, em Itaporanga (PB); 11. Unidade sede, em João Pessoa (PB); 12. Polo UAB – Livramento, em Livramento (PB); 13. Polo UAB – Mari, em Mari (PB); 14. Polo UAB – Pombal, em Pombal (PB); 15. Polo UAB – Taperoá, em Taperoá (PB); 16. Polo UAB – Limoeiro, em Limoeiro (PE). – Região Nordeste</p>	<p>Cód. do Curso nº113701</p>						
---	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Desse modo, o curso de LCAGRAR, implantado na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, na modalidade de educação a distância-EaD, possui a oferta de 50 (cinquenta) vagas anuais, com a carga horária de 3.000h. Esta LCAGRAR, na avaliação do MEC, obteve o Conceito de Curso-CC 4, no ano de referência em 2015. Atende vários municípios como: 1. Polo UAB de Coari, em Coari (AM); 2. Polo UAB de Lábrea, em Lábrea (AM); 3. Polo UAB de Manacapuru, em Manacapuru (AM); 4. Unidade Sede – Manaus, em Manaus (AM); e 5. Polo UAB de Maués, em Maués (AM).

Na sequência, apresenta o segundo curso de LCAGRAR implantado na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, com a oferta de 430 (quatrocentos e trinta) vagas anuais e atende vários municípios: 1. Polo UAB – Esplanada, em Esplanada (BA); 2. Polo UAB – Itapicuru, em Itapicuru (BA); 3. Polo UAB – Ubajara, em Ubajara (CE); 4. Polo UAB – Araruna, em Araruna (PB); 5. Polo UAB – Cabaceiras, em Cabaceiras (PB); 6. Polo UAB – Conde, em Conde (PB); 7. Polo UAB – Coremas, em Coremas (PB); 8. Polo UAB - Cuité de Mamanguape, em Cuité de Mamanguape (PB); 9. Polo UAB – Itabaiana, em Itabaiana (PB); 10. Polo UAB – Itaporanga, em Itaporanga (PB); 11. Unidade sede, em João Pessoa (PB); 12. Polo UAB – Livramento, em Livramento (PB); 13. Polo UAB – Mari, em Mari (PB); 14. Polo UAB – Pombal, em Pombal (PB); 15. Polo UAB – Taperoá, em Taperoá (PB); 16. Polo UAB – Limoeiro, em Limoeiro (PE).

Dessa forma, analisa-se que a LCAGRAR da UFPB, possui a maior oferta de 430 (quatrocentos e trinta) de vagas anuais, se se compara com as outras instituições de ensino dos demais cursos na modalidade de EaD. Enquanto, que o curso de LCAGRAR da UFAM, dispõe apenas de oferta de 50 (cinquenta) vagas anuais. Já o curso da UFAM, possui a maior oferta de carga horária de 3.000h, e o curso da UFPB, detém a menor carga horária na oferta de 2.970h.

Em relação a avaliação do MEC, ambos os cursos de LCAGRAR das instituições de ensino atuam na modalidade de educação a distância-EaD relatadas auferiram o Conceito de Curso-CC 4, nos anos de referência em 2015.

3.2.2 Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC, implantada em uma Universidade Pública Federal

Nesta subseção, apresenta o curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC implantado na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, na modalidade de educação a distância-EaD, possui a oferta de 120 (cento e cinquenta) vagas anuais, com a carga horária de 3.350h, conforme caracteriza-se no quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Evolução de oferta e distribuição do curso de Licenciaturas em Educação do Campo- LEdoC, implantado na Universidade Pública Federal na modalidade de educação à distância-EaD, no período de 2007.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEdoC								
#	Instituição de Ensino Superior- IES/Localidade/Região	Área de Conhecimento do curso	Data do início do curso	Vagas anuais	Modalidade	Carga horária	CPC ou CC	Ano de Referência
3	Cód. IES nº 582 Universidade Federal de Santa Maria-UFSM em vários municípios: 1. Polo UAB – Agudo, em Agudo (RS); 2. Polo de Educação Superior do Balneário Pinhal – UAB, em Balneário Pinhal (RS); 3. Polo UAB - Cerro Largo, em Cerro Largo (RS); 4. Polo UAB – Encantado, em Encantado (RS); 5. Polo UAB – Itaqui, em Itaqui (RS); 6. Polo da Universidade Aberta em Novo Hamburgo, em Novo Hamburgo (RS); 7. Campus - Santa Maria – Camobi, em Santa Maria (RS); 8. Polo UAB - Santana do Livramento, em Santana do Livramento (RS); 9. Polo UAB - São Lourenço do Sul, em São Lourenço do Sul (RS); 10. Polo UAB - São Sepé, em São Sepé (RS); 11. Polo UAB de Seberi, em São Seberi (RS); 12. Polo UAB – Sobradinho, em Sobradinho (RS). - Região Sul	Lic. em Educação do Campo – LEdoC Cód. do Curso nº 1382797	06.03.2017	150	EAD	3.350h	0	0

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Tal instituição atende a vários municípios como: 1. Polo UAB – Agudo, em Agudo (RS); 2. Polo de Educação Superior do Balneário Pinhal – UAB, em Balneário Pinhal (RS); 3. Polo UAB - Cerro Largo, em Cerro Largo (RS); 4. Polo UAB – Encantado, em Encantado (RS); 5. Polo UAB – Itaqui, em Itaqui (RS); 6. Polo da Universidade Aberta em Novo Hamburgo, em Novo Hamburgo (RS); 7. Campus - Santa Maria – Camobi, em Santa Maria (RS); 8. Polo UAB - Santana do Livramento, em Santana do Livramento (RS); 9. Polo UAB - São Lourenço do Sul, em São Lourenço do Sul (RS); 10. Polo UAB - São Sepé, em São Sepé (RS); 11. Polo UAB de Seberi, em São Seberi (RS); 12. Polo UAB – Sobradinho, em Sobradinho (RS).

Em seguida, no quadro 20, mostra-se a evolução da oferta e distribuição de criação da Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC implantado na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, no período de 2007. Este curso não foi avaliado pelo Ministério da Educação-MEC, conforme a consulta na base do Sistema e-MEC durante o período desta pesquisa.

SEÇÃO IV – RESULTADOS DO MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO NA REGIÃO AMAZÔNICA-NORTE DO BRASIL

4. LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS/AGRÁRIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CONHECIMENTO NA REGIÃO AMAZÔNICA-NORTE DO BRASIL

Esta subseção, busca atingir o objetivo geral proposto de analisar os estudos sobre os egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-LEdoC e seu estado do conhecimento (2009-2019) na Região Amazônica-Norte do Brasil.

A partir da seleção das produções acadêmico-científicos nos levantamentos bibliográficos das Etapas 1, 2, 3 e 4, nos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPE; do Portal de Periódicos da CAPES/MEC; do Web of Science; e do Google Scholar, realizou-se a composição do Portfólio Bibliográfico-PB (Apêndice E) do Estado do Conhecimento-EC. Os trabalhos foram selecionados alinhados ao tema e com reconhecimento científico. Assim sendo, evidencia-se as características das publicações que contribui com o estudo dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, com o recorte para o perfil dos egressos.

Dessa forma, os procedimentos foram divididos em duas etapas que serão detalhadas nas subseções da análise bibliométrica e depois análise sistêmica, que trata da ampliação das compreensões sobre o tema, assinalando diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e o perfil dos egressos destes cursos.

4.1 Análise Bibliométrica: caracterização das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC

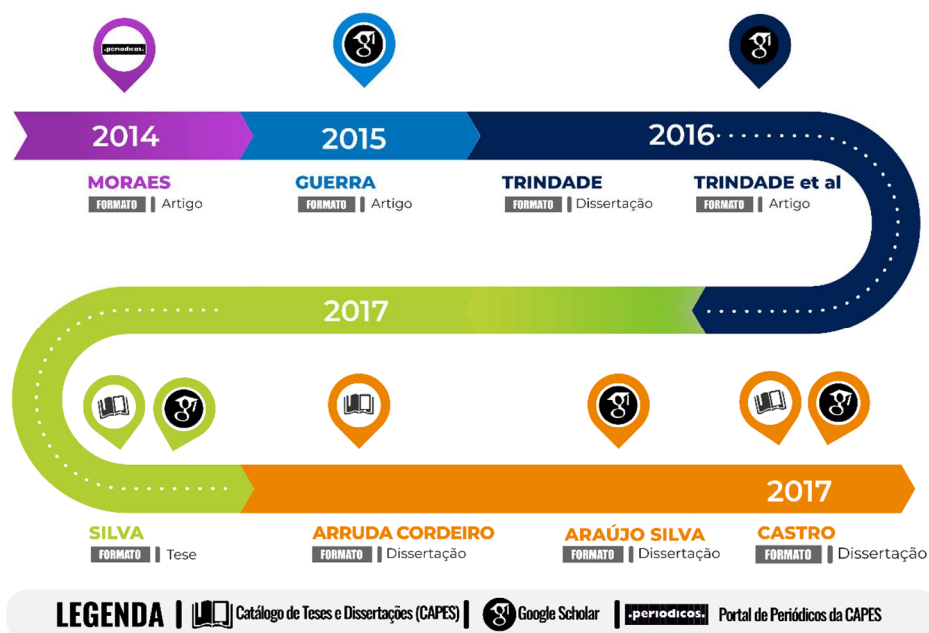
Na análise bibliométrica, trata-se dos estudos encontrados, catalogados e organizados no Portfólio Bibliográfico do mapeamento das produções acadêmico-científicos alinhadas à temática do estudo, se enumera a seguir: 4.1.1 Horizonte temporal das produções acadêmico-científicos selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; 4.1.2 Ordem cronológica das produções acadêmico-científicos das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos; 4.1.3 Classificação das áreas de conhecimento das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; 4.1.4

Distribuição geográfica nacional, regional e institucional das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; 4.1.5 As vertentes das produções acadêmico-científicos e quantitativo de estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento; 4.1.6 Classificação e quantitativo de palavras-chave das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação, Revistas e do Anais de Eventos; e 4.1.7 Quantitativo de citações no Google Scholar dos estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, elencados a seguir.

4.1.1 Horizonte temporal das produções acadêmico-científicos selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento

Nesta subseção, demonstra-se o horizonte temporal das produções bibliográficas selecionadas no Portifólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, dos estudos do universo da pesquisa, conforme indicado no (Apêndice E), podendo ser notado na ilustração do gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 – Horizonte temporal das produções acadêmico-científicos selecionadas no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento (2014-2017).



Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020), de acordo com a seleção de produções bibliográficas nos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES; do Portal de Periódicos da CAPES/MEC; e do Google Scholar.

No gráfico 5, apresenta-se o artigo intitulado “A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões” do autor Marco Antonio de Moraes, publicado em 2014 pela Revista Educação em Santa Maria, da Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria-RS selecionado duas vezes na base do Portal de Periódico da CAPES/MEC com as palavras-chave descritas de forma diferenciadas: 1. Licenciados em Ciências Agrárias; e 2. Licenciados “Ciências Agrárias” (Apêndice E). No processo de filtragem eliminou-se um registro, restando apenas um trabalho que compôs o universo da pesquisa, no horizonte temporal do ano de 2014.

Em seguida, verifica-se o artigo intitulado “Educação e Pedagogia nos Campos e Matas do Xingu e Transamazônica” de Gutemberg Armando Diniz Guerra, publicado em 2015, na Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá-AM, selecionado na base do Google Scholar, duas vezes, com as mesmas palavras-chave: “Licenciado em Ciências Agrárias”; a primeira busca com o marco temporal (2009-2018), a segunda busca, com o recorte temporal de (2009-2019) (Apêndice E). Detectou-se a duplicidade de estudos em períodos diferentes da pesquisa, um registro eliminado, restando um trabalho que compôs o universo da pesquisa, no horizonte temporal do ano de 2015.

Segue com a dissertação intitulada “Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo” de Antenor Carlos Pantoja Trindade, publicado em 2016, no Instituto de Ciências da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Abaetetuba, em Belém-PA, selecionado duas vezes na base do Google Scholar, na busca de assunto com as palavras-chave diferentes: 1. Egressos (“Educação Superior do Campo” AND Amazônia Paraense”); e 2. Egressos “Educação do Campo” AND Educação Superior AND “Amazônia Paraense” (Apêndice E). Conferiu-se duplicidade de estudos, um registro eliminado, restando um trabalho que compôs o universo da pesquisa no horizonte temporal do ano de 2016.

Na sequência, observa-se o artigo de Antenor Carlos Pantoja Trindade, Ivany Pinto Nascimento e Salomão Mufarrej Hage, publicado em 2016, nos Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR da Universidade Estadual de Maringá em Maringá-PR, selecionado duas vezes na base de dados do Google Scholar, na busca de assunto com as palavras-chave diferentes: 1. Egressos (“Educação Superior do Campo” AND Amazônia Paraense”); e 2. Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”, conforme mencionado no (Apêndice E). Notou-se a duplicidade do trabalho, então, um registro foi eliminado e um estudo compôs o universo da pesquisa no horizonte temporal do ano de 2016.

Progride e visualiza-se a tese intitulada “Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA” de Márcia Cristina Lopes e Silva, publicada em 2017, na Faculdade de Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza-CE, selecionada 4 (quatro) vezes na base do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES. Selecionada com as palavras-chave descritas de formas diferentes: 1. Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia; 2. Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazon*; 3. Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazônia; 4. Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazon* e 2 (duas) vezes na base do Google Scholar, com as palavras-chave: 1. Egressos (“Educação Superior do Campo” AND Amazônia Paraense”); e 2. Egressos “Educação do Campo” AND Educação Superior” AND “Amazônia Paraense” (Apêndice E). Com 6 (seis) registros repetidos e selecionados com as palavras-chave diferentes, eliminou-se 5 (cinco) registros repetidos, restando um estudo que compôs o universo da pesquisa, no horizonte temporal de publicação no ano de 2017.

Seguidamente, a dissertação intitulada “Prática Cultural: o Habitus professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa” de Débora dos Reis Cordeiro, publicada em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará, em Marabá-PA, selecionada na base do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, com a palavra-chave: 1. Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia (Apêndice E).

Diante disso, acrescentou-se os dois últimos nomes da autora neste estudo, pelo motivo de o trabalho ter sido selecionado na base do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES com o último nome de “Arruda”. No entanto, ao examinar o trabalho, verifica-se que a autora utiliza o nome do meio “Cordeiro”. Mediante a diferenciação destacada na base de dado consultada e no trabalho da pesquisadora, decidiu-se utilizar os dois últimos nomes “Arruda Cordeiro”. Este estudo compôs o universo da pesquisa no horizonte temporal do ano de 2017.

Na continuidade, encontra-se a dissertação intitulada “Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as Relações Etnicorraciais” de Analielle de Araújo Silva, publicada em 2017, no Instituto de Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, em Seropédica-RJ, encontrada na base do Google Scholar, por meio da busca com a palavra-chave: 1. Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”

(Apêndice E). Este estudo compôs o universo da pesquisa com o horizonte temporal no ano de 2017,

Em seguida, o estudo intitulado “As práticas Pedagógicas do Educador do Campo do Território Bragantino: um Diálogo com os Saberes e Fazeres Cotidianos do Educando” de Ana Cláudia Ribeiro de Castro, publicada em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus Universitário de Bragança, em Bragança-PA, selecionado duas vezes na base do Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES com as palavras-chave diferentes: 1. Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia; e 2. Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazônia.

Este estudo, enfatiza a seleção duas vezes na base do Google Scholar com as palavras-chave: Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense” (Apêndice E). Com o total de 4 (quatro) registros, sendo eliminado 3 (três) trabalhos, restando 1 (um) estudo que compôs o universo da pesquisa no horizonte temporal de publicação no ano de 2017,

Diante do exposto, selecionou-se a quantidade de 20 (vinte) registros de estudos e confere-se 12 (doze) estudos repetidos. No processo de filtragem excluiu-se os estudos em duplicidade ou de múltiplas publicações, e restou a quantidade de 8 (oito) trabalhos para análise bibliométrica e sistêmica desta dissertação.

Finaliza-se com o resultado da análise bibliométrica, no horizonte temporal das produções bibliográficas e verifica-se que as buscas realizadas, a partir das bases de dados definidas para esta pesquisa, indicam a não ocorrência de estudos acadêmico/científicos antes do ano de 2014. Portanto, o recorte de descrição, neste trabalho, limitou-se ao período de 2014 a 2017, onde foram encontrados os estudos do Portfólio Bibliográfico-PB no Estado do Conhecimento-EC. Embora o recorte temporal empírico deste estudo seja de 2009 a 2019. No entanto, os dados nos indicaram outra configuração temporal, conforme indicou-se nas linhas acima.

4.1.2 Ordem cronológica das produções acadêmico-científicos das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos

Nesta subseção, aborda-se a ordem cronológica das publicações acadêmico-científicos das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos vinculados ao universo da

pesquisa dos estudos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC (2014-2017), conforme a tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Ordem cronológica das publicações acadêmico-científicos das Instituições de Ensino Superior (IES), Revistas e Eventos dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.

Autor (res)	Ano	IES/Revista/Anais de Eventos	Quant. de Teses	Quant. de Dissert.	Quant. de Artigos	Total
Silva	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará-UFC.	1			1
Arruda Cordeiro	2017	Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.		1		1
Araújo Silva	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Instituto de Agronomia - Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRRJ.		1		1
Castro	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação em Linguagens e saberes na Amazônia/Universidade Federal do Pará-UFPA.		1		1
Trindade	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Ciências da Educação - Universidade Federal do Pará-UFPA.		1		1
Trindade et. al.	2016	Universidade Estadual de Maringá - Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR			1	1
Guerra	2015	Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/ EDUA – ISSN 1983-3423 – IMPRESSA – ISSN 2318 – 8766 – CDROOM – ISSN 2358-1468 - DIGITAL ON LINE.			1	1
Moraes	2014	Revista educação, Santa Maria, v. 39, n. 3, set./dez. 2014.			1	1
Total de trabalhos						8

Fonte: Autora (2020), com base nos estudos de (Silva) 2017, Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et al. (2016) e Guerra (2015) Moraes (2014).

Na tabela 2, no que se refere ao estudo de egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil, verifica-se que no ano de 2017, 4 (quatro) trabalhos publicados nos Programas de Pós-Graduação: i) a tese de Silva (2017) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará-UFC; ii) a dissertação Arruda Cordeiro (2017) do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA; iii) a dissertação de Araújo Silva (2017) do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Instituto de Agronomia - Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRRJ; e iv) a dissertação de Castro (2017) do

Programa de Pós-Graduação em Educação em Linguagens e saberes na Amazônia/Universidade Federal do Pará-UFPA..

Na sequência, observa-se 2 (dois) estudos publicados no ano de 2016: i) a dissertação Trindade (2016) Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Ciências da Educação - Universidade Federal do Pará-UFPA; e ii) o artigo de Trindade et. al. (2016) publicado na Universidade Estadual de Maringá nos Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR.

Em 2015, nota-se o artigo de Guerra (2015) publicado na Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – IMPRESSA – ISSN 2318 – 8766 – CDROOM – ISSN 2358-1468 - DIGITAL ON LINE.

Em 2014, o artigo de Moraes (2014) que foi publicado Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n. 3, set./dez. 2014.

Enfim, nesta análise bibliométrica da ordem cronológica das publicações bibliográficas das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos, o ano 2017 foi o que teve maior expressividade de estudos sobre egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil.

4.1.3 Classificação das áreas de conhecimento das produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento

Nesta subseção, demonstra-se a classificação das áreas de conhecimento dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC, a partir dos Programas de Pós-graduação. Na tabela 3 trata-se da classificação das áreas de conhecimentos das produções acadêmico-científicas dos estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento Assim sendo, observa-se que a área que sobressaiu dos campos do conhecimento do universo da pesquisa, foi a área da Educação composta da Educação Brasileira, Educação Agrícola, Educação Sociedade e Meio Ambiente e Educação Superior do Campo com 75% (setenta e cinco por cento) dos estudos em destaque dos Programas de Pós-Graduação pesquisados.

Tabela 3 - Classificação das áreas de conhecimento das produções acadêmico-científicas dos estudos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.

Áreas de conhecimento do estudo	Instituições de Ensino, revistas e eventos vinculadas aos trabalhos analisados	Quant. de Teses	Quant. de Dissertações	Quant. de Artigos	Total
<i>Educação Brasileira</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará-UFC	1			1
<i>Interdisciplinar</i>	Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA		1		1
<i>Educação Agrícola</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Instituto de Agronomia/Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRRJ		1		1
<i>Linguagens e Saberes</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação em Linguagens e Saberes na Amazônia/Universidade Federal do Pará-UFPA		1		1
<i>Educação</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Ciências da Educação - Universidade Federal do Pará-UFPA.		1		1
<i>Educação Superior do Campo</i>	Universidade Estadual de Maringá - Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR.			1	1
<i>Educação Sociedade e Meio Ambiente</i>	Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – IMPRESSA – ISSN 2318 – 8766 – CDROOM – ISSN 2358-1468 - DIGITAL ON LINE.			1	1
<i>Educação</i>	Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n. 3, set./dez. 2014.			1	1
Total de trabalhos					8

Fonte: Autora (2020), com base nos estudos de (Silva) 2017, Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et al. (2016), Guerra (2015) e Moraes (2014).

Em conformidade com os resultados, visualiza-se a área Interdisciplinar com 12,5% (doze virgula cinco por cento) e Linguagens e Saberes 12,5% (doze virgula cinco por cento) totalizando os 100% (cem por cento) dos trabalhos analisados, conforme menciona-se na tabela 3 a classificação das áreas de conhecimento, dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB, do Estado do Conhecimento-EC, a partir dos Programas de Pós-graduação a seguir. Nesse contexto exposto, busca-se Alves et. al. (2019, p. 2) que descrevem:

Os cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, além do objetivo precípua de desenvolvimento da pesquisa científica, constituem-se em uma via para a formação de professores universitários, atendendo à demanda de formação desses profissionais decorrente da expansão do Ensino Superior. Destaca-se que a abordagem acerca de competências específicas para o desenvolvimento de pesquisas científicas, em diferentes áreas, inclui temáticas que, necessariamente, não perpassam aspectos mais específicos das competências requeridas para a prática da docência, ou seja, os cursos de pós-graduação *Stricto sensu* podem formar excelentes pesquisadores, sem que eles tenham tido a respectiva capacitação e experiência da formação docente. O impasse

das universidades em suas atribuições, quer sejam no sentido de formação para a pesquisa ou capacitação pedagógica para docência e, ainda, a formação de profissionais para responder às demandas do mercado de trabalho, não é um fato presente apenas no cenário brasileiro [...]. Essa fragmentação é tida como prejudicial, uma vez que as competências pedagógicas para a docência e para a pesquisa são essenciais para o exercício da docência universitária.

Na exposição da fala dos autores, percebe-se que os cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, além do objetivo de desenvolvimento da pesquisa científica, se constituem em investimento na formação de professores universitários. Também, compreende-se que eles elucidam que a abordagem acerca de competências específicas para o desenvolvimento de pesquisas científicas, em diferentes áreas, inclui temáticas que, necessariamente, não perpassam aspectos mais específicos das competências requeridas para a prática da docência.

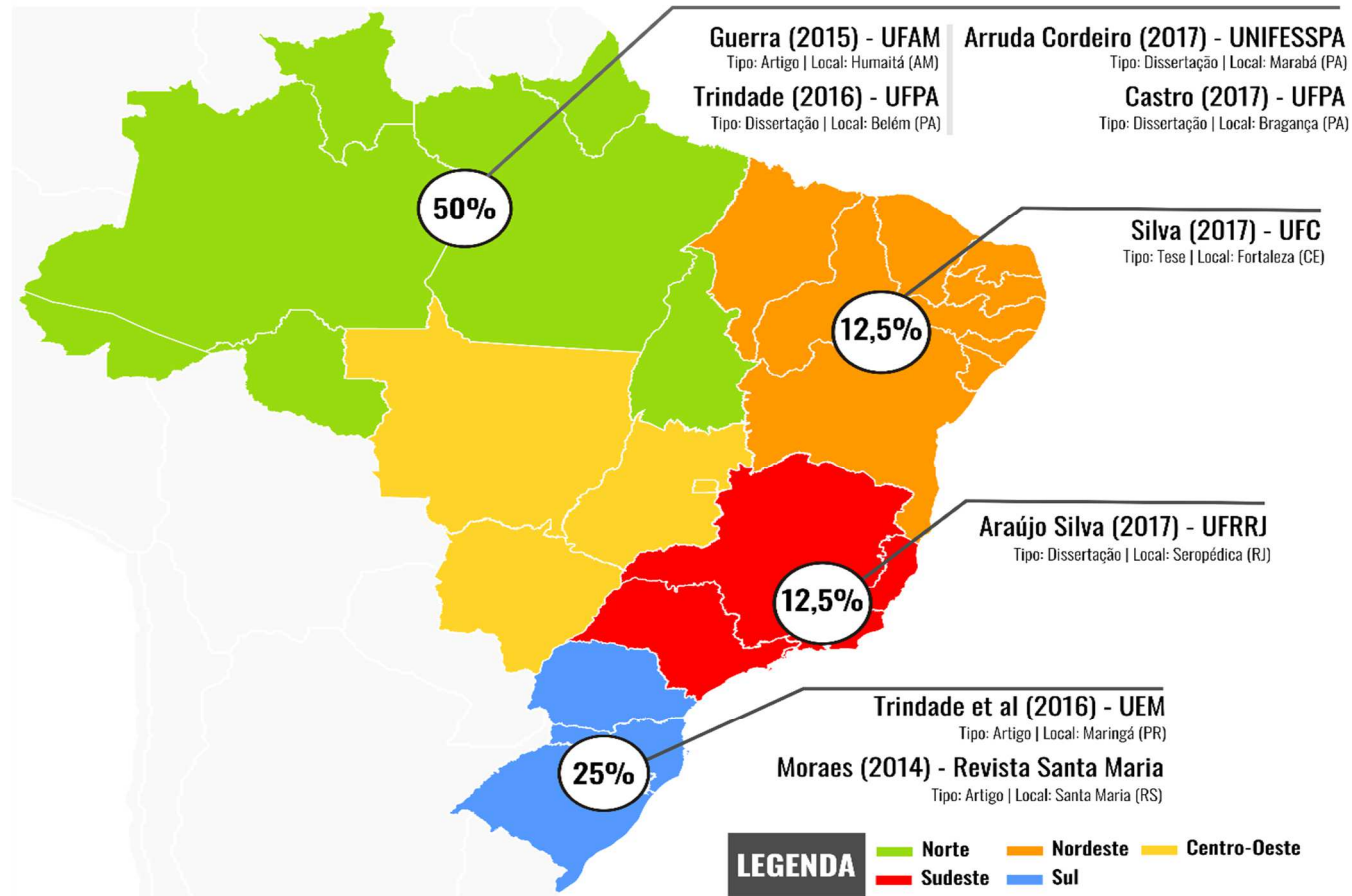
Desse modo, os autores explicitam que os cursos de pós-graduação *Stricto sensu* podem formar excelentes pesquisadores, sem que eles tenham tido a respectiva capacitação e experiência da formação docente. Ademais, ressaltam o impasse das universidades em suas atribuições, quer sejam no sentido de formação para a pesquisa, quer sejam na capacitação pedagógica para docência e, ainda, a formação de profissionais para responder às demandas do mercado de trabalho. Outrossim, pontuam que essa problemática repercute em outros países, destacando que as competências pedagógicas para a docência e para a pesquisa são essenciais para o exercício da docência na educação superior.

Portanto, na compreensão da relevância dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, observa-se que a área do conhecimento que sobressaiu do universo da pesquisa, foi a área da Educação composta da Educação Brasileira, Educação Agrícola, Educação Sociedade e Meio Ambiente e Educação Superior do Campo dos Programas de Pós-Graduação dos estudos pesquisados, evidenciando que os autores destacam, que a área da Educação vem contribuindo para desenvolvimento da competência para a formação docente e para a pesquisa científica.

4.1.4 Distribuição geográfica nacional, regional e institucional das produções acadêmico-científicos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento

Nesta subseção, trata-se da distribuição geográfica nacional, regional e institucional do perfil das produções bibliográficas do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC, com o recorte temporal (2014 a 2017), conforme apresenta-se na figura 5, a seguir.

Figura 5 - Distribuição geográfica nacional, regional e institucional das produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.



Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020), de acordo com os estudos de Guerra (2015), Trindade (2016), Arruda Cordeiro (2017), Castro (2017), Silva (2017), Araújo Silva (2017), Trindade et al. (2016) e Moraes (2014).

A Região Norte, contém 4 (quatro) produções inseridas nos Programas de Pós-graduação e Revistas, como: i) o artigo de Guerra (2015), publicado na Revista EDUCAmazônia-Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá-AM, que trata de forma ampla o estudo de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias;

Continua com ii) a dissertação de Trindade (2016) publicada no Instituto de Ciências da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Pará-UFPA, em Belém-PA; iii) a dissertação de Arruda Cordeiro (2017), publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará-Unifesspa, em Marabá-PA; e iv) a dissertação de Castro (2017), publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus Universitário de Bragança, em Bragança-PA, que abordam estudos de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC. Então, nota-se o percentual parcial de 50% (cinquenta por cento) de estudos dos cursos das Ciências Agrárias e da Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Avança-se, na Região Nordeste e examina-se a tese de Silva (2017), publicada na Faculdade de Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza-CE, com o percentual parcial de 12,5 (doze vírgula cinco por cento) de estudo de egressos da LEdoC da Região Amazônica-Norte do Brasil.

Na Região Sudeste, verifica-se a dissertação da autora Araújo Silva (2017), publicada no Instituto de Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, em Seropédica-RJ, com o percentual de 12,5% (doze vírgula cinco por cento) de estudo de egressos da LEdoC da Região Amazônica-Norte do Brasil.

Depois, na Região Sul, percebe-se 2 (dois) registros, sendo o primeiro, o artigo dos autores Trindade et. al. (2016) publicado no Eixo 7: Educação Superior do Campo na Expansão da Educação Superior do Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR da Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de maio de 2016, em Maringá-PR, que trata de estudo de egressos da LEdoC da Região Amazônica-Norte do Brasil.

O segundo, o artigo de Moraes (2014) publicado na Revista Educação em Santa Maria, da Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria-RS, com o percentual parcial de 25% (vinte cinco por cento), que versa estudo de egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo da Região Amazônica-Norte do Brasil.

Finaliza com a seleção de 8 (oito) estudos que compõem o universo da pesquisa do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC. Dessa maneira, destaca que destes, 50% (cinquenta por cento) localizados nos Programas de Pós-Graduação das UFPA e Unifesspa, e na publicação da Revista UFAM/Humaitá na Região Norte; 12,5% (doze vírgula cinco por cento) localizado no Programas de Pós-Graduação da UFC na Região Nordeste; com o mesmo percentual de 12,5% (doze vírgula cinco por cento) no Programa de Pós-Graduação da UFRRJ na Região Sudeste; e 25% (vinte e cinco por cento) de estudos publicados no Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR da UEM e na Revista Educação, em Santa Maria na Região Sul.

4.1.5 As vertentes das produções acadêmico-científicos e quantitativo de estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento

Nesta subseção, evidencia-se as vertentes e o quantitativo de produções bibliográficas do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo.

Assim sendo, na tabela 4, mostra-se o quantitativo de oito temáticas dos estudos em destaque publicados: i) Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA; ii) Prática cultural docente: o Habitus professoral dos Egressos do curso de Licenciatura em educação do Campo/UNIFESSPA. iii) Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as Relações Etnicorraciais; iv) As práticas pedagógicas do educador do campo do território Bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do Educando; v) Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo. vi) Representações sociais de jovens concluintes do curso de Licenciatura em educação do campo no baixo Tocantins sobre suas formações docentes; vii) Educação e Pedagogia nos Campos e Matas do Xingu e Transamazônica; e Viii) Formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões.

Constata-se que as temáticas dos estudos do PB, possuem vertentes que apontam para: Interdisciplinaridade na Educação do Campo; formação por área de conhecimento na Educação do Campo, prática educativa de egressos na educação do Campo; licenciatura em Educação do Campo; prática cultural docente na Educação do Campo; habitus professoral dos egressos na Educação do Campo; Educação do Campo; currículo e educação para as relações

etnicorraciais na Educação do Campo, práticas pedagógicas do educador do campo; diálogos dos saberes e fazeres na Educação do Campo; representações sociais de egressos e de jovens concluintes na Educação do Campo; formação e atuação na Educação do Campo; educação e Pedagogia nos campos e matas; formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias.

Tabela 4 - Temáticas das produções acadêmico-científicas de tese, dissertações e artigos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC (2014 - 2017).

#	Título do Estudo	Quant. de Tese	Quant. de Dissertações	Quant. de Artigos	Total
1	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA	1			1
2	Prática cultural docente: o Habitus professoral dos Egressos do curso de Licenciatura em educação do Campo/UNIFESSPA		1		1
3	Educação do Campo no Instituto Federal Do Pará/ Tucuruí: Currículo e Educação para as Relações Etnicorraciais		1		1
4	As práticas pedagógicas do educador do campo do território Bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do Educando		1		1
5	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo		1		1
6	Representações sociais de jovens concluintes do curso de Licenciatura em educação do campo no baixo Tocantins Sobre suas formações docentes			1	1
7	Educação e Pedagogia nos Campos e Matas do Xingu e Transamazônica			1	1
8	A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões			1	1
Total					8

Fonte: Elaborado pela Autora (2020), com base nos estudos de Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016), Guerra (2015) e Moraes (2014).

Conclui-se e percebe-se que os estudos do PB do EC encontram-se com temas diversificados, mas que não abordam especificamente o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo. No entanto, estes foram selecionados porque tratam de estudos de egressos que podem contribuir com o trabalho em destaque.

4.1.6 Classificação e quantitativo de palavras-chave das produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação, Revistas e do Anais de Eventos

Nesta subseção, evidencia-se as palavras-chave das produções bibliográficas do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC que demonstram sucintamente o conteúdo do estudo, na maioria das vezes, são relacionadas ao objeto e as ferramentas do trabalho realizado. Assim, analisa-se as palavras-chave encontradas nos estudos de acordo com o número de vezes que elas apareceram nos trabalhos. Então, começou-se a identificar as palavras-chave que possuem e/ou não possuem incidência de repetições nos estudos por área de conhecimento dos Programas de Pós-graduação das Instituições de Ensino, Revistas ou Eventos em que foram publicados.

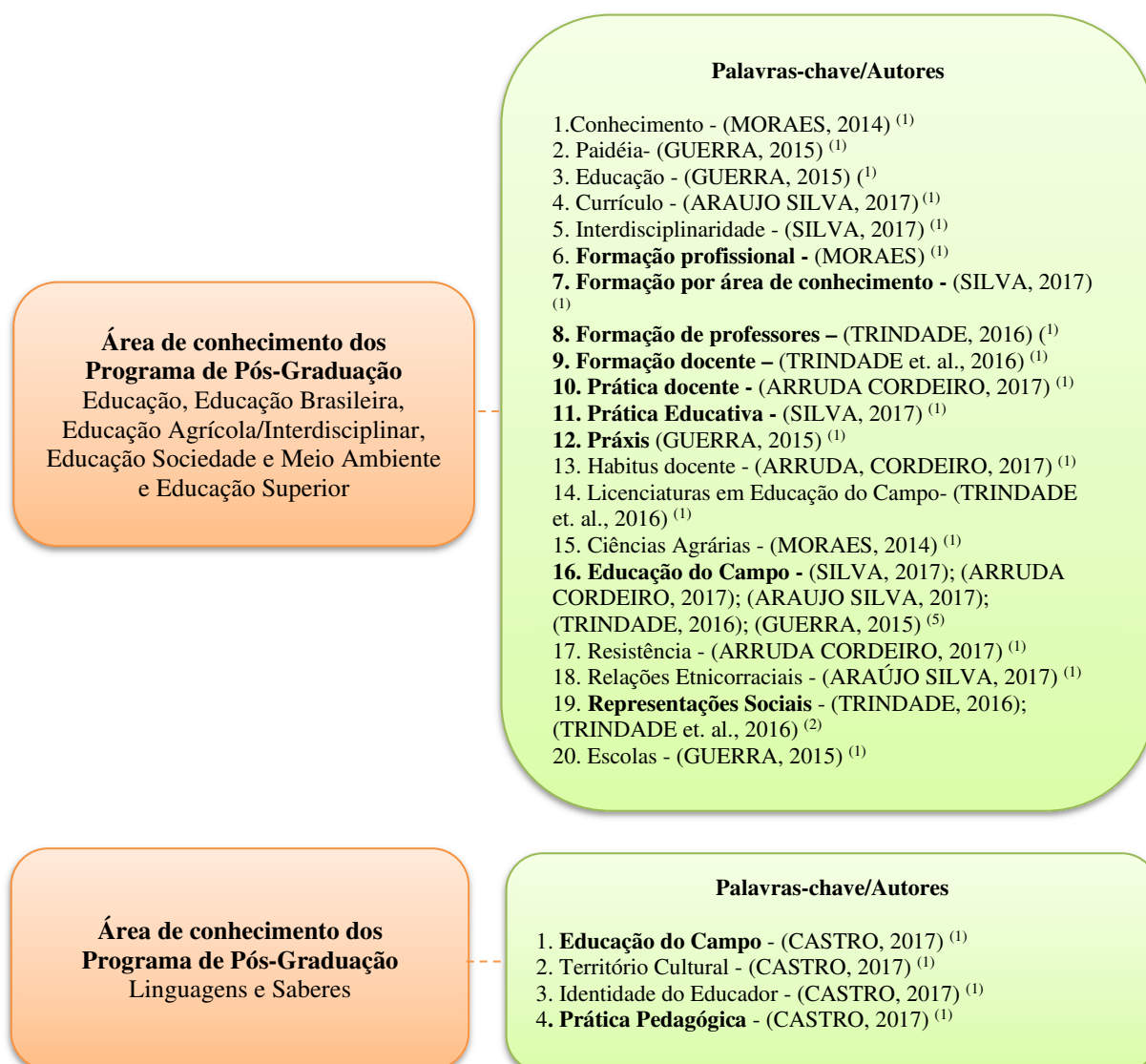
No levantamento das palavras-chave advindas das produções bibliográficas do PB do EC, verifica-se a quantidade de 20 (vinte) palavras-chave nas áreas de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação de Educação, Educação Brasileira, Educação Agrícola/Interdisciplinar, Educação Sociedade e Meio Ambiente e Educação Superior. E, 4 (quatro) palavras-chave na área de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes, conforme demonstra-se na figura 6, a seguir.

Assim, nos Programas de Pós-Graduação em Educação; Educação Brasileira; Educação Agrícola/Interdisciplinar; Educação Sociedade e Meio Ambiente e Educação Superior, visualiza-se a quantidade de 5 (cinco) palavras-chave “Educação do Campo”, que possuem incidência de repetições nas produções bibliográficas do PB do EC. Estas, constam nos estudos dos autores: Silva (2017); Arruda Cordeiro (2017); Araújo Silva (2017); Trindade (2017); e Guerra (2016).

Na sequência, repara-se 4 (quatro) registros das palavras-chave que possuem incidência de repetição nas produções bibliográficas do PB do EC. A palavra-chave é “formação” e constam nos estudos dos autores: 1. “Formação por Área do Conhecimento” - (SILVA, 2017); 2. “formação de professores” - (TRINDADE, 2016); 3. “formação docente” - (TRINDADE et. al. 2016); e 4. “formação profissional” - (MORAES, 2014).

Em seguida, identificou-se 3 (três) registros de palavras-chave que possuem incidência de repetições nas produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC. Estas palavras-chave são: “prática educativa”; “prática docente” e “práxis”. Estas, constam nos estudos dos autores: 1. “prática educativa” - (SILVA, 2017); 2. “prática docente” - (ARRUDA CORDEIRO, 2017); e 3. “práxis” - (GUERRA, 2015).

Figura 6 - Classificação e quantitativo de palavras-chave do perfil das produções bibliográficas do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação do estudo em destaque.



Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020), com base nos estudos de (Silva) 2017, Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) e Guerra (2015) Moraes (2014).

Depois, nota-se 2 (dois) registros de palavras-chave “Representações Sociais” que constam nos estudos dos autores: (TRINDADE, 2016) e (TRINDADE et. al, 2016). Prossegue, com 11 (onze) registros de palavras-chave que não possuem incidência de repetições nas produções bibliográficas do PB do EC. Estas palavras-chave constam nos estudos dos autores: 1. “Interdisciplinaridade” - (SILVA, 2017); 2. “Currículo” - (ARAÚJO SILVA, 2017); 3. “Habitus docente” e 4. “Resistência” - (ARRUDA CORDEIRO, 2017); 5. “Relações Etnicorraciais” - (ARAÚJO SILVA, 2017); 6. “Licenciaturas em Educação do Campo” -

(TRINDADE et. al., 2016); 7. “Paidéia”, 8. “Educação” e 9. “Escolas” - (Guerra, 2015); 10. “Conhecimento” e 11. “Ciências Agrárias” - (MORAES, 2014).

No levantamento de palavras-chave, na área de conhecimento do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes, observa-se 4 (quatro) registros que não possuem incidência de repetições nas produções acadêmico-científicas do PB do EC. As palavras-chave constam nos estudos dos autores: 1. “Educação do Campo”, 2. “Território Cultural”, 3. “Identidade do Educador” e 4. “Prática Pedagógica” - (CASTRO, 2017).

Em seguida, as palavras-chave “Educação do Campo” possuem incidência de repetição nos estudos dos Programas de Pós-graduação de Educação, Educação Brasileira, Educação Agrícola/Interdisciplinar, Educação Sociedade e Meio Ambiente, e Educação Superior. Esta palavra-chave “Educação do Campo” consta nos 5 (cinco) estudos: de Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Trindade (2017), e Guerra (2016); a palavra-chave formação: “formação profissional”, “formação por área do conhecimento”, “formação de professores” e “formação docente” em 4 (quatro) estudos: de Silva (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) e Moraes (2014); as palavras-chave “prática docente”, “prática educativa”, e “práxis” em 3 (três) estudos (Silva, 2017), Arruda Cordeiro (2017) e Guerra (2015); e Representações sociais em 2 (dois) estudos: Trindade (2016) e Trindade et. al. (2016).

Por fim, os resultados da análise bibliométrica das palavras-chave das produções acadêmico-científicas do PB do EC, que acentuam avanços de pesquisas são: Educação do Campo, a formação por área de conhecimento, formação de professores, formação docente, a prática docente e prática educativa e as representações sociais dos egressos dos cursos de Licenciaturas da Educação do Campo.

4.1.7 Quantitativo de citações no Google Scholar dos estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento

Nesta subseção, aborda-se o teste de representatividade dos estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento com a quantidade de citações no Google dos estudos de egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil. Assim, mostra-se a quantidade de 8 (oito) trabalhos selecionados no PB do EC com intuito de quantificar as informações relativas as citações dos estudos contidas na base do Google Scholar, na investigação percebe-se que apenas 2 (dois) trabalhos destacaram com números de citações expressivas.

Tabela 5 – Quantitativo de citações no Google Acadêmico dos estudos de Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC.

Autor (es)	Temática do Estudos	Números de citações dos estudos no Google Scholar
SILVA, Márcia Cristina Lopes e (2017)	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do campo Procampo/IFPA, campus de castanhal, PA.	5
ARRUDA CORDEIRO, Débora dos Reis (2017)	Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo/UNIFESSPA	0
ARAÚJO SILVA, Analielle de (2017)	Educação do campo no Instituto Federal do Pará/ Tucuruí: currículo e educação para as relações etnicorraciais	0
CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de (2017)	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando	0
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja (2016)	Representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: Formação e a Atuação no Contexto Social do Campo	0
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja; Nascimento, Ivany Pinto; Hage, Salomão Antônio Mufarej (2016)	Representações sociais de jovens concluintes do curso de licenciatura em educação do campo no Baixo Tocantins sobre suas formações docentes	0
GUERRA, Gutemberg Armando Diniz (2015)	Educação e Pedagogia nos campos e matas do Xingu e Transamazônica	0
MORAES, Marco Antonio de (2014)	A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/agrárias: o conhecimento e suas conexões	3

Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme a base de dados do Google Scholar (2020).

No estudo da autora Silva (2017), detecta-se a quantidade de 5 (cinco) números de citações de maior incidência de referência na base do Google; e depois Moraes (2014) com a quantidade de 3 (três) citações de referências do seu estudo. Desta feita, afirma-se que a quantidade que a pesquisa é citada na base, no caso aqui mencionada o Google confere ao autor da produção bibliográfica um reconhecimento maior no assunto

No caso dos trabalhos destacados na tabela 5 acima, observa-se que apenas os autores Silva (2017) e Moraes (2014) possuem números de citações que dão visibilidade e os referenciam nos seus estudos. Dessa maneira, buscam-se os autores Mugnaini e Strehl (2008, p. 100) colaboram que: “[...] as citações deixaram de funcionar exclusivamente como recurso de recuperação de documentos úteis sobre um dado tema, para ser um indicador de visibilidade das publicações”.

Diante disso, compreende-se que as autoras expressam que as citações deixam de funcionar como recurso de documentos úteis, para ser um indicador de visibilidade do quantitativo de citações que foram utilizadas das publicações dos estudos.

Encerra-se, evidenciando-se que as produções acadêmico-científicas dos autores Silva (2017) e Moraes (2014) possuem números de citações que dão visibilidade e os referenciam nos seus estudos.

4.2 Discussão da análise bibliométrica

Na discussão da análise bibliométrica, os resultados do horizonte temporal das produções bibliográficas (2009-2019), proporcionam verificar que nas buscas realizadas – a partir das bases de dados definidas para esta pesquisa – indicam a não ocorrência de estudos acadêmico/científicos antes do ano de 2014. Assim, o recorte de descrição, aqui, neste trabalho, limitou-se ao período de 2014 a 2017, onde foram encontrados os estudos do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento. Embora o recorte temporal empírico desta seja de 2009 a 2019, os dados indicam-se outra configuração temporal, conforme indicou-se nas linhas acima.

No que tange à análise bibliométrica da ordem cronológica das publicações bibliográficas das Instituições de Ensino Superior, Revistas e Eventos, percebe-se que o ano 2017 foi o mais expressivo de estudos sobre egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Também, nota-se na análise bibliométrica, que a área que sobressaiu dos campos do conhecimento do universo da pesquisa selecionada no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC, foi a área da Educação composta da Educação Brasileira, Educação Agrícola, Educação Sociedade e Meio Ambiente e Educação Superior do Campo com 75% (setenta e cinco por cento) dos estudos dos Programas de Pós-Graduação pesquisados neste estudo.

Além disso, na análise bibliométrica dos resultados de produções acadêmico-científicas, selecionadas do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, aponta-se os estudos dos Programas de Pós-graduação e da Revista na Região Norte com o percentual de 50% (cinquenta por cento) de produções bibliográficas publicadas sobre egressos das Licenciaturas em Ciências Agrárias e Educação do Campo da Região Amazônica-Norte do Brasil. Os 4 (quatro) registros são dos autores: o artigo de Guerra (2015), publicado na Revista EDUCAmazônia-Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá-AM, e trata de forma ampla

no estudo de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias; a dissertação de Trindade (2016) publicada no Instituto de Ciências da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Pará-UFPA, em Belém-PA, que aborda o estudo de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo; a dissertação de Arruda Cordeiro (2017), publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará-Unifesspa, em Marabá-PA, que versa sobre o estudo de egressos da Licenciatura em Educação do Campo; e a dissertação de Castro (2017), publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus Universitário de Bragança, em Bragança-PA, que trata do estudo de egressos na Licenciatura de Educação do Campo.

Em síntese, visualiza-se que as temáticas dos estudos do Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC possuem vertentes que apontam para: Interdisciplinaridade na Educação do Campo; formação por área de conhecimento na Educação do Campo, prática educativa de egressos na educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; prática cultural docente na Educação do Campo; habitus professoral dos egressos na Educação do Campo; Educação do Campo; currículo e educação para as relações etnicorraciais na Educação do Campo, práticas pedagógicas do educador do campo; diálogos dos saberes e fazeres na Educação do Campo; representações sociais de egressos e de jovens concluintes na Educação do Campo; formação e atuação na Educação do Campo; educação e Pedagogia nos campos e matas; formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias.

Desse modo, neste estudo, encontrou-se temas diversificados, e no que tange à Educação do Campo, os povos do Campo possuem identidades culturais diversificadas. Nesse entendimento, a Educação do Campo busca agregar essa pluralidade cultural da população do Campo.

Por certo, verifica-se que as produções bibliográficas selecionadas no Portfólio Bibliográfico-PB, não abordam especificamente o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo. No entanto, os estudos foram selecionados porque tratam dos estudos de egressos e que podem contribuir com este trabalho em destaque. Assim, na análise bibliométrica das palavras-chave das produções acadêmico-científicas do PB do EC, acentuou-se avanços de pesquisas nos temas de: Educação do Campo, a formação por área de conhecimento, formação de professores, formação docente, a prática docente e prática educativa e as representações sociais dos egressos dos cursos de Licenciaturas da Educação do Campo.

Por fim, destaca-se *fronteiras de conhecimento* nos estudos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias na Região Amazônica-Norte do Brasil. Dessa forma, requer estudos voltados ao perfil de egressos, à formação docente de egressos, à prática docente de egressos, representações sociais de egressos dos cursos de formação e etc.

Encerra-se a análise bibliométrica pontuando que, dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC, apenas os autores Silva (2017) e Moraes (2014) possuem números de citações que dão visibilidade e os referenciam nos seus estudos na base de dados do Google.

4.3 Análise sistêmica das produções acadêmico-científicas do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento

Nesta subseção, realizou-se a análise sistêmica das produções acadêmico-científicas que compõem o Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC, segundo os moldes apontados neste estudo – na subseção 2.2.4.2 – de acordo com as lentes apresentadas no quadro 8, como: objetivos dos estudos (**lente 1**); as teorias dos estudos (**lente 2**); a metodologia com a natureza e abordagem da pesquisa, o método e instrumentos de coleta de dados dos estudos (**lente 3**); assinalar diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e o perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo na Região Amazônica-Norte do Brasil (**Lente 4**), baseando na ferramenta do instrumento do *ProKnow-C* e da fundamentação teórica adotada. Primeiramente, aborda-se a análise sistêmica das produções bibliográficas alinhadas aos estudos dos egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e depois dos cursos da Licenciatura em Educação do Campo.

4.3.1 Análise sistêmica dos estudos de egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias do Estado do Conhecimento - (Lentes 1, 2, 3 e 4)

Nesta subseção, trata-se da análise sistêmica dos estudos de Guerra (2015) e de Moraes (2014) selecionados no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento (**lentes 1, 2, 3 e 4**), a partir do estudo dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias. Buscou-se, assim, autores que contribuíram na discussão do tema do estudo em destaque.

4.3.1.1 Os achados do estudo de Guerra (2015)

Nesse sentido, o artigo intitulado “Educação e Pedagogia nos Campos e Matas do Xingu e Transamazônica” de Gutemberg Armando Diniz Guerra (2015) tem a finalidade de inferir a busca por um referencial de educação que implique disciplinas ajustadas às necessidades materiais e imateriais dos povos que vivem nesta área da Amazônia, considerando, fundamentalmente, todo o processo de redefinição do perfil profissional e dos conteúdos disciplinares em curso, fundamentados principalmente na reavaliação e reposicionamento dos atores no que concerne à relação homem, do homem com natureza (o objetivo do estudo/**lente 1**).

Em face do exposto, o quadro de referência do Relato reflexivo do pesquisador baseia-se nos temas conceituais: as invenções da Amazônia; assumir a hibridez e a adequação às condições locais; os cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Agronomia. A base teórica do estudo (**lente 2**)⁹¹, em certa medida observa-se a abordagem da teoria Freiriana de Paulo Freire (2006, 2005).

Neste trabalho, os procedimentos metodológicos (**lente 3**), baseia-se a partir do Relato reflexivo realizado em uma Mesa Redonda em 08 de março de 2005, na Universidade Federal do Pará-UFP/PA/Campus de Altamira, em Altamira-PA, tendo como sujeitos do trabalho os professores e estudantes de Pedagogia e Ciências Agrárias da UFP/PA/Campus de Altamira-PA. Então, a análise sistêmica dos achados do Relato reflexivo de Guerra (2015), parte do debate em Mesa Redonda protagonizado pelo pesquisador com professores e estudantes do curso de Licenciaturas em Pedagogia e das Ciências Agrárias da UFP/PA/Campus Altamira, que se preocupavam na busca por um referencial de educação que implique disciplinas ajustadas às necessidades materiais e imateriais dos povos que vivem nesta área da Amazônia.

Destaca-se no trabalho os achados do estudo do pesquisador assinalando os diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos (**lente 4**).

Neste estudo, percebe os diagnósticos (*lente 4*) nos estudos de Guerra (2015) quando o pesquisador focaliza nos marcos da cultura ocidental, obedecendo ao modelo que favorece a uma educação baseada na aplicação de ideias acriticamente, reproduzindo mecanicamente conhecimentos e práticas pertinentes em seus locais de origem e contextos, porém desajustados e inadequados em áreas colonizadas. Assim, observa-se que o pesquisador evidencia algumas *lacunas* (**lente 4**) quando traz a discussão do caso amazônico e descreve que a educação formal foi importada, os códigos, sinais e símbolos que vieram com ela apresentam

⁹¹ Gondim (2007), Freire (2006, 2005), Jaeger (2003, 2001), Pozzobon (2002), Porto-Gonçalves (2001), Holanda (1999), Pelizzoli (1999), Prado Jr (1998), Kuhn (1992) e Mendes (1974).

limites para dar conta de uma realidade específica e em processo de ser devidamente compreendida. Assim, ele declara que, por mais forte que seja a tentativa de expressar uma identidade própria, genuína, gestada autônoma ou hibridamente, não se pode deixar de lado o fato de ser o Brasil um país originário do processo de expansão comercial europeia no século XVI.

Segundo o pesquisador, esta preocupação foi manifestada no debate na instituição pública e pontua no seu estudo que a cultura eurocêntrica é impregnada na educação. Acentua *os avanços* com as tentativas de inovações e adequações do processo educacional por parte de estudiosos que trazem um legado, como o de Paulo Freire e a vasta obra que deixou como legado.

Diante do exposto, buscou-se Rodrigues e Lima (2020, p. 90) que sustentam em Harvey (2018), Ravena et. al. (2019) e Rodrigues (2018a) e descrevem que:

A Amazônia brasileira vem sendo “afetada” pela “recente” transformação econômica e geopolítica mundial. Transformação essa relacionada à expansão e fluidez da financeirização, do neoliberalismo, da monopolização de redes de informação, tecnologias e cadeias de valor global (e a circulação de *commodities*), por multinacionais, bancos e fundos [...]. Como também pelo cenário de polarização (hegemônica) econômica, guerras comerciais e investimentos, dos Estados Unidos e da China. Outra relação que se conecta com as transformações deve-se ao fato de que o Brasil, no caso o Estado, vem buscando fortalecer, nessas duas últimas décadas, estratégias (sobretudo, econômica) voltadas para a combinação de estabilidade, que inclui controle de inflação, taxa de câmbio, balanço de pagamentos (sustentabilidade fiscal) e baixas taxas de juros [...]. Além disso: i) políticas de austeridade fiscal; ii) incentivos fiscais a empreendimentos estrangeiros; iii) criação de agências, cédulas e carteiras de investimento; iv) criação de leis, regimes fiscais e regularização como processo de estrangeirização de terras; v) construção de parcerias público-privadas; e, vi) fortalecimento de grandes produtores rurais, agroindústrias e novos agroexportadores. Tudo isso como forma de proporcionar um ambiente para desembarque de investimentos estrangeiros [...].

Nessa realidade destacada pelos autores, compreende-se que a Amazônia brasileira vem sendo “afetada” pela “recente” transformação econômica e geopolítica mundial, assim como, pelo cenário de polarização (hegemônica) econômica, guerras comerciais e investimentos, dos Estados Unidos e da China. Diante disso, os autores assinalam uma outra relação que se conecta com as transformações deve-se ao fato de que o Estado do Brasil, busca fortalecer, nas últimas décadas, estratégias dentre as quais, a econômica.

Nesse viés, continua no alicerce de Rodrigues e Lima (2020, p. 91) que auxiliam em Castro e Campos (2016), Nahum (2019), Ravena et. al. (2019) e Marques (2019) afirmam que:

A Amazônia não só se inscreve nessa dinâmica nacional e global, mas vem passando, principalmente a partir de 2013, por rápidos processos de territorialização de agentes econômicos (empresariais e estatais), calcados em megaprojetos [...] que se

assemelham ao período de intervenção militar, quando se tinha a perspectiva de conectar a Amazônia às dinâmicas e políticas nacionais, por meio de incentivos fiscais, abertura de estradas, construção de portos, hidrelétricas e ferrovia. Porém, recentemente, a “intervenção” configura-se sob versão financeirizada do capital e de inserção competitiva nos circuitos produtivos e financeiros globais, via políticas de aumento de exportações de *commodities*, principalmente agrícolas. Tal configuração traz consigo, ou reedita, dinâmicas, lógicas políticas e econômicas do século XX, de uma “invenção da Amazônia”, alicerçada por grandes projetos de prospecção e beneficiamento mineral, hidroelétricos, agropecuários, rodoviários, ferroviários –, tornados possíveis graças às condições institucionais, jurídicas, financeiras e espaciais forjadas [...]. [...] essa reedição se deve ou dissemina-se pelo mundo, a partir da visão eurocêntrica, de ideia de civilização; associada ao crescimento, ao desenvolvimento econômico e ao progresso, dispersados como uma lei natural ou um valor universal. Nesse sentido, [...] toda a injustiça, a exploração econômica, violência e apagamento e/ou encobrimento (invisibilização) perpetradas poderiam ser justificadas pelo bem maior que a “civilização superior e evoluída” estaria prestando ao restante mundo [...].

Diante da afirmação dos autores, compreende-se que a Amazônia não só se inscreve nessa dinâmica nacional e global, mas também vem passando, por rápidos processos de territorialização de agentes econômicos (empresariais e estatais), calcados em megaprojetos que se assemelham ao período de intervenção militar, quando se tinha a perspectiva de conectar a Amazônia às dinâmicas e políticas nacionais, por meio de incentivos fiscais, abertura de estradas, construção de portos, hidrelétricas e ferrovias. Entretanto, os autores citados elucidam que, com a “intervenção” configura-se sob versão financeira do capital e de inserção competitiva nos circuitos produtivos e financeiros globais, via políticas de aumento de exportações de *commodities*, principalmente agrícolas. Ainda, percebe-se que eles explicam que tal configuração traz consigo, ou reedita, dinâmicas, lógicas políticas e econômicas do século XX, de uma “invenção da Amazônia”, alicerçada por grandes projetos de prospecção e beneficiamento mineral, hidroelétricos, agropecuários, rodoviários e ferroviários. Assim, pontuam que essa reedição se deve ou dissemina-se pelo mundo, a partir da visão eurocêntrica, de ideia de civilização; associada ao crescimento, ao desenvolvimento econômico e ao progresso.

Essa linha de pensamento dos autores citados, de certa forma coadunam com as ideias do pesquisador Guerra (2015) em relação a Amazônia. Este último pesquisador, evidencia que assumindo pelo menos a hibridez, mas permanecendo na perspectiva da forte participação europeia desta sociedade, e na modulação que essa influência teve na configuração das estruturas sociais, a educação brasileira é impregnada de visões eurocêntricas.

Por outro lado, averigua-se no trabalho de Guerra (2015) que os cursos nos diversos Campi da Universidade Federal do Pará vivem esta tensão no seu cotidiano, por mais ajustados que sejam os seus perfis à realidade amazônica. O maior problema é que os parâmetros para

sua aprovação não são os de ajuste à realidade na qual estão inseridos, mas às exigências formais que são feitas para qualquer curso em qualquer lugar do país.

Continua explicando, o pesquisador que, os cursos são criados sob demandas e com as condições locais, mas tendo que obedecer a um modelo geral e generalizante, devendo atender a requisitos estruturais mínimos e determinantes associados à qualidade do produto educacional. Os critérios de avaliação destes para o seu reconhecimento formal são dados por parâmetros estranhos ao norte do país e suas especificidades, o que compromete o surgimento de tentativas autóctones. Diante disso, o pesquisador pontua no seu trabalho que a identidade destes cursos é construída pela fricção com os problemas regionais como agricultura camponesa, extrativismo, comunidades indígenas, cidades de pequeno e médio porte, estradas precárias, saneamento e saúde limitados e um contexto conflituoso entre atores sociais se afirmando na fronteira.

Desse modo, elucida que a tensão se materializa quando do processo de reconhecimento dos cursos pelo Ministério de Educação, o qual utiliza parâmetros vigentes em outras regiões e que não correspondem necessariamente aos padrões específicos e possíveis nesta realidade diferenciada e complexa.

Ademais, revela o pesquisador que vem ocorrendo na Amazônia é o que costuma acontecer em todos os outros lugares, com maior ou menor intensidade. Surge um modelo ajustado às condições regionais, ressaltando-se a relação crescente com as comunidades rurais, estágios de convivência que privilegiam a relação do estudante com o agricultor e sua família, práticas educacionais associando pesquisa e ações de desenvolvimento. O referido autor comenta que o esforço para ajustar as práticas educacionais à realidade não se faz sem um confronto direto com os mecanismos de controle da educação convencional e dominante.

Ademais, destaca o pesquisador que, de um lado estratégias de consolidar os ajustes se desenvolvem, enquanto de outro o sistema de controle se aperfeiçoa, tentando manter nos marcos da cultura anterior, no processo educativo. Para exercitar a educação de forma a que ela possa atender às demandas da sociedade, estabelecem-se processos de negociação e de condução cada vez mais apropriados ou desajustados às exigências locais.

Nos achados do Relato reflexivo, observa-se *lacunas* (**lente 4**) quando o autor exprime que um dos problemas identificados foi a carência de quadros qualificados de professores para concretizar a implantação dos cursos. Assim, o pesquisador acentua no seu estudo a carência de professores qualificados para concretizar a implantação dos cursos na região. O pesquisador *encaminha* que estes deveriam ter uma formação mista de pedagogos e

técnicos agrícolas/agrônomos, que permitisse ensinar/aprendendo ou aprender/ensinando filhos de agricultores localizados neste perímetro que inclui 19 (dezenove) municípios⁹².

Prossegue o pesquisador relatando, no seu trabalho, o caso das Escolas Familiares Agrícolas e Casas Familiares Rurais-CFR, que o maior problema continua sendo o de certificação dos alunos pelo sistema de educação, o que remete a um tipo de controle que passa por avaliação de currículo, projeto político pedagógico e equivalência aos níveis básico e fundamental. Nessa questão, pontuada pelo pesquisador, busca-se a dissertação de Souza (2018, p. 97) intitulada “Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da Educação Popular” publicada em 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA na Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A autora, descreve no seu estudo o mesmo problema destacado por Guerra (2015) quando declara no seu estudo que “segundo informações da Diretora, a CFR de Anapu⁹³ teve o processo de regularização iniciado em maio de 2017 e está aguardando o parecer do CEE/PA⁹⁴” (SOUZA, 2018, p. 97).

Complementa Souza (2018) com a entrevista realizada com a Sirlene, Diretora da CFR, que informa “[...] como a certificação dos educandos depende dessa regularização, a escola tem lançado mão de uma estratégia interina”. A autora Souza (2018, 97) destaca a estratégia da CFR na formação dos alunos do Campo, conforme destacou na entrevista realizada com a Diretora, diz que “a Escola, ela só está expedindo para os alunos uma certificação provisória, que ela tem validade só de um ano, que assim que a Escola for autorizada, essa certificação que a gente está expedindo para os alunos agora é cancelada e feita outra”. Ainda, Souza (2018, p. 96) divulga no seu estudo que:

Na CFR de Anapu, as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades, segundo a Equipe Pedagógica e Monitores, estão ligadas a aspectos financeiros, à falta de acompanhamento por parte da ARCAFAR-PA, às questões referentes ao processo de regularização da instituição junto ao CEE e da certificação dos educandos que ainda está em andamento (SOUZA, 2018, p. 96).

Então, a partir do estudo de Souza (2018) notifica-se a mesma problemática apontada por Guerra (2015) no seu Relato reflexivo em 2015. No período de 2005 até 2018 dos estudos dos autores citados, a problemática da certificação dos alunos vem se prorrogando,

⁹² Itaituba, Rurópolis, Placas, Uruará, Medicilândia, Brasil Novo, Senador José Porfírio, Vitória do Xingu, Altamira, Anapu, Pacajá, Novo Repartimento, Tucuruí, Itupiranga, Marabá, São João do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Brejo Grande do Araguaia e Palestina.

⁹³ Anapu, no Estado do Pará.

⁹⁴ Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará-CEE-PA

observa-se que os autores detectam o mesmo problema nos seus estudos. Nesse caso, auxiliam-se em Colossi e Estevam (2003, p. 40) que afirmam:

As Casas Familiares Rurais têm se mostrado uma experiência educacional e de formação de grande relevância para a agricultura. A sua importância é no sentido de amenizar a barbárie das grandes cidades, se apresentando como uma das saídas para agricultura, principalmente na formação dos futuros agricultores. O poder público não pode menosprezar este tipo de iniciativa, pelo contrário, é preciso incentivar, pois se trata de uma experiência muito superior a tudo o que já se tentou no país e também nas próprias Escolas Agrotécnicas. É totalmente diferente dos padrões tradicionais do ensino regular onde a presença do pai e da comunidade é esporádica.

Na da fala dos autores aludidos, verifica-se a relevância da implantação das CFR na formação do povo do Campo e para a agricultura e que autores chamam a atenção do Poder Público para não menosprezar essa iniciativa, para que possa incentivar implantação de mais escolas na região, porque é uma educação inclusiva e diferente dos padrões tradicionais de ensino. Corroboram com essa discussão, os autores Estevam et. al. (2014):

O Brasil é segundo em números de CEFFAs⁹⁵, as experiências têm se multiplicado e conquistado a maioria dos estados. Em Santa Catarina não é diferente. A formação em alternância tem sido utilizada com dupla finalidade: a escolarização e a profissionalização de jovens. Esta situação evidencia, de alguma maneira, o grau de dificuldade e marginalização enfrentada pela agricultura familiar, fruto do descaso com os problemas do campo, que tem gerado grandes sequelas para o estado e o país. A dependência das CFRs do poder público fragiliza o movimento. Como o Estado não reconhece a pedagogia da alternância (as CFRs) como ensino formal, o movimento fica a mercê da “boa vontade” em ajudar dos governantes públicos. Se estes são mais favoráveis à causa, disponibilizam mais recursos, o movimento se fortalece e se expande. Quando o poder público diminui o aporte de recursos, o movimento se fragiliza e muitas experiências acabam encerrando suas atividades. Para superar este problema, o movimento precisa desvincular-se desta forte dependência do poder local e buscar outras formas alternativas de financiamento para o projeto. A legalização da proposta na sua íntegra é a saída, mas é preciso a garantia de recursos orçamentários de fontes estaduais e federais. Somente a garantia constada em lei não é suficiente, como demonstra a experiência catarinense. O que vai garantir a autonomia do movimento é a pressão, o compromisso dos envolvidos com a proposta nesta direção – portanto, apenas fazer constar em lei é uma medida necessária, mas não suficiente (ESTEVAM et. al., 2014, p. 46).

Diante do que expõem os autores citados, percebe-se a dependência das Casas Familiares Rurais do poder público local, conforme os relatos dos autores do que acontece também em Santa Catarina-SC. Assim, analisa-se que é um problema que acontece nos estados brasileiros, e pontuam que o Brasil é o segundo em números de CEFFAs, que as experiências têm se multiplicado e conquistado a maioria dos estados. Estes últimos, ressaltam que a

⁹⁵ Centros Familiares de Formação em Alternância-CEFFAs.

formação em alternância tem sido utilizada com dupla finalidade: a escolarização e a profissionalização de jovens.

De acordo os autores aludidos, esta situação evidencia, de alguma maneira, o grau de dificuldade e de marginalização enfrentada pela agricultura familiar, fruto do descaso com os problemas do campo, que tem gerado grandes sequelas para os estados e para o país. Os autores destacam também, nos seus estudos, a dependência das CFRs do poder público o que fragiliza o movimento.

Na sequência, esses autores elucidam como o Estado não reconhece a Pedagogia da Alternância (as CFRs) como ensino formal, pois o movimento, diretamente, fica à mercê dos governantes públicos. Se estes são mais favoráveis à causa, disponibilizam mais recursos financeiros e o movimento se fortalece e se amplia. Segundo os autores, quando o poder público diminui os recursos financeiros, o movimento se fragiliza e muitas experiências acabam encerrando suas atividades.

Nesse âmbito, os autores comentam que para superar este problema, o movimento precisa desvencilhar-se desta forte dependência do poder local e buscar outras formas alternativas de financiamento para o projeto. Assim, propõem os autores que a legalização da proposta, na sua íntegra, é a saída, mas é preciso a garantia de recursos orçamentários de fontes estaduais e federais. Somente a garantia constada em lei não é suficiente, como demonstrou-se as experiências de formação nas Casas Familiares Rurais-CFRs de: Anapu-PA e a Catarinense. Os autores citados destacam que o que vai garantir a autonomia do movimento é a pressão, o compromisso dos envolvidos com a proposta, e exprimem que apenas fazer constar em lei é uma medida necessária, mas não suficiente.

Continuando com os achados elencados no Relato reflexivo de Guerra (2015), encontram-se as longas distâncias entre a moradia e a escola – relação direta com a natureza selvagem e domesticada – relações primárias com família e vizinhos, relativa autonomia produtiva e dos meios de produção, acesso crescente aos meios de comunicação a distância, dificuldade de transporte de material concreto por deficiências nas redes de transporte físico e possibilidade concreta do controle da qualidade da alimentação e frágil relação com o mercado, são algumas das características do meio rural.

Para o pesquisador transferindo estes aspectos do cotidiano rural para o espaço da escola, questiona: quais seriam os itens a serem reforçados para compor uma educação adequada a um campesinato existente e real, que sofre um processo de desagregação, de diáspora e um campesinato virtual e pretendente a se estabelecer na realidade?

Desse modo, o pesquisador explana no seu trabalho, que o espaço de vivência em que se pratica a educação é específico em termos de ambiente natural com suas características próprias de solo, clima, vegetação, fauna. O ambiente leva a práticas sociais e históricas ancoradas na relação entre homem e natureza, considerados aspectos sociais específicos como a mobilidade espacial (migrações), baixa escolaridade, dependência tecnológica e política, limitações socioeconômicas (*lacunas/lente 4*).

Outro ponto relevante no estudo do pesquisador é o questionamento que ele realiza na seção intitulada “Licenciatura em Ciências Agrárias: Por que e para quem?” Depois desse questionamento, o pesquisador traz, no seu relato, um breve histórico do reconhecimento pelas organizações camponesas situadas ao longo da Transamazônica, em especial dos municípios de Marabá-PA e Altamira-PA, no período de 1980. Essas, incluía em sua pauta pelo menos uma Escola Familiar Agrícola entre os municípios de Itaituba-PA e São João do Araguaia-PA. Assim, ele explana que a Universidade Federal do Pará representada pelos Campi de Marabá e Altamira implementou uma proposta de criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias a partir de 1997 em Altamira-PA, em 1999 em Marabá-PA que vigorou até 2000, porque estes foram substituídos em 2001 pelos cursos de Agronomia.

O pesquisador ressalta, que embora a proposta tivesse pertinência na lógica dos movimentos sociais, as negociações com o poder público estadual tanto de reconhecimento oficial das Escolas Familiares Agrícolas quanto dos profissionais formados na Universidade Federal do Pará levaram a contradições que inviabilizaram os cursos de formação de professores e a proliferação das escolas na intensidade proposta pelos movimentos sociais.

Em linhas gerais, o pesquisador pontua que esta formação, embora não habilitando à docência tanto quanto a licenciatura, pela carência de profissionais no mercado, finda por permitir a entrada destes profissionais nos campos da Extensão Rural, da Pesquisa Agropecuária e do Ensino, nichos tradicionais do mercado de trabalho desta área.

Dessa forma, o pesquisador ressalta, em que pese os primeiros investimentos terem sido feitos na formação de engenheiros agrônomos recém-formados em estágios, cursos de especialização e mestrado, na formação de licenciados em Ciências Agrárias e Agronomia, a demanda por escolarização e formação profissional de filhos de camponeses estava posta. Ações de desenvolvimento eram promovidas no intuito de resolver problemas básicos da produção e comercialização de produtos agrícolas, tanto quanto eram investidos recursos para melhorar a capacidade de organização política dos camponeses filiados ou em processos de aproximação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais-STRs.

Nos achados do trabalho, percebe-se que o pesquisador *encaminha* que há pelo menos dois elementos que não se pode dispensar de uma educação no espaço amazônico e que tem se inserido como opção assumida claramente mesmo que sob as críticas de que sejam explicitamente ideológicas, quais seja: i) o destaque para a agricultura familiar, compreendendo-se esta como aquela agricultura de pequeno porte, diversificada, realizada em espaços que são, ao mesmo tempo de moradia e produção de produtos utilizados para o sustento da família; ii) o enfoque agroecológico, compreendido este como aquele calcado no uso dos recursos naturais em processos que permitam a sua permanência para o uso das gerações futuras, utilizando-se o saber local, mantendo-se a autonomia dos produtores, considerando-se a formação de preços justos em uma economia que seja viável, que seja ecologicamente sustentável e socialmente justo.

Na sequência, o pesquisador demonstra *avanços (lente 4)* no seu Relato reflexivo que sob inspiração e como projeção do Programa do Centro Agroambiental do Tocantins foi criado o Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, em 1996, com reconhecimento em 2000 pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, tendo os mesmos princípios orientadores dos cursos de graduação e especializações criados no mesmo âmbito (GUERRA E ANGELO-MENEZES, 2007; GUERRA, 2015).

Assim, conforme o relato de Guerra (2015) destaca-se o que ele descreveu, no sentido de que há que se considerar que com a mudança de paradigmas, ou pelo menos com o reconhecimento da importância do respeito ao meio ambiente e do direito à manifestação dos cidadãos em todas as esferas e áreas do conhecimento, não haverá formação contemporânea sem a inclusão destes elementos. Ressalta também, que na prática, todo processo educacional doravante partirá do reconhecimento do indivíduo sobre sua condição de cidadão e de membro de uma coletividade socioambiental da qual ele se torna responsável por conviver em padrões de civilidade que estão se construindo cada vez com mais intensidade.

Ainda sobre o trabalho de Guerra (2015), observa-se também *as fronteiras de conhecimento (lente 4)*, quando o pesquisador anunciou que quanto à formação dos profissionais, híbrida de Pedagogia e Agronomia, o maior problema se situou no não enquadramento pretendido dos formandos no Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia. Esta limitação implicava uma restrição do mercado de trabalho tanto quanto da representação simbólica do curso que na compreensão dos egressos implicava uma desvalorização do curso. Com estes argumentos e resistências, os professores da UFPA optaram por não mais ofertar o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, propondo o de Engenharia

Agronômica. Mediante o exposto, observa-se que em relação *aos perfis dos egressos* de Licenciatura em Ciências Agrárias no trabalho do pesquisador direcionou-se para a discussão da problemática da atuação do não enquadramento pretendido dos formandos no CREA, o que implica uma restrição no mercado de trabalho e na compreensão deles: uma desvalorização do curso, o que ocasionou a não oferta do curso e como proposta a implantação do curso de Agronomia.

4.3.1.2 Os achados do estudo de Moraes (2014)

O artigo de Moraes (2014), intitulado “A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões”, buscou-se identificar os perfis de formação dos licenciados de Ciências Agrícolas/Agrárias e os objetivos dos cursos que formam estes profissionais no Brasil (**lente 1**).

O quadro de referência do estudo baseou nos temas conceituais: contextualizando as demandas; (Re)significação do ensino agrícola; e a formação em Ciências Agrícolas/Agrárias no Brasil. A base teórica (**lente 2**)⁹⁶ do estudo, em certa medida percebeu que o pesquisador se baseia na abordagem da teoria da geração de conhecimento mediante o processamento de informação de Castells (2003). Além disso, repara-se que o pesquisador trouxe no seu estudo Charlot (2005) que defende a teoria da Relação com o Saber.

Neste estudo, os procedimentos metodológicos (**lente 3**) embasou-se no tipo exploratório, com instrumentos de coleta de dados no sítio do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), e em Sites das Instituições da educação superior no ano de 2013.

Assim, verifica-se que os sujeitos do estudo são os licenciados dos cursos das Licenciaturas com as denominações: em Ciências Agrícolas; em Ciências Agrárias; em Ciências Agrárias e do Ambiente; em Educação do Campo-Ciências Agrárias. Tendo como amostra de 21 (vinte um) cursos ofertados no território brasileiro, sendo 19 (dezenove) cursos, na modalidade de Educação Presencial; destes, 3 (três) cursos em processo de extinção; e 2 (dois) cursos oferecidos na modalidade de Educação à Distância (EaD).

Na análise sistêmica dos achados de Moraes (2014) assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e o perfil dos egressos dos cursos do estudo em destaque (**lente 4**).

⁹⁶ Oliveira e França (2010), Charlot (2005), Castells (2003), Drucker (2002); Lazzarato; Negri (2001), Delors (2001), Kuenzer (2001), Mészáros (2005), Werthein e Cunha (2004a); Werthein e Cunha (2004b); Oliveira (1998), Saviani (1989) e Teixeira (1962).

Nos achados do estudo de Moraes (2014), na seção intitulada “Análises dos cursos” assinala os diagnósticos (**lente 4**), que o pesquisador pontua a existência de 21 cursos no Brasil de acordo com a pesquisa no Sistema do Ministério da Educação e-MEC (2013). Descreve que os cursos oferecidos nas modalidades presenciais continham 19 cursos, destes, 3 em processo de extinção e no ensino a distância 2 cursos. Os cursos continham as seguintes denominações: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente e Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Além do mais, são cursos de graduação oferecidos para diferentes discentes e com currículos diversificados, atendendo às demandas e especificidades regionais e locais.

Nesse contexto, o pesquisador explicita que, do conjunto de 21 cursos de licenciaturas (incluindo os 3 cursos que estavam em processo de extinção) em Ciências Agrícolas/Agrárias, 8 estão na região Nordeste (38%), 6 estão na região Norte (28,6%), 3 na região Sudeste (14,3%), também 3 cursos na região Sul (14,3%) e apenas um curso na região Centro-Oeste, representando (4,8%). Além disso, as regiões Nordeste e Norte somadas contabilizam (66,6%) dos cursos, isto é, mais da metade. As regiões Sudeste e Sul apresentam a mesma quantidade de cursos, e se somados têm o mesmo número que a região Nordeste, ou seja, (28,6%).

Avançando-se no estudo de Moraes (2014) observa-se que o pesquisador explica que o cenário muda quando diminui 3 cursos que estão em processo de extinção (2 no Pará e 1 no Maranhão), resta no somatório de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias 18 cursos, com a seguinte configuração: 7 cursos na região Nordeste (38,9%), 4 cursos na região Norte (22,2%), 3 cursos na região Sudeste (16,7%), 3 cursos na região Sul (16,7%) e 1 curso na região Centro-Oeste representando (5,5%).

Neste contexto, o pesquisador destacou que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são responsáveis pelo oferecimento de 8 cursos (44,4%), distribuídos em várias regiões do Brasil. Esclarece ainda, que é interessante observar que 2 regiões terão cursos presenciais extintos, sendo 1 curso na modalidade de Educação a Distância-EaD na região Norte e outro na região Nordeste.

A partir dos achados do mapeamento dos cursos no estudo de Moraes (2014), decidiu-se fazer o mapeamento dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias; Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), para verificar se havia alguma alteração na implantação dos cursos no Brasil entre os anos de 1963 a 2019.

Neste ponto, verifica-se que houve alterações pertinentes no mapeamento da evolução de oferta destes cursos nas modalidades de educação presencial e de educação a distância-EaD nas Universidades Federais/Estaduais e nos Institutos Federais, de acordo com a base do Sistema e-MEC do Ministério de Educação (2020), e elenca-se estes cursos por região do Brasil a seguir:

No Norte, apresenta-se 4 cursos ofertados na modalidade de educação presencial de: 1. Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant (AM); 2. Licenciatura em Ciências Agrárias da UEAP/Polo de Educação do Campo, em Macapá (AP); 3. Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente da UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant (AM); e 4. Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia da UNIFAP/Campus Mazagão-em Mazagão (AP). Além de 1 curso ofertado na modalidade de educação à distância-EaD de Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Amazonas-UFAM com a oferta de cursos em vários municípios: Polo UAB de Coari, em Coari (AM); Polo UAB de Lábrea, em Lábrea (AM); Polo UAB de Manacapuru, em Manacapuru (AM); Unidade Sede – Manaus, em Manaus (AM); e Polo UAB de Maués, em Maués (AM).

Em síntese, este levantamento documental dos cursos na Região Norte conta com 5 Licenciaturas nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia ofertados na UFAM, na UEAP e na UNIFAP, no percentual de 21,74% de oferta de cursos na região.

No Nordeste, exibe-se 8 cursos ofertados na modalidade de educação presencial nas universidades federais e estadual e nos Institutos federais. Nas universidades federais e estadual: 1. Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba-UFPB/no Campus 3 – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA, em Bananeiras (PB); 2. Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/no Centro de Ciências Humanas e Agrárias-Campus IV, em Catolé do Rocha (PB); 3. Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal, em Bacabal (MA); 4. Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Centro de Formação de Professores, em Amargosa (BA); e 5. Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal de Pernambuco-UFRPE, em Recife (PE).

Nos Institutos Federais do Nordeste: 6. Licenciatura em Ciências Agrárias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA/Campus Codó, em

Codó (MA); 7. Licenciatura em Ciências Agrárias no IFMA/Campus São Luís-Maracanã, em São Luís do Maranhão (MA); e 8. Licenciatura em Ciências Agrárias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-IFBAIANO/no IF Baiano-Campus Senhor do Bonfim, em Senhor do Bonfim (BA). Além de 1 curso de Licenciatura em Ciências Agrárias ofertado na Universidade Federal da Paraíba-UFPB na modalidade de Educação à Distância-EaD com a oferta em vários municípios: Polo UAB – Esplanada, em Esplanada (BA); Polo UAB – Itapicuru, em Itapicuru (BA); Polo UAB – Ubajara, em Ubajara (CE); Polo UAB – Araruna, em Araruna (PB); Polo UAB – Cabaceiras, em Cabaceiras (PB); Polo UAB – Conde, em Conde (PB); Polo UAB – Coremas, em Coremas (PB); Polo UAB - Cuité de Mamanguape, em Cuité de Mamanguape (PB); Polo UAB-Itabaiana, em Itabaiana (PB); Polo UAB-Itaporanga, em Itaporanga (PB); Unidade sede, em João Pessoa (PB); Polo UAB-Livramento, em Livramento (PB); Polo UAB-Mari, em Mari (PB); Polo UAB-Pombal, em Pombal (PB); Polo UAB-Taperoá, em Taperoá (PB); e Polo UAB-Limoeiro, em Limoeiro (PE).

Na Região Nordeste, com a quantidade de 9 Licenciaturas nas áreas em Ciências Agrícolas/Agrárias, Educação do Campo-Ciências Agrárias ofertados na UFPB, na UEPB, na UFMA, na UFRB, na UFPE e no IFMA e IFBAIANO no percentual de 39,13% de oferta de cursos nesta região.

No Centro Oeste, 1 curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFMT/Campus Confresa, em Confresa (MT), ofertado na modalidade de Educação Presencial. Finda o levantamento documental na Região Centro-Oeste com 1 curso ofertado no IFMT, no percentual de 4,35% de oferta de graduação nesta região.

No Sudeste, com 3 cursos ofertados na modalidade de educação presencial nas universidades federal e estadual e no Instituto federal. Nas universidades estadual e federal: 1. Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade de São Paulo-USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq, em Piracicaba (SP); e 2. Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ/Unidade Sede, em Seropédica (RJ).: Mais 1 (um) curso ofertado na modalidade de educação presencial de Licenciatura em Ciências Agrícolas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-IFES/Campus Itapina, em Colatina-ES.

Por fim, termina o levantamento documental na Região Sudeste com a quantidade de 3 Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias ofertados na USP, na UFRRJ e no IFES, no percentual de 13,04% de oferta de cursos nesta região.

No Sul anuncia-se 4 cursos ofertados na modalidade de educação presencial nas Universidades estadual e federal e nos institutos federais. Nas universidades estaduais: 1.

Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/Unidade de Vacaria, em Vacaria-RS; 2. Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, em Cascavel (PR). Nos Institutos Federais: 3. Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-IFCatarinense/Campus de Araquari, em Araquari (SC); e 4. Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS/Campus do Sertão, em Sertão (RS). Além de 1 curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM⁽⁵⁾ na modalidade de educação a distância-EaD em vários municípios: Polo UAB-Agudo, em Agudo (RS); Polo de Educação Superior do Balneário Pinhal-UAB, em Balneário Pinhal (RS); Polo UAB-Cerro Largo, em Cerro Largo (RS); Polo UAB-Encantado, em Encantado (RS); Polo UAB-Itaqui, em Itaqui (RS); Polo da Universidade Aberta em Novo Hamburgo, em Novo Hamburgo (RS); Campus - Santa Maria-Camobi, em Santa Maria (RS); Polo UAB- Santana do Livramento, em Santana do Livramento (RS); Polo UAB-São Lourenço do Sul, em São Lourenço do Sul (RS); Polo UAB- São Sepé, em São Sepé (RS); Polo UAB de Seberi, em São Seberi (RS); e Polo UAB-Sobradinho, em Sobradinho (RS).

Conclui-se o levantamento documental da Região Sul, com a quantidade de 5 Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-Ciências Agrárias e Educação do Campo ofertadas na UERGS, na UNIOESTE, na UFMS e nos IFCatarinense e IFRS, no percentual de 21,74% de oferta de cursos nesta região.

Progredindo, observa-se na Região do Norte com 3 cursos extintos: a 1. Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal de Pará/Campus de Altamira, com a data de início de 01 de maio de 1997 na modalidade de educação presencial desativado/extinção voluntária; 2. Licenciatura de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará-Unifesspa/Campus Marabá-Unidade I, com a criação em 01 de março de 2000, desativado/extinção voluntária; e no Nordeste: 1. Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA/Campus São Luís Monte Carlos com a data de criação em 08 de março de 1999 desativado/extinção.

Sintetiza-se que o Brasil possui 23 cursos em “situação ativa” em: Ciências Agrícolas/Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente, Educação do Campo-Ciências Agrárias, Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia, conforme o levantamento documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Se comparar a quantidade de 23 cursos no levantamento documental da base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020) com 18 cursos do levantamento dos cursos

no estudo de Moraes (2013), percebe-se a diferença de 5 cursos. Em certa medida, esta diferença de 5 cursos deduz-se que são os cursos implantados pelo Procampo como vê-se por região a saber: no Norte: a 1. Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/Campus Mazagão-em Mazagão (AP); no Nordeste: a 2. Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal, em Bacabal-MA; e a 3. Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Centro de Formação de Professores, em Amargosa-BA; no Sul: a 4. Licenciatura Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, em Cascavel-PR; e a 5. Licenciatura em Educação do Campo⁽⁵⁾ da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, em Santa Maria (RS) com a oferta do curso em vários municípios.

Entretanto, no levantamento documental de 23 cursos, do objeto de estudo, mapeados na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), citados nas linhas acima, faz-se a conferência nos sítios das Universidades Públicas (Federais/Estaduais) e dos Institutos (Federais) na verificação da oferta dos referidos cursos.

Dentre os 23 cursos mapeados examina-se que 5 cursos na modalidade de Educação Presencial, em certa medida estão sem oferta de vagas ou inexistentes/extintos enumerados a seguir: 1. Licenciatura em Ciências Agrárias⁹⁷, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant-AM; 2. Licenciatura em Ciências Agrárias⁹⁸, da Universidade do Estado do Amapá-UEAP/Polo de Educação do Campo, em Macapá-AP; 3. Licenciatura em Ciências Agrárias⁹⁹, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/Unidade de Vacaria, em Vacaria-RS; 4. Licenciatura

⁹⁷ O curso com o código nº 101610 de Licenciatura em Ciências Agrárias-LCAGRAR, com a data de início em 25 de novembro de 2005, encontra-se em "situação ativa" no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), mas verificou-se no sítio da Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Campus do Instituto de Natureza e Cultura (INC) - Benjamin Constant-AM, em certa medida o curso estar sem oferta de vagas ou inexistente/extinto porque não apresenta a oferta deste curso no sítio da Instituição de Ensino Superior-IES. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/unidades-academicas/67-ufam-institucional/ufam-unidades-academicas/ufam-interior/141-benjamin.html> Acesso: 30.12.2020.

⁹⁸ O curso com o código nº 1151138 de Licenciatura em Ciências Agrárias-LCAGRAR, com a data de início em 25 de abril de 2011 está "situação ativa" no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), mas verificou-se no sítio da Universidade do Estado do Amapá-UEAP/ Polo de Educação do Campo, em Macapá-AP, em certa medida o curso estar sem oferta de vagas ou inexistente/extinto porque não apresenta a oferta deste curso no sítio da Instituição de Ensino Superior-IES. Disponível em: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/prograd.html> Acesso: 30.12.2020.

⁹⁹ O curso com o código nº 1314432 de Licenciatura em Ciências Agrárias-LCAGRAR com a data de início em 01 de março de 2015 está "situação ativa" no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), mas verificou-se no sítio da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/Unidade de Vacaria, em Vacaria-RS, que em certa medida o curso estar sem oferta de vagas, conforme consta no sítio da Instituição de Ensino Superior-IES. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/cursos-de-graduacao-sem-oferta-de-vagas-5ee919c412647> Acesso: 30.12.2020.

em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Biologia¹⁰⁰, da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/ Campus Mazagão-em Mazagão-AP; e 5. Licenciatura em Ciências Agrícolas-LCA¹⁰¹ do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso-IFMT/Campus Confresa, em Confresa-MT.

Neste estudo, realizou-se o levantamento documental dos cursos em destaque, na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), em seguida o levantamento da oferta destes cursos na base das instituições de ensino, o resultado apontou-se para cursos, em certa medida, sem oferta de vagas, desativados/em extinções ou extintos. No entanto, estes cursos nas condições relatadas, encontram-se em situação ativa no Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC (2020).

Dentre os cursos, na situação anunciada, desativados/em extinções ou extintos verifica-se que o curso de Ciências Agrícolas do IFMT/Campus Confresa encontra-se sem oferta de vagas ou inexistente. Então, para esclarecer sobre este curso, em particular, encontrou-se o trabalho de Santos e Benevides (2015) em pesquisas aleatórias na internet as seguintes informações: o estudo sobre o curso de Ciências Agrícolas do IFMT/Campus Confresa, em Confresa-MT, que ajuda a elucidar porque o curso está sem oferta de vagas, desativado ou extinto para entender o porquê de a Instituição de Ensino não estar ofertando o curso em questão. Informa-se que se justifica a discussão do estudo dos autores citados, porque trata de um curso extinto de Licenciatura em Ciências Agrícolas de acordo com sítio da instituição de ensino, mas em “situação ativa” na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

¹⁰⁰ O curso com o código nº 1321327 de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia-CAGRAREBio, com a data de início em 29 de setembro de 2014 está "situação ativa" no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), mas verificou-se no sítio da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/Campus Mazagão – em Mazagão-AP, em certa medida o curso estar sem oferta de vagas ou inexistente/extinto porque não apresenta a oferta deste curso no sítio da Instituição de Ensino Superior-IES. Disponível em: <http://www2.ueap.edu.br/pagina/prograd.html> Acesso: 30.12.2020.

¹⁰¹ O curso com o código nº 1259158 de Licenciatura em Ciências Agrícola, com a data de início em 01 de março de 2011, está "situação ativa" no Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), mas verificou-se no sítio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso-IFMT/Campus Confresa, em Confresa-MT, em certa medida o curso estar sem oferta de vagas ou inexistente/extinto porque não apresenta a oferta deste curso no sítio da Instituição de Ensino Superior-IES. Disponível em: <https://cfs.ifmt.edu.br/guiadecursoportal/Acesso:> 30.12.2020. Na página de notícias verifica-se a matéria “Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas – LICA é Avaliado pelo MEC”. O Ministério da Educação-MEC está promovendo a primeira avaliação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas- LICA do IFMT/ Campus Confresa. O curso que já não oferece novas vagas ao público tem alunos formados e outros em processo de conclusão. O curso será a avaliado, mas será extinto. “O fechamento se deu frente ao pedido dos alunos que registraram em ata a vontade de não o continuar pela escassez de vagas ofertadas no mercado de trabalho exclusivas para esta formação”, explicou o diretor do campus Rafael Lira. disponível em: <https://cfs.ifmt.edu.br/conteudo/noticia/curso-de-licenciatura-em-ciencias-agricolas-lica-e-avaliado-pelo-mec/> Acesso: 30.12.2020.

Nesse contexto, o artigo publicado de Santos e Benevides (2015) contém a justificativa da extinção da Licenciatura em Ciências Agrícolas-LICA, do IFMT/Campus Confresa, em Confresa-MT, que consolida a pertinência do levantamento dos cursos que se encontram sem oferta de vagas, em desativação/em extinção nas Instituições de ensino. Nesse viés, os autores, no seu estudo, justificam o que levou a extinção do curso. Além disso, visualizou-se, na base da instituição de ensino na página de “Notícias”, que o diretor do Campus explica que o fechamento do curso se deu frente ao pedido dos alunos que registraram em ata a vontade de não continua-lo pela escassez de vagas ofertadas no mercado de trabalho exclusivas para esta formação.

Em face do exposto, busca-se o estudo de Santos e Benevides (2015) com o título “A Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFMT-Campus Confresa: formação e extinção”, para entender quais as razões da extinção do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Assim, descreve-se o resumo elaborados pelos autores citados descrevem que:

No Território da Cidadania Araguaia Xingu, localizado no nordeste do Estado de Mato Grosso, em 2010, iniciou as atividades do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT - Campus Confresa, com a missão promover a inclusão social pelo viés do desenvolvimento sustentável tecnológico, econômico e ambiental. Análogo a uma engrenagem motriz, o Campus Confresa é um agente provocador de mudanças na sociedade, através do ensino da pesquisa e da extensão, melhorando a qualidade de vida das pessoas na região. Entre os cursos ofertados pela IFMT – Campus Confresa, o Curso de Licenciatura em Ciência Agrícola forma profissionais que atuam no viver rural, valorizando a cidadania, através do ensino agrícola em prol da sustentabilidade e suas Interfaces. Devido a inúmeros fatores o Curso parou de ser ofertado no Campus; e naturalmente surgiram questões para compreender os motivos que levaram a extinção deste. Então, quais os fatores que levaram ao encerramento do Curso? Esta questão é o pilar justificativo deste Trabalho, que teve como objetivo registrar os fatores que levaram a não oferta do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas pelo IFMT- Campus Confresa a sociedade do Baixo Araguaia, a partir da percepção dos estudantes e professores. A pesquisa está fundamentada em dados coletados via questionário e consultas em documentos oficiais; sendo seu universo o Curso em evidência. O Estudo foi realizado em setembro a novembro de 2014. Entre as considerações finais a gestão do Campus Confresa e o mundo do trabalho, são fatores relevantes no processo de extinção do mesmo (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38295).

Dessa maneira, os pesquisadores informam, no seu estudo, que o Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas-LICA do IFMT/Campus Confresa, ingressou duas turmas, em anos distintos (2010 e 2011), sendo que a primeira compartilhava de grade curricular similar ao Curso de Bacharelado em Agronomia, o que possibilitou a migração desta turma para o Bacharelado. Também, explanam que em 2011 a grade curricular foi revisada e alterada inserindo particularidades pedagógicas no currículo, que culminou na permanência da segunda turma no Curso.

Nesse contexto, os pesquisadores elucidam que o Licenciado em Ciências agrícolas planeja e desenvolve diferentes atividades didático-pedagógicas, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas no meio rural. Por meio de metodologias, materiais didáticos e recursos tecnológicos diversos coerentes com os objetivos educacionais, para desenvolver o espírito de liderança, inovador e empreendedor (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38288). Os autores pontuam no estudo que este profissional se destaca:

a) pelo uso de conhecimentos específicos das ciências da natureza, matemática e ciências da terra para promover modelos produtivos que almeje a sustentabilidade ambiental e a justiça social; b) pela gestão de empresa rural, coordenação de equipes multidisciplinares, realização de experimento agrícola, c) atua na produção animal e no manufaturamento de alimentos; d) pratica a extensão rural, desenvolver e implanta tecnologias (IFMT, 2010; SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38289).

Nesse âmbito, de acordo com os autores, verifica-se que o licenciado em Ciências Agrícolas se destaca pelos conhecimentos das Ciências da Natureza, Matemática e Ciências da Terra, promovendo modelos produtivos que almejem a sustentabilidade ambiental e a justiça social. Pela gestão da empresa rural, coordenação de equipes multidisciplinares, realização de experimento agrícola, na produção animal e manufatura de alimentos. Assim como a prática da extensão rural no desenvolvimento e implantação de tecnologias.

Descrevem os autores, evidenciando o contexto que está inserido o curso de formação dos licenciados, informam que:

O Baixo Araguaia, também está inserido no “Território da Cidadania Araguaia Xingu”, constituído de 15 municípios localizados nos divisores de águas dos rios Araguaia e Xingu, tornou-se uma região cobiçada pelo agronegócio. As monoculturas vêm ocupando o solo que naturalmente sustenta uma vegetação de transição entre os Biomas: Cerrado e Floresta Amazônica. A expansão do **Agronegócio na Região**, (alguns denominam como: “a última fronteira agrícola do Mato Grosso”), instiga a demanda por mão de obra qualificada que são oportunidades para os profissionais das Ciências Agrárias. A partir deste contexto da oferta do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícola no Campus Confresa, que os autores propuseram uma reflexão sobre os prováveis fatores que levaram a não ofertar mais do Curso na Região, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos no cotidiano acadêmico. A necessidade de registrar a existência deste Curso no Território da Cidadania Araguaia Xingu justifica a intensão desta pesquisa (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38289, grifo nosso).

Na informação dos autores, percebe-se que eles explicam que o Baixo Araguaia, está inserido no “Território da Cidadania Araguaia Xingu”, constituído de 15 municípios localizados nos divisores de águas dos rios Araguaia e Xingu e ressaltam que se tornou uma região cobiçada pelo agronegócio. Informam ainda, que as monoculturas vêm ocupando o solo que sustenta uma vegetação de transição entre os Biomas: Cerrado e Floresta Amazônica.

Assim, eles expressam a expansão do *Agronegócio na Região*, que alguns denominam como: “a última fronteira agrícola do Mato Grosso”. Os pesquisadores declaram no seu estudo que instiga a demanda por mão de obra qualificada que são oportunidades para os profissionais das Ciências Agrárias.

A partir da breve síntese do contexto do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícola-LICA no Campus Confresa baseado nos estudos de Santos e Benevides (2015, p. 38289), descrevem que “[...] o estudo propôs uma reflexão sobre os prováveis fatores que levaram a não ofertar mais do Curso na Região, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos no cotidiano acadêmico. A necessidade de registrar a existência deste Curso no Território da Cidadania Araguaia Xingu justifica a intenção desta pesquisa” (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38289). Nota-se que os pesquisadores propõem uma reflexão sobre os prováveis fatores que levaram a instituição de ensino não ofertar mais do Curso na Região, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos no processo da formação. Para melhor compreensão da pesquisa descreve-se a jornada metodológica dos seus estudos:

A pesquisa qualitativa, que tem como universo o próprio curso em questão, os professores e estudantes das turmas 2010 e 2011 como sujeitos. A mesma realizada entre os meses de setembro a novembro de 2014. A pesquisa em dois níveis documental e a campo (empírica). No primeiro consultou-se documentos oficiais da Instituição, como: a) Organização didática do IFMT; b) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícola (PPC/LICA); e f) Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT. Além destes, artigos diversos em plataformas idôneas [...]. No segundo nível utilizou-se do questionário como instrumento de coleta de dados. Este foi constituído de três perguntas abertas e o termo de livre esclarecimento. Aplicou-se o questionário a 11 professores e 22 alunos (06 da turma 2010 e 16 da turma 2011). Nesta pesquisa utilizou-se procedimentos específicos para coleta de dados, que usam procedimentos específicos para desenvolvimento de ideias exploratórias como análise de conteúdo, para extrair generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em estudos subsequente [...]. Aplicou-se o questionário a três grupos: o grupo “A” refere-se aos estudantes da LICA turma 2010, onde os algarismos alfanuméricos representa cada sujeito: A1; A2; A3; A4; A5; A6; o grupo “B” refere-se aos estudantes da LICA turma 2011 (B1; B2; B3;...; até B16) e o Grupo “C” dos professores que atuam ou atuaram no Curso (C1; C2; C3; até C11). Para alcançar objetivos propostos neste estudo, as informações coletadas foram divididas em três categorias: Categoria 01 – menciona-se: a percepção dos sujeitos sobre a não continuidade da LICA no Campus Confresa; Categoria 02 – menciona-se: a percepção dos sujeitos sobre a LICA no Campus Confresa; e Categoria 03 – menciona-se: a percepção dos sujeitos sobre a LICA e o mundo do trabalho (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38291-38292).

Assim, com a elucidação da metodologia da pesquisa dos autores, direciona-se para os resultados do estudo, verifica-se que na categoria “ A percepção dos sujeitos sobre a não continuidade da LICA no Campus Confresa”; os pesquisadores declaram que “analisando a informações coletadas nesta categoria, percebeu-se que o encerramento do Curso está associado a frágil organização da Instituição em relação ao autoconhecimento da LICA” (SANTOS;

BENEVIDES, 2015, p. 38292). Dessa forma, averígua-se na fala dos pesquisadores *lacunas* apontadas no estudo da Instituição de ensino pesquisada como a fragilidade na organização e conhecimento sobre o curso.

Outro ponto que os pesquisadores Santos e Benevides (2015, p. 38292) trazem interessante é que “apesar de que promover o Curso LICA no Território Araguaia-Xingu, alguns egressos pensavam que poderiam atuar como agrônomos [...]”. Neste estudo, os pesquisadores pontuam a fala de um entrevistado da Turma 2010 que expressa que “são muitas possibilidades de serviço como, ministrar aulas, trabalhar com a extensão rural. As limitações são que não pode atuar em várias áreas, por não terem registro no CREA, isso reduz a área de atuação” (SANTOS; BENEVIDES 2015, p. 38293). Logo, verifica-se, neste estudo, as *fronteiras do conhecimento* em relação ao não enquadramento pretendidos pelos licenciandos no Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia.

Denota-se que os pesquisadores destacam nos seus estudos “[...] que o encerramento da oferta de vagas no Curso LICA está associado ao receio de não haver mercado de trabalho para os formandos e a falta de planejamento do Campus, que não atentou a demanda da sociedade” (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38293). Aqui visualiza-se que os pesquisadores percebem que o encerramento do Curso LICA relaciona-se ao receio de não haver mercado de trabalho para os egressos do curso e relatam a falta do planejamento da instituição de ensino relativo à demanda local.

Na continuação da categoria “a percepção dos sujeitos sobre a LICA no Campus Confresa” pontuam a fala de um professor que profere que “[...] as oportunidades de emprego dos Licenciados em Ciências Agrícolas são na zona rural, porém o problema principal é a falta de concurso específico para o Licenciado em Ciências Agrícolas, pois os concursos são específicos só para agrônomo, tanto para dar aula como para área de atuação” (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38293).

Nesse caso, verifica-se no estudo dos pesquisadores que o professor entrevistado traz o problema principal que é a falta de concurso específico para o Licenciado em Ciências Agrícolas e relata que os concursos são específicos para os agrônomos, tanto para dar aula como para área de atuação. Outro ponto, que chamou a atenção nos resultados do estudo dos autores citados foi a fala de um dos pesquisadores:

A Licenciatura em Ciências Agrícolas talvez fosse tratada dentro do Campus como o primo pobre da Agronomia; na percepção de um dos autores do trabalho, a existência do Bacharelado em Agronomia subjugou a LICA, os dois são muito similares, diferenciado os em disciplinas pedagógicas (LICA), duração de quatro anos (LICA) e sem registro no CREA (LICA), por outro lado o Bacharelado tem duração de cinco

anos, registro no CREA e reconhecimento sólido no mundo trabalho (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38294).

A partir da exposição da fala de um dos pesquisadores analisa-se que a Licenciatura em Ciências Agrícolas não era valorizada na instituição de ensino e sim o curso de agronomia, causando esse sentimento de comparação como o primo pobre em detrimento do outro curso.

Na continuação, os pesquisadores expressaram que “para estes professores que foram entrevistados, parte dos problemas enfrentados pela LICA atribui-se a falta articulação política do Campus junto as autoridades para divulgar a importância do Curso para a valorização da qualidade do ensino nas escolas do Campo” (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38294). Aqui, compreende que os autores enfatizam que os professores entrevistados atribuem que parte dos problemas enfrentados pelo LICA foi a falta de articulação política do Campus junto às autoridades da localidade, para divulgar a importância do curso na valorização do ensino nas Escolas do Campo.

Segue e verifica-se, no estudo dos pesquisadores, a fala de professores entrevistados que atuam ou atuaram na instituição de ensino e relatam que:

O licenciado tem muito a oferecer para a comunidade local, só que isto depende do esforço do IFMT-Campus Confresa, pois o curso teria conhecimentos dos governantes locais e escolas da região. Tenho concepção que os profissionais que estão prestes a formar apresentam capacidade suficiente para o mundo do trabalho, mas será fundamental que a coordenação do curso faça um trabalho de interlocução entre a comunidade, o futuro licenciado e o IFMT para que mesmo mais tarde, seja possível um encaminhamento seguro deste para a capacitação, para o trabalho, enfatizando que tal profissional apresenta condições reais para exercer a profissão não só como educador. Mas, como pesquisador e extensionista pode atuar com qualidade tanto na área social, técnica e ambiental. Por isso, julgo importante a aproximação da instituição com este profissional no momento do encerramento do curso. Percebo também que alguns recursos são poucos explorado com a mídia local e regional, para trabalhar difusão e maior aceitação dos futuros licenciados pela comunidade do território e seus diferentes segmentos como, empresas, órgãos, instituições públicas e privadas dentre outros (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38295).

Percebe-se que os autores evidenciam a fala de um professor, que comenta que o licenciado tem muito a oferecer para a comunidade local e encaminha que dependerá do esforço da instituição de ensino, para que o curso tenha conhecimentos dos governantes e das escolas da localidade. Defendeu que os profissionais que estão prestes a formar apresentam capacidade suficiente para o mundo do trabalho. Então, repara-se que o entrevistado por Santos e Benevides (2015) faz novamente um *encaminhamento* que será fundamental que a coordenação do curso faça um trabalho de interlocução entre a comunidade, o futuro licenciado e a instituição de ensino. Acentua na sua fala para que seja possível encaminhá-lo para a capacitação e para o

trabalho. Enfatizou também, que tal profissional apresenta condições reais para exercer a profissão não apenas como educador, mas também como pesquisador e extensionista, que pode atuar com qualidade tanto na área social, técnica e ambiental. *Encaminha* a relevância da aproximação da instituição com o licenciado no momento do encerramento do curso. Evidencia também, que alguns recursos são poucos explorados com a mídia local e regional, para trabalhar difusão e maior aceitação dos futuros profissionais pela comunidade proporcionando várias alternativas de trabalho.

Na categoria “a percepção dos sujeitos sobre a LICA e o mundo do trabalho” os autores Santos e Benevides (2015, p. 38295) expuseram que:

O Território da Cidadania Araguaia Xingu, vem passando pelo processo de transição entre a agricultura familiar inseridas nos inúmeros projetos de assentamento em sua área geográfica, para as lavouras de monoculturas, principalmente a soja. Independente do sistema de cultivos, o mercado de trabalho tem déficit de profissionais das Ciências Agrárias.

Nesse âmbito, os autores elucidam no estudo que “neste cenário que se apresentam as dificuldades de inclusão do Licenciado no mercado é porque: os *empregadores desconhecem as habilidades destes profissionais* e preferem outros profissionais em ciências como: o agrônomo, o engenheiro florestal e o Técnico em Agropecuária” (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38295, grifo nosso). Estes autores, completam e anunciam que “os empregados que conhecem a formação dos Licenciados, atribuem a não contratação pela falta de registro junto ao CREA” (SANTOS; BENEVIDES, p. 38295). Analisou-se a mesma problemática que já foi vivenciada pelos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrárias pontuados em estudo mencionado anteriormente neste trabalho.

Desta feita, os pesquisadores pontuam, no seu estudo, as reflexões feitas sobre os prováveis fatores que levaram a não ofertar mais o Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na Região do Território da Cidadania Araguaia Xingu, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos no cotidiano acadêmico.

Muitas variáveis foram apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, para entender ou justificar a extinção do Curso; entre as quais destacam-se: a) A inexperiência da gestão do Campus para fortalecer o Curso perante a sociedade; b) A valorização no Campus do bacharelado em Agronomia em relação a Licenciatura em Ciências Agrícolas; c) Baixa expectativa de inserção no mundo trabalho no Território da Cidadania Araguaia Xingu. Em análise a estas variáveis concluiu-se da LICA, iniciou-se com a imposição do gestor para implantar o Curso ao invés de consultar a demanda da sociedade (SANTOS; BENEVIDES, 2015, p. 38296).

A partir do estudo dos autores, analisa-se que o motivo do fechamento do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT/Campus Confresa no Mato Grosso-MT, coincide com a problemática dos licenciados em Ciências Agrárias relatado por Guerra (2015) sobre o fechamento dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa quanto ao não enquadramento pretendido pelos licenciandos no Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia-CREA. Especialmente, quando descreveram que esta limitação implicou uma restrição do mercado de trabalho, tanto quanto da representação simbólica do curso que na compreensão dos egressos implicaram uma desvalorização do curso.

Infere-se que vários encaminhamentos pontuados pelos autores, nas falas dos entrevistados, podem contribuir como experiências para outros cursos na área de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no sentido da coordenações dos cursos buscarem interligar a comunidade e a Instituição de Ensino para articular políticas de inserção destes profissionais no mercado de trabalho.

Como já foi esclarecido, a extinção do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IFMT/Campus Confresa, em Confresa Mato Grosso-MT, retorna-se para a discussão dos cinco cursos que não estão em “situação ativa”, no levantamento na base das instituições de ensino. Mediante o exposto, esclarece-se que se considerar os cinco cursos por último citados, que estão sem oferta de vagas ou inexistentes/em extinção ou extintos nas Instituições de ensino destacados neste trabalho, muda a situação da somatória dos vinte e três cursos em situação ativa apontada pela base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), neste caso, se considera-se o levantamento documental da evolução de oferta dos cursos deste estudo, averigua-se que no Brasil contêm somente 18 (dezoito) cursos que se encontram em situação ativa no Brasil. Dessa maneira, demonstra-se no estudo com a seguinte configuração:

No Norte, licenciam 2 (dois) cursos de Licenciaturas em Ciências Agrárias, na UFAM no Campus Universitário do Polo Alto Solimões, em Benjamin Constant-AM modalidade de Educação Presencial e outro na Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Sede, na modalidade de Educação à Distância-EaD, com o percentual de 11,11% de oferta de graduação nesta região.

No Nordeste, licenciam os mesmos 9 (nove) cursos, sendo na modalidade de educação presencial: a Licenciatura em Ciências Agrárias da UFPB/no Campus 3 – Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA, em Bananeiras (PB)⁽¹⁾; a Licenciatura em Ciências Agrárias da UEPB/no Centro de Ciências Humanas e Agrárias-Campus IV, em Catolé

do Rocha (PB)⁽²⁾; a Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da UFMA/Campus Bacabal, em Bacabal (MA)⁽³⁾; a Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da UFRB/Centro de Formação de Professores, em Amargosa (BA)⁽⁴⁾; a Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE, em Recife (PE)⁽⁵⁾. nos Institutos Federais: a Licenciatura em Ciências Agrárias do IFMA/Campus Codó, em Codó (MA)⁽⁶⁾; a Licenciatura em Ciências Agrárias do IFMA/Campus São Luís – Maracanã, em São Luís do Maranhão (MA)⁽⁷⁾; e a Licenciatura em Ciências Agrárias do IFBAIANO/no IF Baiano-Campus Senhor do Bonfim, em Senhor do Bonfim (BA)⁽⁸⁾, na modalidade de educação presencial. Com o único curso de Licenciatura em Ciências Agrárias na Universidade Federal da Paraíba-UFPB ⁽⁹⁾ com a oferta de cursos em vários municípios; na modalidade de educação a distância-EaD, com o percentual 50% de oferta de graduação nesta região.

Seguidamente, na Região Sudeste, licenciam a oferta de 3 (três) cursos na modalidade de educação presencial: a Licenciatura em Ciências Agrárias da USP/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Esalq, em Piracicaba (SP)⁽¹⁾; e 2 (duas) Licenciaturas em Ciências Agrícolas da UFRRJ/Unidade Sede, em Seropédica (RJ)⁽²⁾; e do IFES/Campus Itapina, em Colatina-ES ⁽³⁾, com o percentual de 16,67% de oferta de graduação nesta região.

Na Região Sul, licenciam a oferta de 4 (quatro) cursos de licenciaturas Ciências Agrárias da UERGS/Unidade de Vacaria, em Vacaria-RS ⁽¹⁾; Educação do Campo-Ciências Agrárias da UNIOESTE, em Cascavel (PR) ⁽²⁾ na modalidade de educação presencial. Nos Institutos Federais, as Licenciaturas em Ciências Agrícolas do IFCatarinense/Campus de Araquari, em Araquari (SC) ⁽¹⁾; e do IFRS/Campus do Sertão, em Sertão (RS) ⁽²⁾.

Apenas (1) uma Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM em vários municípios⁽⁵⁾ citados anteriormente, na modalidade de educação à distância-EaD e com o percentual de 22,22% de oferta de curso nesta área.

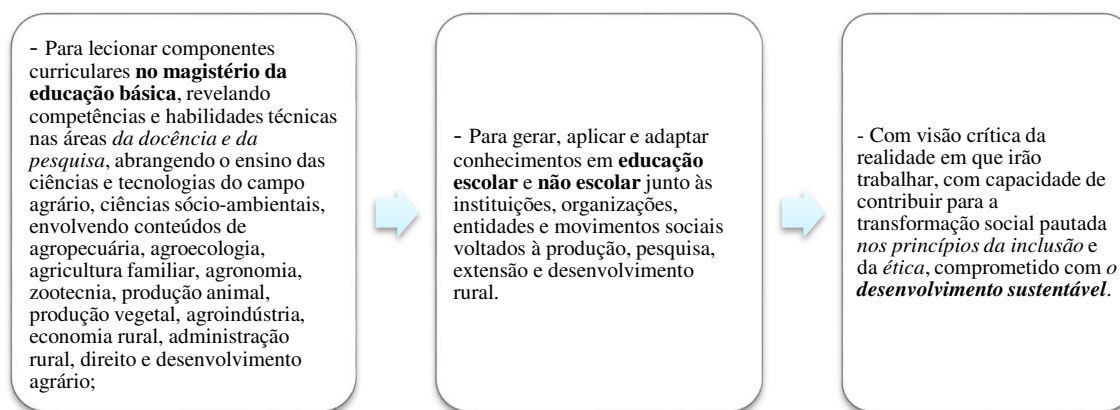
Portanto, na realidade no Brasil, conforme levantamento da oferta de cursos do tema do estudo, apresenta apenas 18 cursos funcionando nas áreas de Ciências Agrícolas/Agrárias, Ciências Agrárias e do Ambiente e Educação do Campo-Ciências Agrárias, sendo 2 (dois) cursos no Norte, 9 (nove) cursos no Nordeste, 3 (três) cursos no Sudeste e 4 (quatro) cursos no Sul, como mencionado acima. Ressalta-se que, no caso do Norte, verifica-se o menor percentual de 11,11% de oferta de Licenciatura em Ciências Agrárias nesta região do Estado brasileiro.

Como verificou-se o mapeamento dos cursos realizado por Moraes (2014) e o levantamento destes na consulta documental na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020), prossegue com os achados do autor no que se refere ao perfil profissional que

se pretende formar os cursos a partir dos dados coletados no seu estudo. O pesquisador destaca os seguintes enfoques nos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias, isto é, o profissional graduado deve ter formação. Na interpretação da figura 7, conforme o estudo de Moraes (2014) verifica-se o perfil dos licenciados das áreas de Ciências Agrícolas/Agrárias para lecionar componentes curriculares na educação básica, com competências e habilidade técnicas nas áreas da docência e da pesquisa.

Ante o exposto, o pesquisador elenca que abrange o ensino das ciências e tecnologias do campo agrário, ciências socioambientais, envolvendo conteúdos de agropecuária, agroecologia, agricultura familiar, agronomia, zootecnia, produção animal, produção vegetal, agroindústria, economia rural, administração rural, direito e desenvolvimento agrário. Também, observa-se no estudo de Moraes (2014) que este profissional é para gerar, aplicar e adaptar conhecimentos em educação escolar e não escolar junto às instituições, organizações, entidades e movimentos sociais voltados à produção, pesquisa, extensão e desenvolvimento rural. Ademais, completa acentuando o licenciado com a visão crítica da realidade em que irá trabalhar, com capacidade de contribuir para a transformação social pautada nos princípios da inclusão e da ética, comprometido com o desenvolvimento sustentável.

Figura 7 – Perfil profissional dos licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias no Brasil, conforme o estudo de Moraes (2014)



Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com o estudo de Moraes (2014).

A partir do resultado do estudo de Moraes (2014), examinou-se que o autor interpretou que o perfil geralmente proposto na formação do professor em Ciências Agrícolas *é amplo*, sua atuação poderá ocorrer em diferentes campos das Ciências Agrárias com finalidades econômicas, mas com atenção às questões sócio-políticas presentes no meio rural

brasileiro. O pesquisador percebeu a preocupação com alguns aspectos ou demandas regionais e com as questões da atualidade, no sentido de o licenciado ser uma pessoa ativa no processo de intervenção/participação enquanto educador. Outrossim, elucida que alguns objetivos apresentam a preocupação com o desenvolvimento de algumas competências importantes na formação do profissional que irá atuar na educação escolar, por isso, ressalta a responsabilidade do futuro licenciado na construção coletiva e reflexiva do conhecimento, numa perspectiva transversal e contextualizada.

No quadro 21, aborda-se os objetivos dos cursos de formação do licenciado em Ciências Agrícolas/Agrárias, conforme o estudo de Moraes (2014). no sentido de atender a demanda por:

Quadro 21 - Os objetivos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias no Brasil, conforme o estudo de Moraes (2014).

Cursos	Objetivos
Ciências Agrícolas/Agrárias	- Profissionais licenciados para lecionarem disciplinas na área das Ciências Agrárias, junto às redes de educação básica e profissionalizante, pública e privada, e aos organismos sociais que desenvolvem educação não escolar.
	- Educadores com sólida formação pedagógico-científica e tecnológica, com conhecimento da dinâmica da realidade e da educação agrícola, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social. Capazes de buscar alternativas frente às diferentes situações da prática educativa em suas diversas modalidades, que consigam investigar e produzir conhecimentos sobre o meio ambiente e as finalidades da educação agrícola, bem como sobre os meios apropriados de formação humana.
	- Licenciados que desenvolvam atividades didático-pedagógicas que proporcionem a construção de conhecimentos multi e interdisciplinar do currículo, com ações teórico-práticas compatíveis com a realidade vivenciada e suas potencialidades de mudança e com ênfase na: proteção, preservação, conservação e recuperação do ambiente.

Fonte: Elaborado pela Autora, de acordo com o estudo de Moraes (2014).

Perante o exposto, no quadro 21, dos objetivos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias do Brasil, o autor Moraes (2014) considera que os licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias e do Ambiente e, mais recentemente, Educação do Campo, são profissionais formados por instituições públicas de ensino (federais e estaduais) espalhadas pelo território brasileiro, com a responsabilidade de atuar nos processos educativos, lidando com as questões da produção rural e suas implicações econômicas, políticas e socioculturais de sua prática profissional.

Além disso, o autor constata que no campo de conhecimento das Ciências Agrárias, questões como o meio ambiente, sustentabilidade, agroecologia, produtos transgênicos, agricultura familiar, agroindústria entre outros, fazem com que o licenciado necessite de uma formação sempre atualizada, conectada com as questões não só relativas aos avanços científicos

e tecnológicos, que refletem na atuação do homem do campo, mas também, objetivada no aperfeiçoamento de uma visão crítica diante dos fatos que ocorrem a sua volta. Implica ser um cidadão atento às conjunturas do momento, preparado para conviver com as contradições que terá que enfrentar na sua atuação como profissional.

Nesse viés, Assinala Moraes (2014) que é interessante pensar que a formação do licenciado deverá dar condições para que ele atenda às demandas regionais e/ou específicas que encontrará no exercício de sua profissão. Também, chamou a atenção para a questão do processo seletivo, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que os alunos que estão sendo formados nem sempre são oriundos das regiões em que estão se graduando, ou então, ao procurar trabalho vão para outras regiões do País, diferente de sua localidade de moradia e de estudo. Nesta peregrinação, pontua que é importante que sua formação básica tenha sido suficiente, isto é, o que foi proclamado, através da organização curricular, tenha sido realizado.

Termina o estudo ressaltando que é importante que os Projetos Políticos Pedagógicos, dos Cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias, não sejam peças de ficção ou cartas de intenções. É necessário que realmente sirvam de parâmetros na formação destes profissionais, com os conhecimentos básicos necessários para atuar no meio rural brasileiro atingindo os seus objetivos.

Assim, observa no estudo de Moraes (2014) que a atividade econômica se fundamenta, principalmente, na produção de bens para prestação de serviços e no exercício de profissões que demandem muita informação e conhecimento. Além disso, as inovações tecnológicas engendram um novo tipo de organização da economia e conseqüentemente de sociedade e de educação. Nesse sentido, o desenvolvimento e a aplicação, em larga escala, das novas TICs provocam profundas modificações em diferentes aspectos da vida humana, principalmente no processo de ensino-aprendizagem e na formação do licenciado em Ciências Agrícolas. Mudanças no perfil do profissional que se objetiva formar, na organização curricular, entre outras transformações que refletem as complexas relações entre o mercado de trabalho e o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior (MORAES, 2014, p. 643). Nessa questão, buscou-se Godinho e Carvalho (2010, p. 70) que sustentam em Ros (2008) que contribui declarando que:

A necessidade de formar profissionais com um perfil sintonizado com as demandas sociais do campo vem sendo apontada como um dos principais desafios a serem enfrentados pelas universidades brasileiras, neste princípio de século. Tal desafio, no entanto, defronta-se com uma série de obstáculos, oriundos, em grande parte, da orientação excessivamente tecnicista e produtivista dos conteúdos programáticos presentes nas grades curriculares dos cursos das ciências agrárias, desde meados da

década de 1960, quando o ensino agrícola, a pesquisa agropecuária e a extensão rural foram estruturadas de modo a atender aos interesses da modernização da agricultura, também, conhecida por 'revolução verde' [...]. Com o objetivo de identificar as transformações no agronegócio brasileiro, demonstrando o perfil dos profissionais demandados pelas empresas que atuam no sistema agroindustrial brasileiro e confrontá-lo com a formação de ensino superior que está sendo oferecida nessa área no Brasil.

A partir das ideias dos autores, entende-se que a necessidade de formar profissionais com um perfil sintonizado com as demandas sociais do campo vem sendo apontada como um dos principais desafios a serem enfrentados pelas universidades brasileiras. Assimilam-se nas declarações que tal desafio confronta-se com uma série de obstáculos, de orientação excessivamente tecnicista e produtivista dos conteúdos programáticos presentes nas grades curriculares dos cursos das Ciências Agrárias, desde meados da década de 1960, quando o ensino agrícola, a pesquisa agropecuária e a extensão rural foram estruturadas de modo a atender aos interesses da modernização da agricultura, também, conhecida por Revolução Verde.

Diante disso, corroboram Maia et. al. (2006, p. 34-35) com base em Monteiro e Landin (1995) e Soares e Braga (1997) descrevem que:

[...] o governo brasileiro vem reduzindo, sensivelmente, os recursos destinados aos setores de ciência e tecnologia [...]. Entretanto, é observado um paradoxo entre a escassez de recursos para o desenvolvimento rural e a subutilização destes recursos, ou até mesmo seu desperdício. Exemplo disto é a aplicação dos recursos escassos no desenvolvimento de tecnologias que, embora eficientes e modernas, têm custos de implantação altíssimos. Enquanto isto, boa parte dos produtores agrícolas brasileiros utilizam técnicas rudimentares, pois, como não dispõem de recursos financeiros, a tecnologia moderna lhes é inacessível. Quanto à extensão, a restrição dos recursos impede que os extensionistas permaneçam nas comunidades rurais, capacitando os produtores. Com relação ao ensino, a contradição evidencia-se pela utilização dos recursos escassos na formação de profissionais que, em parte, ficarão desempregados, subempregados, ou não terão outra alternativa a não ser dedicar-se a uma atividade diferente de sua formação. Enquanto isso, a maioria dos produtores brasileiros continua não recebendo as benesses de sua ação profissional em caráter permanente [...]. A questão do desperdício dos recursos escassos não desmerece a notável contribuição prestada pelas instituições, que desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, fato confirmado pelos recentes números da produção agrícola brasileira. As universidades de ciências agrárias, além de receber cada vez menos recursos, apresentam um quadro ainda mais grave em razão das constantes necessidades relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e da crescente exigência relativa à formação de profissionais de alto nível e prestação de serviços. Estas universidades procuram respostas buscando soluções internas, mediante a reformulação de programas das disciplinas oferecidas, assim como a criação de novas disciplinas, abrangendo as inovações tecnológicas, de modo que os futuros profissionais sejam absorvidos pelo mercado de trabalho [...]. A formação de profissionais no contexto de mudanças e expectativas, caracterizadas pelo novo milênio, torna-se uma tarefa inadiável e imprescindível. Inúmeras dificuldades deverão ser enfrentadas pois, do contrário, os cursos de graduação em ciências agrárias formarão um profissional preparado para atuar na sociedade do passado e não na sociedade contemporânea e futura [...]. Vale ressaltar a importância do apoio de profissionais da área agrícola,

atuantes, e do apoio dos organismos representativos das empresas e produtores rurais, de modo a definir o perfil do profissional a ser formado e, obviamente, o apoio financeiro do Estado.

Nos relatos evidenciados pelos autores, nota-se que o governo brasileiro vem reduzindo, os recursos destinados aos setores de ciência e tecnologia. Destacam os autores que é observado um paradoxo entre a escassez de recursos para o desenvolvimento rural e a subutilização destes recursos, ou até mesmo seu desperdício. Comentam que no que tange à extensão, a restrição dos recursos impede que os extensionistas permaneçam nas comunidades rurais, capacitando os produtores.

Com relação ao ensino, a contradição evidencia-se pela utilização dos recursos escassos na formação de profissionais. Os autores informam que enquanto isso ocorre, a maioria dos produtores brasileiros continua não recebendo as benesses de sua ação profissional constantemente. Os autores discorrem que a questão do desperdício dos recursos escassos não desmerece a acentuada contribuição prestada pelas instituições, que desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, fato confirmado pelos recentes números da produção agrícola brasileira. Esclarecem que as universidades de ciências agrárias, além de receber cada vez menos recursos, apresentam um quadro ainda mais grave em razão das constantes necessidades relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e da crescente exigência relativa à formação de profissionais de alto nível e prestação de serviços.

Assim, verifica-se na fala dos autores que estas universidades procuram respostas buscando soluções internas, mediante a reformulação de programas das disciplinas oferecidas, assim como a criação de novas disciplinas, abrangendo as inovações tecnológicas, de modo que os futuros profissionais sejam absorvidos pelo mercado de trabalho. Ressaltam que a formação de profissionais no contexto de mudanças e expectativas, caracterizadas pelo novo milênio, torna-se uma tarefa inadiável e imprescindível. Concluem, destacando a importância do apoio de profissionais da área agrícola, atuantes, e do dos organismos representativos das empresas e produtores rurais, de modo a definir o perfil do profissional a ser formado e, obviamente, o apoio financeiro do Estado.

Nesse contexto, pontuado pelos autores citados acima, observa-se as *lacunas* pontuadas a partir da análise do estudo de Moraes (2014) que o pesquisando, baseando em Teixeira (1962), afirma que os cursos de licenciatura no Brasil passam por um processo de desvalorização, provocado pelas condições de trabalho e pela remuneração não compatível com a importância que social e politicamente se apregoa. Além disso, soma-se o descompasso entre

as rápidas transformações (socioeconômicas e culturais) da sociedade brasileira e a capacidade das universidades em atenderem a estas demandas.

Depois, examinou-se *lacunas* apontadas no estudo de Moraes (2014), porque para o pesquisador, o licenciado em Ciências Agrícolas (ou em Ciências Agrárias) depara-se com uma dinâmica contraditória no meio rural brasileiro, visto que ainda ocorre a migração de considerável quantitativo de trabalhadores do campo para as cidades ou entre regiões rurais, motivados pela procura de trabalho. Dessa maneira, as atividades agrárias empregam cada vez mais tecnologia e novos conhecimentos nos processos produtivos e na gestão dessa riqueza produzida, que não é justamente partilhada, mantendo a concentração de renda e de terra, com a conseqüente manutenção da exclusão social de trabalhadores do campo.

Nessa conjuntura, ocorre o uso intensivo de conhecimento, o aumento da produtividade e a diminuição da mão-de-obra empregada, que se torna, progressivamente qualificada e escolarizada. Diante desta realidade, surgem vários desafios na docência do licenciado em Ciências Agrícolas/Agrárias.

Colaboram os autores Maia et. al. (2006, p. 35) que declaram que quanto aos desafios à formação do profissional de Ciências Agrárias no alicerce de Soares e Tavares (1999) “é preciso buscar alternativas para a melhoria da qualidade de ensino, tanto no nível técnico quanto no superior. O emprego é, cada vez mais, escasso e exige conhecimentos e habilidades que foram negadas ao estudante das Ciências Agrárias”. Continuam Maia et. al. no alicerce de Soares e Tavares (1999) descrevem que:

Até à década de noventa, o projeto pedagógico de ensino agrícola não sofreu mudanças significativas no sentido de abordagens de ensino, predominantemente, experimentalistas e comportamentalistas. Entretanto, no meio rural, há necessidade de inovações quanto à organização e ao desenvolvimento agrícola centrado na sustentabilidade, de forma a atender o que é economicamente produtivo, e eficiente, ambientalmente equilibrado e socialmente equitativo [...]. Alguns consultores citam que o moderno profissional das ciências agrárias deve possuir flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global no momento da tomada de decisão, comunicação, habilidade de discernimento, equilíbrio físico-emocional, além de uma boa base de conhecimentos, pois, a cultura gera sensibilidade no gerenciamento [...]. Como a sociedade demanda novas configurações campo-cidade e um mercado produtivo com formação abrangente, a atuação interdisciplinar surge como a melhor possibilidade para compreensão de sistemas agrícolas, o que constituirá uma base para a busca de soluções ideais para uma consistente atuação [...].

Nesse contexto, percebe-se, baseando-se nos autores, que é preciso buscar alternativas para a melhoria da qualidade da educação superior. Aqui, destaca-se o ensino superior devido ser o objeto de estudo deste trabalho. Os autores ressaltam que o emprego é, cada vez mais escasso e exige conhecimentos e habilidades que foram negadas ao estudante das

Ciências Agrárias. Comunicam que até à década de noventa, o projeto pedagógico de ensino agrícola não sofreu mudanças significativas no sentido de abordagens de ensino, predominantemente experimentalistas e comportamentalistas. Os autores evidenciam, nos seus estudos, que no meio rural, há necessidade de inovações quanto à organização e ao desenvolvimento agrícola centrado na sustentabilidade, de forma a atender o que é economicamente produtivo e eficiente, ambientalmente equilibrado e socialmente equitativo.

Outrossim, os autores citados exemplificam que alguns consultores citam que o moderno profissional das Ciências Agrárias deve possuir flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global no momento da tomada de decisão, comunicação, habilidade de discernimento, equilíbrio físico-emocional, além de uma boa base de conhecimentos, pois, a cultura gera sensibilidade no gerenciamento.

Nesse sentido, compreende que os autores explicitam como a sociedade demanda novas configurações campo-cidade e um mercado produtivo com formação abrangente, a atuação *interdisciplinar* surge como a melhor possibilidade para compreensão de sistemas agrícolas, o que constituirá uma base para a busca de soluções ideais para uma consistente atuação. Completam os autores dizendo que a formação de profissionais para a atividade agrícola pecuária costuma apresentar uma determinada defasagem em relação às mudanças constantes na sociedade.

A partir da contribuição dos autores citados nesta discussão, prossegue com os achados do estudo de Moraes (2014) e verifica-se que o autor descreve que o perfil geralmente proposto na formação do professor em Ciências Agrícolas/Agrárias é amplo, com atuação em diferentes campos das Ciências Agrárias, com finalidades econômicas, mas com atenção às questões sócio-políticas e culturais presentes no meio rural brasileiro. Os chamados avanços (*lente 4*) observados no estudo do autor que a intenção dos cursos é de formar licenciados que atendam alguns aspectos ou demandas regionais e que estejam preparados para as questões da atualidade.

Encerra-se os achados de Moraes (2014) com os *encaminhamentos* propostos pelo autor, quando evidencia, que é interessante pensar, que a formação do licenciado deverá dar condições para que ele atenda às demandas regionais e/ou específicas que encontrará no exercício de sua profissão.

Por outro lado, o autor chama a atenção para a questão do processo seletivo, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que os alunos que estão sendo formados nem sempre são oriundos das regiões em que estão se graduando. Aqui, compreende que o autor pontua a importância de se pensar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nesse contexto

da formação inicial nos cursos, para que os licenciandos possam obter oportunidades de estudar na região próximos as comunidades de pertença que estão inseridos.

No seguimento deste estudo, também encontrou-se o Relatório Final Pib-A0125/2013 com o título de “Inserção no Mercado de Trabalho e Atuação Profissional dos Egressos do Curso Ciências Agrárias e do Ambiente, da UFAM/INC do autor Anderson Barroso Ortega bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, o trabalho com a orientação da Prof.^a Ana Carolina Souza Sampaio Nakauth. Este estudo foi realizado em uma das instituições de ensino destacadas no levantamento da evolução da oferta de cursos deste estudo. Ressalta-se que o referido estudo estar dentro da região pesquisada, por isso justifica-se os resultados deste estudo para a discussão do perfil dos egressos da Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente. Desta feita, para que se possa entender a pesquisa apresenta-se o resumo do trabalho.

O curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Agrárias tem como objetivo principal formar profissionais para desenvolver ações educativas e técnicas nas áreas agrícolas. O perfil esperado desse egresso deverá ser um profissional conhecedor da realidade educacional, que reflete sobre a própria prática e capaz de propor projetos e solucionar problemas específicos atuando com ética em sua profissão. O objetivo deste trabalho [...] investigar a atuação e inserção profissional dos egressos do Curso de Graduação em Ciências Agrárias e do Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa foi conduzida por meio do método estudo de caso, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário estruturado, composto por questões mistas (múltipla escolha e respostas abertas). Dos egressos formados no ano de 2006 a 2012 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Instituto Natureza e Cultura (INC) constatou-se que a maioria após sua formação se encontra atuando no mercado de trabalho local, com maior número em nível Federal, desenvolvendo atividades relacionadas à Licenciatura e Bacharelado. Alguns dos egressos que deram continuidade a sua formação como pós-graduação em nível de mestrado e doutorado encontram-se em instituições fora do município de formação, e todos buscando complemento e qualificação profissional em áreas voltada para as Ciências Agrárias, por falta da disponibilidade da oferta de especialização nas universidades locais, buscam formação na capital ou até mesmo em outros estados. Um dos problemas enfrentados pelos egressos quando se deparado com o mercado de trabalho em nível de bacharelado é a exigência da parte técnica, pois sua formação é voltada para a Licenciatura, e quando voltado para os licenciados surge a falta de editais e vagas específicas para sua área de formação e quanto a licenciatura pouco existe mercado de trabalho para sua atuação (ORTEGA, 2014).

Na exposição do resumo, do trabalho apresentado pelo autor aludido, observa-se que o curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Agrárias tem como objetivo principal formar profissionais para desenvolver ações educativas e técnicas nas áreas agrícolas. O autor demonstrou o perfil esperado desse egresso, o qual deverá ser um profissional conhecedor da realidade educacional, que reflete sobre a própria prática e capaz de propor projetos e solucionar problemas específicos atuando com ética em sua profissão. Assim, verifica-se que o objetivo

do trabalho foi investigar a atuação e inserção profissional dos egressos do Curso de Graduação em Ciências Agrárias e do Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas.

Diante desta síntese do estudo de Ortega (2014), destacou-se alguns pontos pertinentes do seu trabalho para a discussão do perfil deste profissional licenciado em Ciências Agrárias na Região Amazônica-Norte do Brasil, nesse estudo, em destaque. Assim, para que possa melhor compreender a pesquisa do autor citado, elucida-se como desenvolveu a pesquisa e o perfil dos egressos entrevistados no seu estudo abaixo:

O período considerado nesta pesquisa contempla os anos de 2006 (quando ingressou a primeira turma do Curso IN04) a 2012. Considerando-se que a cada ano ingressam no curso em média 50 alunos, e que o prazo mínimo para integralização dos créditos é de 05 anos, os 24 egressos correspondem a aproximadamente 50% do total ingressante, com possibilidade de conclusão do curso no período analisado. Os outros 50% dividem-se entre desistentes, jubilados e desperiodizados, dados não disponíveis no sistema de acesso da coordenação do curso. Em 2011, o curso foi alterado para Licenciatura em virtude da inexistência da habilitação dupla em Licenciatura e Bacharelado no catálogo de cursos junto ao MEC, o que causaria problemas na titulação dos egressos, diplomados por apostilamento nas duas modalidades. Assim, como Licenciatura é um curso já existente e consolidado em várias outras universidades federais do Brasil, optou-se por mantê-lo após reformulação curricular, até que outra proposta pedagógica seja apresentada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Dos 24 formados em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Agrárias e do Ambiente foram encontrados 20 egressos, os quais foi possível contato via telefone e e-mail, já que parte destes não se encontram mais em Benjamin Constant. Os egressos que participaram da pesquisa foram 12, que responderam todas as questões da pesquisa, os demais não responderam aos contatos. Dos 12 egressos entrevistados, 6 (seis) que ingressaram em 2006 tiveram sua formação com duração de 4 a 5 anos, ou seja, em 2011/12, representando uma porcentagem de 50% dos egressos entrevistados. Já em 2012/13 6 (seis) dos discentes que ingressaram no ano de 2006/7 tiveram sua formação com duração de 6 a 7 anos, representando uma porcentagem de 50% dos egressos entrevistados. Dentre estes 7, (sete) 58,33% são do sexo masculino e 5 (cinco) 41,67% são do sexo feminino. Ambos com idades distintas uns dos outros, sendo 9 (nove) 75% entre 20 e 30 anos de idade e 3 (três) 25% com idade igual ou aproximadamente 30 e 40 anos. Cinco solteiros 41,67% e sete casados 58,33%, dentre estes sete não possuem número de filhos 58,33%, um com 3(três) números de filhos 8,33%, dois com 1(um) número de filhos 16,67% e dois com 2(dois) número de filho 16,67%. A maioria dos egressos é pertencente aos municípios de Benjamin Constant [...] seguido de São Paulo de Olivença [...] e os demais são de outros municípios sendo, Amaturá, Atalaia do Norte, Tonantins e Tabatinga [...], todos de nacionalidade Brasileira (ORTEGA, 2014, p. 14-15).

Nesse âmbito, verifica-se que o autor chegou a amostra do estudo de 12 egressos entrevistados e direcionou-se para a observação do perfil destes egressos. Assim, examinou-se que sete egressos possuem gênero masculino em relação a cinco do gênero feminino. No que tange à faixa etária, nove entre 20 a 30 anos de idade e três com idade igual ou aproximadamente 30 a 40 anos. Então, nota-se que os egressos estão na faixa etária entre 20 a 40 anos. Seguindo, observa-se o estado civil dos egressos: sete são casados, ultrapassando os dos 5 (cinco) solteiros. Percebe-se, no estudo do pesquisador, que no perfil dos egressos entrevistados, que 7 (sete) não

possuem filhos; um egresso possui 3 (três) filhos; dois egressos com 1 (um) filho; dois egressos possuem 2 (dois) filhos.

Em seguida, repara-se também, que os egressos, na maioria, são do município de Benjamin Constant-AM, seguido município de São Paulo de Olivença-AM e os demais municípios circunvizinhos como de Amaturá-AM, Atalaia do Norte-AM, Tonantins-AM e Tabatinga-AM. E, que estes pesquisados possuem a nacionalidade brasileira.

Outro ponto pertinente, que o autor traz em seu estudo é o domínio da língua vernácula e estrangeira. O autor, ressalta que, dos doze entrevistados todos leem, falam e escrevem a Língua Portuguesa; dos doze egressos em relação a Língua Espanhola, nove dos entrevistados leem, seis escrevem e cinco falam. Na Língua Inglesa notificou-se fragilidade no domínio desta, porque somente dois leem, um escreve e um fala do total da amostra do estudo (ORTEGA, 2014, p. 15).

Na continuação da leitura do estudo de Ortega (2014), verifica-se quanto ao mercado de trabalho dos egressos entrevistados que apenas nove encontravam-se empregados¹⁰². Evidencia-se assim, que a maior empregabilidade se destacou na própria instituição de ensino do Instituto de Natureza e Cultura-INC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM¹⁰³ e o restante em outros setores na localidade como: Metalúrgica RP, Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), Secretaria Municipal de Saúde, Delegacia de Polícia Militar do Amazonas, Prefeitura de BC e empresa THEC-Curso de Qualificação Profissional (ORTEGA, 2014, p. 15-16).

Seguidamente, observa-se outro ponto relevante do trabalho de Ortega (2014), o grau de satisfação de 10 (dez) egressos entrevistados quanto a sua formação e percebeu que a maioria considera a sua formação satisfatória e apenas 2 (dois) considerou insatisfatória.

Ao prosseguir no estudo do trabalho do pesquisador, percebe-se que o autor elucida, no seu estudo, as áreas que os egressos consideraram formação com fragilidade no curso como: *construções rurais* e organização dos setores produtivos; *manejo florestal e criação animal*; *formação docente, manejo e conservação, processamento de alimentos, produção vegetal e ensino*; agricultura e outras áreas de formação como; a estatística, manejo e conservação de solo, nutrição mineral de plantas e genética e melhoramento vegetal (ORTEGA, 2014, p.17).

Então, repara-se que Ortega (2014) pontua-se também, no seu trabalho a área que os egressos consideraram como formação sólida para sua formação e destacou-se a área de:

¹⁰² Os nove egressos que encontram no mercado de trabalho durante a pesquisa de campo em 2014.

¹⁰³ Instituição de ensino da formação inicial dos egressos.

agricultura; formação docente; produção vegetal; criação animal e manejo e conservação; construções rurais, manejo florestal; zoologia, horticultura e processamento de alimentos (ORTEGA, 2014, p. 17-18).

Nota-se ainda, contradição nas repostas dos pesquisados no que tange às áreas apontadas como fragilidade na formação e as áreas que consideraram sua formação mais sólida no curso, porque são similares: *a agricultura, construções rurais, manejo florestal, criação de animais, formação docente, manejo de conservação, produção vegetal, processamento de alimentos*. Estas áreas aparecem tanto na formação frágil apontados pelos egressos quanto na formação sólida. Ainda, verifica-se segundo o pesquisador, a fragilidade na formação na área de *organização dos setores produtivos, ensino, estatística, manejo e conservação do solo, nutrição mineral de plantas genética e melhoramento vegetal*.

Na sequência, percebe-se que o pesquisador pontuou, no seu estudo, as áreas que os egressos gostariam de buscar complemento na sua formação elencadas; *por produção vegetal, criação animal, organização dos setores produtivos, agricultura, manejo e conservação* e em outras áreas como *entomologia e gestão ambiental, construções rurais, manejo florestal e processamento de alimentos* (ORTEGA, 2014, p. 18).

Mediante o exposto, ressalta-se que se considerou, neste estudo, as respostas dos resultados das áreas da formação apontadas como fragilidade, as áreas que obtiveram a formação sólida e as áreas que os egressos gostariam de buscar complemento na sua formação de maneira ampla, porque os percentuais apontados, nestes resultados, pelo autor não clarificaram o percentual total da amostra dos doze entrevistados.

Sob esse viés, busca-se Maia et. al. (2006, p. 35) no alicerce de Bordenave (1998) descrevem que:

A formação de profissionais para a atividade agrícola pecuária costuma apresentar uma determinada defasagem em relação às mudanças constantes na sociedade. Em consequência, o profissional recém-formado não oferece uma sólida garantia de boa administração e lucratividade de uma propriedade agrícola, pois, durante toda sua formação, enquanto aluno, ele sofre as tensões causadas pelo paralelismo das disciplinas. Somente após seu ingresso no mercado profissional é que ele perceberá que existe uma integração entre técnico, econômico, social, ambiental e geopolítico.

Diante da descrição dos autores, a formação de profissionais para a atividade agrícola pecuária costuma apresentar uma determinada defasagem em relação às mudanças constantes na sociedade. Desse modo, entende-se que os autores explicitam que em consequência, o profissional recém-formado não oferece uma sólida garantia de boa administração e lucratividade de uma propriedade agrícola, pois, durante toda sua formação,

enquanto aluno, ele sofre as tensões causadas pelo paralelismo das disciplinas. E, ressalta que apenas após seu ingresso no mercado profissional é que ele perceberá que existe uma integração entre técnico, econômico, social, ambiental e geopolítico.

Em relação à formação continuada dos egressos entrevistados do estudo de Ortega, (2014) percebe-se que o pesquisador assinalou que cinco encontram-se fazendo pós-graduação a nível de especialização e mestrado, e sete ainda não procuraram se especializar em alguma área para complemento de sua formação (ORTEGA, 2014, p. 17).

De acordo com a síntese dos resultados do estudo de Ortega (2014), percebe-se que os 12 (doze) egressos formados no ano de 2006 a 2012 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Instituto Natureza e Cultura (INC), a maioria, após sua formação, se encontra atuando no mercado de trabalho local, com maior incidência em nível Federal, desenvolvendo atividades relacionadas à Licenciatura e Bacharelado.

O pesquisador pontua que alguns dos egressos que deram continuidade a sua formação com a pós-graduação de mestrado e doutorado encontram-se em instituições fora do município de formação. Notificou-se que, os egressos buscaram na capital ou até mesmo em outros estados complemento e qualificação profissional em áreas voltada para as Ciências Agrárias, por falta de oferta de especialização nas universidades locais.

Além disso, o pesquisador ressaltou que um dos problemas enfrentados pelos egressos quando se deparam com o mercado de trabalho, em nível de bacharelado, é a exigência da parte técnica, pois sua formação é voltada para a Licenciatura. E, assinalou que para os licenciados surge a falta de editais e vagas específicas para sua área de formação e quanto a licenciatura pouco existe mercado de trabalho para sua atuação (ORTEGA, 2014).

Ao finalizar a leitura do estudo de Ortega (2014) percebeu-se que ele afirma que “foi verificada a insatisfação de parte da comunidade acadêmica em relação à inserção dos egressos no mercado de trabalho”. E, o pesquisador considera que:

Essas discussões suscitaram outras, ainda maiores, relacionadas à necessidade de formação de licenciados em Ciências Agrárias, uma vez que as oportunidades de trabalho na região, em especial na rede municipal e estadual, não contemplam estes profissionais nos seus editais de concursos ou processos seletivos. É importante conhecer as dificuldades enfrentadas pelos egressos para inserção no mercado de trabalho, visando o estabelecimento de correlações desta com o perfil profissional e eixos de formação. Além disso, as informações geradas podem contribuir para (re) construção do PPP e avaliação dos rumos do curso no Instituto Natureza e Cultura, redirecionando, se for o caso, para uma formação mais condizente com as demandas de mercado e potencial de desenvolvimento da região (ORTEGA, 2014).

Entende-se que o autor destacou que essas discussões trouxeram questionamentos significativos relacionados à necessidade de formação de licenciados em Ciências Agrárias. O

pesquisador explanou que as oportunidades de trabalho na região, na rede municipal e estadual, não contemplam estes profissionais nos seus editais de concursos ou processos seletivos. Então, ressalta-se Ortega (2014) a importância de conhecer as dificuldades enfrentadas pelos egressos para inserção no mercado de trabalho, visando o estabelecimento de correlações desta com o perfil profissional e eixos de formação. Infere o pesquisador, que as informações geradas pelo estudo podem contribuir para a (re)estruturação do PPP e avaliação dos rumos do curso no Instituto Natureza e Cultura, redirecionando, se for o caso, para uma formação mais condizente com as demandas de mercado e potencial de desenvolvimento da região.

Então, visualizou-se a partir dos achados dos estudos de Guerra (2015), Moraes (2014), Santos e Benevides (2015) e Ortega (2014) que são vários os desafios pontuados pelos licenciados/egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias. Segundo Ortega (2014, p. 18) revela “é importante conhecer as dificuldades enfrentadas pelos egressos para inserção no mercado de trabalho, visando o estabelecimento de correlações desta com o perfil profissional e eixos de formação”. Compreende que o autor posiciona que é relevante conhecer as *lacunas* enfrentadas pelos egressos, para que se possa pensar propostas de reestruturação do perfil profissional e das atividades curriculares de formação dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias

Nessa linha de pensamento, se elencam as *lacunas* enfrentadas pelos egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias pontuadas nos estudos dos autores mencionados neste trabalho e sintetizadas para pensar alternativas no perfil profissional destas formações, conforme divulga-se no quadro 22 a seguir.

Quadro 22 – Síntese dos desafios destacados nos achados dos estudos dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias de Guerra (2015), Santos e Benevides (2015) e Ortega (2014) sobre o perfil profissional dos egressos destes cursos.

#	Síntese dos desafios dos estudos dos egressos das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias, destacados nos achados de Guerra (2015), Santos e Benevides (2015) e Ortega (2014)
1	A desvalorização dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias;
2	as limitações dos cursos são que os egressos não podem atuar em várias áreas, por não terem o registro no CREA, reduzindo a área de atuação;
3	a falta de articulação política da universidade junto às autoridades locais para divulgar a importância do curso na valorização do ensino nas Escolas do Campo;
4	os profissionais que estão prestes a formar apresentam capacidade suficiente para o mundo do trabalho, mas será fundamental que a coordenação do curso faça um trabalho de interlocução entre a comunidade, do futuro licenciado;
5	alguns recursos são poucos explorado com a mídia local e regional, para trabalhar difusão e maior aceitação dos futuros licenciados pela comunidade do território e seus diferentes segmentos como: empresas, órgãos, instituições públicas e privadas dentre outros;
6	as dificuldades de inclusão do licenciado no mercado é porque os empregadores desconhecem as habilidades destes profissionais e preferem outros profissionais em ciências como: o Agrônomo, o Engenheiro Florestal e o Técnico em Agropecuária;

7	um dos problemas enfrentados pelos egressos quando se deparado com o mercado de trabalho em nível de bacharelado é a exigência da parte técnica, pois sua formação é voltada para a Licenciatura;
8	a falta de editais e vagas específicas para sua área de formação, e quanto a licenciatura pouco existe mercado de trabalho para sua atuação;
9	os egressos buscam na capital ou até mesmo em outros estados complemento e qualificação profissional em áreas voltada para as Ciências Agrárias, por falta de oferta de especialização nas universidades locais de sua formação.

Fonte: Elaborado pela própria autora, de acordo com os estudos dos autores Guerra (2015), Santos e Benevides (2015) e Ortega (2014).

Depois da síntese dos desafios destacados nos achados dos autores citados no quadro, busca-se alicerce em Maia et. al. (2006, p. 35) que ampara-se em Jesus (1998) que “cita a Agroecologia (conceito que dá ênfase ao equilíbrio no manejo do ambiente) como um caminho para o ensino e a formação do futuro profissional em ciências agrárias”. A partir da exposição dos autores vê-se que apontam a Agroecologia como um caminho para o ensino e a formação do futuro profissional em Ciências Agrárias.

Desse modo, Maia et. al. (2006, p. 35) descrevem que “o setor de recursos humanos da divisão de reforma agrária da FAO¹⁰⁴, também ressalta que as escolas, faculdades e universidades de Ciências Agrárias deveriam adotar propostas no sentido de implantar políticas que formem profissionais em Ciências Agrárias mais comprometidos com o desenvolvimento sustentado”. Em face do exposto pelos autores, a FAO ressalta que as escolas, faculdades e universidades de Ciências Agrárias deveriam adotar propostas de formar profissionais em Ciências Agrárias mais comprometidos com o desenvolvimento sustentado

Diante disso, ainda baseando em Maia et. al. (2006, p. 35-36) afirmam que a FAO indica, ainda, as seguintes diretrizes:

- (a) maior envolvimento com o desenvolvimento rural. Para que isto ocorra com razoável eficiência, as instituições de ensino superior devem aproximar-se mais das áreas rurais, trabalhando e convivendo com as pessoas do campo, estudando suas necessidades e anseios de forma a avaliar seus potenciais e possibilidades. Isto possibilitará que os estudantes e futuros formadores de políticas agrícolas entrem em contato com a realidade rural, em todos os seus níveis de produção;
- (b) desenvolvimento de programas e currículos educacionais, que respondam às necessidades do desenvolvimento rural; proporcionando o conhecimento das técnicas e habilidades necessárias ao preenchimento das necessidades da população rural;
- (c) melhoria das técnicas de ensino através da busca intensificada por qualidade direcionada para um melhor treinamento, mesmo que isto signifique treinar menos alunos. Para isto são necessárias melhorias nas instalações e no nível dos materiais de ensino;
- (d) as instituições de ensino superior devem assumir a liderança do sistema nacional de educação e treinamento agrícola, pois, a educação agrícola tem, como objetivo básico, o treinamento de mão-de-obra para o setor rural, assistido pelas instituições secundárias, que treinam a equipe de ensino e criam programas baseados nos anseios dos agricultores, promovendo atividades de extensão e inter-relacionando

¹⁰⁴ Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação-FAO.

a cooperação entre as instituições; (e) pesquisas e treinamento de pesquisadores, em que as instituições de ensino superior agrícola considerarem a pesquisa como elemento essencial em seus programas; (f) incorporação das questões ambientais e demográficas no currículo de ciências agrárias, pois, a aplicação de determinadas tecnologias resultam em degradação ambiental, constituindo risco à sustentabilidade.

De acordo com os autores pontuaram em seus estudos, compreende que a FAO indica diretrizes de maior envolvimento com o desenvolvimento rural. Para que isto ocorra as instituições de ensino superior devem aproximar-se mais das áreas rurais, estudando suas necessidades e anseios de forma a avaliar seus potenciais e possibilidades. Assim, os estudantes e futuros formadores de políticas agrícolas entrem em contato com a realidade rural, em todos os seus níveis de produção; outro ponto relevante que percebe no estudo dos autores, o desenvolvimento de programas e currículos educacionais, que respondam às necessidades do desenvolvimento rural; proporcionando o conhecimento das técnicas e habilidades necessárias ao preenchimento das necessidades da população rural. De acordo com os autores para isto são necessárias melhorias nas instalações e no nível dos materiais de ensino; pesquisas e treinamento de pesquisadores, em que as instituições de ensino superior agrícola considerarem a pesquisa como elemento essencial em seus programas; e incorporação das questões ambientais e demográficas no currículo de ciências agrárias, pois, a aplicação de determinadas tecnologias resultam em degradação ambiental.

Nesse quadro, contribuem Maia et. al. (2006, p. 36) e ampara em Jesus (1996) afirmam que:

para trabalhar com desenvolvimento sustentável e agroecologia, os profissionais em ciências agrárias devem apresentar as seguintes características: (a) sólida formação em ciências básicas; (b) sólida e ampla formação em ecologia, ecologia agrícola, genética, bioquímica e fisiologia; (c) sólida formação nas ciências humanas; (d) capacidade de análise e síntese, a fim de solucionar os problemas concretos dos agricultores; (e) capacidade de cooperação com as comunidades rurais, respeitando seu conhecimento tradicional; (f) busca por uma visão integrada dos problemas, sistêmica e holística, oposta à visão do especialista, mas, ao mesmo tempo, uma visão não-generalista, que é alcançada com base no conhecimento interdisciplinar; (g) capacidade de correlacionar os conhecimentos das ciências básicas com a prática, bem como os avanços científicos e técnicos com os impactos sócio-ambientais por eles provocados; (h) ter conhecimento sobre ética, moral e bioética; (i) possuir informações precisas sobre os modelos de integração agroindústria-agricultor e sobre organizações dos agricultores; e (j) estudo e conhecimento de processos de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação de agroecossistemas. Outros itens, a serem acrescentados nesta lista, seriam o conhecimento concreto e sólido sobre política agrícola, administração rural, planejamento agrícola, comercialização agrícola e mercados consumidores, que, hoje constituem o gargalo da produção agrícola, em qualquer nível de produção, seja do pequeno ao grande produtor.

Diante do comentário dos autores aludidos, observa-se que para trabalhar com desenvolvimento sustentável e agroecologia, os profissionais em Ciências Agrárias devem

apresentar sólida formação em ciências básicas, em ecologia, ecologia agrícola, genética, bioquímica e fisiologia, ciências humanas. Além do mais, devem ter a capacidade de análise e síntese a fim de solucionar os problemas concretos dos agricultores e cooperação com as comunidades rurais. Devem também, respeitar seu conhecimento tradicional e buscar por uma visão integrada dos problemas, sistêmica e holística, oposta à visão do especialista, ou seja, uma visão não-generalista, que é alcançada com base no conhecimento interdisciplinar.

Entende que este profissional de Ciências Agrárias carece de ter a capacidade de correlacionar os conhecimentos das ciências básicas com a prática, bem como os avanços científicos e técnicos com os impactos socioambientais por eles provocados, obter conhecimento sobre ética, moral e bioética e possuir informações precisas sobre os modelos de integração agroindústria-agricultor e sobre organizações dos agricultores, bem como estudo e conhecimento de processos de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação de agroecossistemas. Os autores pontuam outros itens a serem acrescentados, que seriam o conhecimento concreto e sólido sobre política agrícola, administração rural, planejamento agrícola, comercialização agrícola e mercados consumidores que se constituem o gargalo da produção agrícola, em qualquer nível de produção, seja do pequeno, seja do grande produtor. Finalizam os autores Maia et. al. (2006, p. 37) sustentando em Pinazza (1994) afirmam que:

[...] refere-se a dez pontos-chave, que deveriam ser incorporados à formação dos profissionais em ciências agrárias, procurando superar o problema de desemprego e atender aos mercados em emergência: (1) capacitação para identificar e investigar os mercados antes de tomar decisões de produção; (2) realização de práticas empresariais de gerenciamento na produção e comercialização; (3) compreensão das transformações globais de cunho tecnológico e sócio-econômico; (4) resposta rápida às mudanças ocorridas nos hábitos de consumo, que obrigam a ampliação da gama de produtos em oferta, produzindo e processando alimentos cada vez mais diferenciados, para atender aos diferentes mercados; (5) desenvolvimento de sistemas produtivos mais eficientes quanto ao uso de energia; (6) articulação de processos de desenvolvimento rural com uma visão integral, mobilizadora do avanço tecnológico e agroindustrial em nível de zona ou região; (7) capacitação para resolução de problemas ambientais, ocasionados pela intensificação dos métodos de produção; (8) domínio de tecnologia para sustentabilidade ambiental e econômica dos sistemas; (9) capacitação para compreender a realidade dos pequenos e médios produtores bem como encontrar saídas tecnológicas, econômicas e financeiras para seus problemas; (10) trabalho interdisciplinar com profissionais das ciências exatas e, ou humanas, diante da complexidade e diversidade dos problemas encontrados no setor rural.

Diante do exposto, pelos autores, repara-se que alguns pontos convergem com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e estabelece no Art. 2º princípios da Educação do Campo que são:

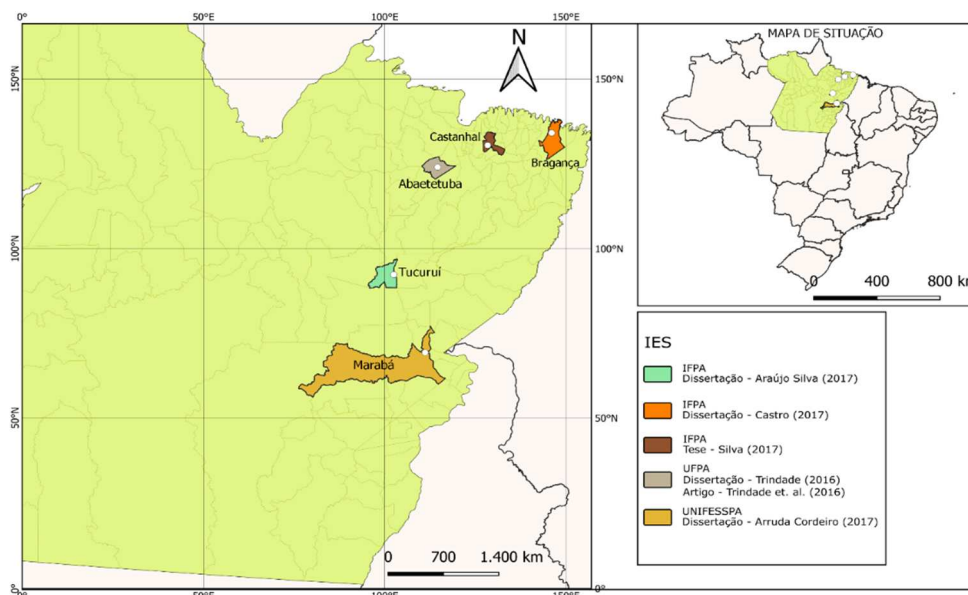
I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A partir dos encaminhamentos dos autores supracitados e da normativa citada acima, com os princípios da Educação do Campo, infere-se a relevância de discussão nas instituições de ensino da Região Amazônica-Norte, e no Brasil, os perfis dos egressos da Educação Superior em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo, tanto na elaboração quanto na reestruturação dos Projetos Pedagógicos do Curso-PPC, para que os conteúdos curriculares e as metodologias correspondam às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Do mesmo modo, para que as identidades culturais sejam retratadas no projeto educativo, na valorização desta diversidade em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, na busca da qualidade da educação escolar com a participação da comunidade e dos movimentos sociais do Campo, conforme vem estabelecendo a Política Nacional da Educação do Campo do Brasil.

4.3.2 Análise sistêmica dos estudos de egressos das Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC (Lentes 1, 2, 3 e 4)

Nesta análise sistêmica, trata-se dos resultados de 6 (seis) estudos de egressos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC selecionados no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento-EC. Em seguida, divulga-se a figura 8 contendo o mapa geográfico de localização da distribuição dos estudos dos egressos das LEdoCs.

Figura 8 – Mapa Geográfico de localização da distribuição dos estudos dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs na Amazônia Paraense.



Fonte: Elaborado pela própria Autora, de acordo com a localização no mapa geográfico dos estudos dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo dos autores Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017) e Trindade (2016) e Trindade et. al. (2016).

Na figura 8, mostra-se o mapa geográfico de localização e distribuição dos estudos de egressos das LEdoCs na Amazônia Paraense como: a dissertação de Araújo Silva (2017), produzida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Tucuruí, em Tucuruí-PA; a dissertação de Castro (2017), concebida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Bragança, em Bragança-PA; a tese de Silva (2017), elaborada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Bragança, em Bragança-PA; a dissertação e o artigo produzidos na Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Abaetetuba, em Abaetetuba-PA de Trindade (2016) e Trindade et. al. (2016); e por fim, a dissertação efetivada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa de Arruda Cordeiro (2017).

Em seguida, trata-se da análise sistêmica dos resultados dos achados dos estudos de: Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016).

4.3.2.1 Os achados do estudo de Silva (2017)

Nesta subseção, apresenta-se os achados da tese de Márcia Cristina Lopes e Silva (2017) intitulada “Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento

às práticas educativas de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus de Castanhal, PA”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC.

A referida pesquisadora, buscou analisar a interdisciplinaridade na prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal-Pará, para contribuir com a formação de educadores do campo da Amazônia Paraense, tendo como objetivos específicos de: compreender a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento, através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo; identificar as concepções de interdisciplinaridade na visão dos sujeitos da pesquisa (alunos egressos e professores da LEdoC); e analisar os desafios encontrados para a efetivação da interdisciplinaridade na prática educativa e na LEdoC (**lente 1**).

Nesse sentido, o quadro de referência do estudo baseia-se nas categorias conceituais: interdisciplinaridade, formação por Área de Conhecimento e a Prática Educativa. Assim, pontua neste estudo a abordagem da fundamentação teórica da tese de Silva (2017) (**lente 2**)¹⁰⁵.

Diante dos autores expostos na base teórica, observa-se que existem várias concepções e correntes filosóficas discutidas no estudo, como as de: Santomé (1998); Fazenda (2003, 1998, 1994 e 1979); Japiassu (1976); Luck (1995); Frigotto (2004) Jantsch e Bianchetti (2011), Tonet (2013); Severino (2011); Martins et. al (2009). Também, verifica-se neste estudo,

¹⁰⁵ **Lente 2** - Os fundamentos teóricos do estudo de Silva (2017): Carvalho et. al. (2016); Descartes (2016), Franco (2016), Molina (2016, 2015, 2014, 2010), Sá (2016), Hage e Cruz (2015), Wanderley (2015), Ferreira (2014), Freire (2014, 2011, 2010, 2005, 2003, 2002, 2001, 2000, 1997, 1994, 1992, 1987, 1980), Jesus (2014), Malheiros e Ribeiro (2014), Molina e Antunes-Rocha (2014), Pereira (2014), Pio et. al. (2014), Silva e Mata (2014), Souza (2014), Brito (2013), Diniz (2013), Melo (2013), Sagae (2013), Silva (2013), Tonet (2013), Barbosa (2012), Costa (2012), Costa e Carvalho (2012), Fiod (2012), Leite e Medeiros (2012), Oliveira (2012), Santos (2012), Caldart (2011, 2007, 2004), Etges (2011), Follari (2011), Frigotto (2011, 2010, 2008, 2004), Jantsch e Bianchetti (2011), Jantsch e Follari (2011), Macedo e Souza (2011), Molina e Freitas (2011), Molina e Sá (2011), Tiago de Melo (2011), Rocha e Martins (2011), Rodrigues (2011), Schmitt (2011), Severino (2011), Luck (2010, 2000, 1995), Antunes-Rocha (2009), Bernardes (2009), Lacerda (2009), Martins (2009), Martins et al. (2009), Molina et. al. (2009), Molina, Montenegro, Oliveira (2009), Neto (2009), Fernandes (2008), Munarim (2008), Silva (2008), Souza (2008), Taffarel et. al. (2008), Thiesen (2008), Cardieri (2007), Gimonet (2007), Queiroz (2007), Santos (2007), Zancanella (2007), Brandão e Streck (2006), Haesbaert (2006), Arroyo (2005, 2003), Moraes (2005), Tripp (2005), Delumeau (2004), Furtado (2004), Gadotti (2004, 1983), Jesus (2004), Alarcão (2003), Araújo (2003), Fazenda (2003, 1998, 1994, 1979), Silva (2003), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Galo (2002), Morin (2001, 1990), Fernandes (2000), Galo (2000), Schon (2000), Bochiniak (1998), Chauí (1998), Santomé (1998), André (1997), Dosse (1994), Fazenda e André (1991), Bottomore (1988), Kosik (1978), Velho (1978), Vázquez (1977), Japiassu (1976) e Piaget (1973).

a teoria de Paulo Freire (2014, 2011, 2010, 2005, 2002, 2003, 2001, 2000, 1997, 1994, 1992, 1987, 1980).

Na metodologia do estudo (**lente 3**), percebe-se que a pesquisadora utiliza a abordagem da pesquisa *qualitativa* sustentando nos autores: Triviños (1987), Menga Ludke (1986), Minayo (2008), Bogdan e Biklen (2005). Os tipos de estudos do trabalho embasam-se na pesquisa *qualitativa explicativa* com base em Marconi e Lakatos (2011); também, no *estudo de caso* embasando-se em Ludke e André (1986), Chizzotti (2009), Goode e Hatt (1979), Peres e Santos (2005), André (2013) e Stake (1994); no *estudo exploratório* com base em Gil (2008); no *estudo descritivo* ampara-se em Triviños (1987); e no *estudo etnográfico* nos alicerces de Velho (1978) Tornquist (2007), Mohia (2008), Magnani (2009); Oliveira (2000); Malinowski (1978), Matos (2001); Magnani, (2002); e a Pesquisa *Bibliográfica e Documental*

O método utilizado neste estudo foi o *materialismo histórico dialético* por questionar a visão estática da realidade, ao resguardar a dimensão histórica e desvelar as possibilidades de mudança, como anuncia Gamboa (2010). Nota-se que a pesquisadora se embasa em Frigotto (2010, 2004), Gadotti (2004); Konder (2011). E, prossegue na concepção crítica dialética de Frigotto (2001) e no *método dialético* com base em Masson (2007); e Triviños (1987).

Para tanto, os sujeitos da pesquisa deste estudo compõem uma amostra de 15 (quinze) pessoas/participantes investigados. Sendo, 8 (oito) egressos que a pesquisadora nomeou com nomes fictícios, que residem e atuam como educadores em diferentes localidades rurais na região do nordeste paraense, conforme publica-se no quadro 23, a seguir. Além disso, compõem a amostra do estudo da pesquisadora, duas coordenadoras do curso: a primeira Fernanda (C1), coordenadora vigente do curso, professora efetiva do IFPA de Castanhal-PA. E, a segunda, Mônica (C2), coordenadora anterior do curso, professora efetiva do IFPA de Castanhal-PA; e três professores formadores, Rosana (P1), João (P2), Tobias (P3) e Raimundo (P4) efetivos do IFPA de Castanhal. E, uma Representante da SECADI (S1), Coordenadora de Política para a Educação do Campo/MEC, estes últimos que não foram destacados no quadro 23, porque o objeto deste estudo são os egressos dos cursos da LEdoCs.

Quadro 23 – Perfis dos egressos da LEdoC/IFPA Campus de Castanhal-PA, conforme o estudo de Silva (2017).

PERFIL DOS EGRESSOS DA LEDOC/IFPA - CASTANHAL-PA					
#	Sujeitos	Gênero	Categoria	Situação Funcional	Município/Comunidade
1	Roseli	F	Educadora Egressa (E1)	Professora Municipal/ Efetiva	Assentamento João Batista/ Castanhal

2	Isabel	F	Educadora Egressa (E2)	Professora Municipal/ Temporária	Assentamento Abril Vermelho/ Santa Barbara
3	Josias	M	Educador Egresso (E3)	Professor Municipal/Temporária	Fazendinha/Marapanim
4	Rosa	F	Educadora Egressa (E4)	Professora Municipal/ Efetiva	Cruzador/ Marapanim
5	Josiel	M	Educador Egresso (E5)	Servidor Público Municipal/Ensino Médio/Efetivo	São Domingos do Capim
6	Tereza	F	Educadora Egressa (E6)	Professora Municipal/ Temporária	Fazendinha/ Marapanim
7	Luís	M	Educador Egresso (E7)	Professor Municipal/ Efetivo	Fazendinha/ Marapanim
8	Clara	F	Educadora Egressa (E8)	Professora Municipal/ Temporária	Acaputeua/ Curuça

Fonte: Elabora pela autora Silva (2017).

O procedimento metodológico do estudo de Silva (2017) realizou-se com o instrumento de coleta de dados da observação participante, baseando em Da mata (1978), Chiesa & Fantinel, (2014), Minayo (2008), Bogdan e Taylor (1975) e Rocha e Eckert (2008). No trabalho de campo, a pesquisadora embasa-se em Da Mata (1978) e Lapassade (2001). Utiliza-se as entrevistas semiestruturadas coletiva/individualizada no alicerce de Triviños (1987), mediada por roteiro que assegura em Gatti (2005), Minayo (2008), Ludke e André (1986), Vergara (2004). O roteiro da pesquisa de campo baseia-se em Triviños (1987) e Manzini (1990), com suporte do diário de campo no auxílio de Darci Ribeiro (2006); Oliveira (2000); e Macedo (2010). Também, conversas informais com os informantes durante o período do estudo.

O trabalho foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Castanhal-PA, no ano de 2015. A organização dos dados de referência da análise de conteúdo embasa-se em Bardin (2012), principalmente nos quadros apontando a unidade de contexto e a unidade de registro. A pesquisadora se refere como o conteúdo da mensagem e a ideia básica, sistematizadas a partir das falas dos sujeitos relacionadas às categorias do estudo. Na análise de conteúdo, apoia-se nos autores: Corrêa (2014), Bardin (2012); e a análise de dados em Triviños (1987), Vergara (2005); Bardin (2012), Popper (1992), Thompson (1995) e Chizzotti (2006).

Na sequência, a análise sistêmica dos resultados dos achados do estudo assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos do estudo (**lente 4**).

Desse modo, os resultados dos achados do estudo da pesquisadora inicia-se na subseção do trabalho “Tecendo os fios encontrados na pesquisa de campo: o encontro com as

categorias”, descreve que, no que se refere à interdisciplinaridade, esta foi considerada desafiante tanto no processo formativo no curso da Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC, quanto na prática educativa dos egressos educadores e educadoras do campo.

Destaca que a formação por área do conhecimento, se expressa por meio da estrutura do curso, enfrentando, por isso, dificuldades no que diz respeito à compreensão por parte de muitos dos entrevistados (*lacunas/lente 4*), quando se trata da atuação, na perspectiva que a referida formação demanda, uma vez que a prática educativa balizada nessa perspectiva deve ser permeada pela educação contextualizada, exigindo principalmente dos educadores a busca em relacionar o conteúdo escolar com a realidade dos educandos. Diante disso, a pesquisadora comenta no seu estudo, que é por essa realidade que a Educação do Campo, enquanto proposta, se configura como um dos achados da pesquisa, trazendo concepção que envolve luta e diálogo.

No subtópico intitulado “Interdisciplinaridade: desafios da formação da LEdoC e as compreensões dos sujeitos da pesquisa”, a pesquisadora explana que a LEdoC se apresenta com contribuições pedagógicas, contradições e desafios, que são resultantes do pensar as práticas educativas disciplinares, que, mesmo tentando fazer a inter-relação com outras áreas, apresentaram dificuldades (*lacunas/lente 4*), o que repercutiu na compreensão do que significa a formação por área de conhecimento por parte dos egressos e professores do curso.

Prosseguindo no estudo, vê-se que a pesquisadora ressalta, que no que se refere à LEdoC, esta realizou a formação de seus discentes por área do conhecimento, percebendo a interdisciplinaridade como algo necessário no processo pedagógico do curso (IFPA, 2012). Pontua que apesar de ser um tema que os sujeitos apontam como importante, os mesmos tiveram dificuldades em perceber ações interdisciplinares (*lacunas/lente 4*), tanto em sua formação (professores que na maioria das vezes não conseguiam dialogar com outras temáticas fora do seu campo disciplinar), e que nas escolas em que atuam, uma vez, que a gestão, coordenação pedagógica e professores resistem às mudanças e às demandas que, provavelmente, podem surgir em torno da interdisciplinaridade (*lacunas/lente 4*). Segundo a pesquisadora, isto mostra, que é preciso investir na formação continuada e no trabalho coletivo das unidades escolares.

Assevera que a formação da LEdoC, é voltada por área de conhecimento, para que os egressos possam compreender a área de sua escolha e também possam atuar em suas diversas disciplinas. Mas sobretudo, que possam fazer o diálogo, inter-relacionando-as. Assim, Silva (2017) descreveu no seu estudo que esse princípio é desafiante, como ela relatou na resposta da entrevistada egressa Rosa (E4, 2015), “a interdisciplinaridade é muito complexa”. Elucida a pesquisadora, que essa questão diz respeito ao conceito e às ações pedagógicas.

No subtópico intitulado “A prática educativa nas observações da pesquisa de campo e nos reflexos dos educadores egressos da LEdoC”, acentua que foi feita uma reflexão em torno da formação na LEdoC, e na prática educativa, ambas relacionadas à interdisciplinaridade, o que se revelou como um desafio, pois mesmo os sujeitos dizendo que, em alguns momentos, as aulas eram interdisciplinares, a pesquisadora constatou o esforço de relacionar o conteúdo para a realidade dos educandos.

No tópico “A interdisciplinaridade, formação por área de conhecimento e a prática educativa: desafios e perspectivas”, a pesquisadora verificou que um dos desafios apontados no campo da interdisciplinaridade são as fronteiras disciplinares, que são demarcações rígidas, que não conseguem estabelecer diálogos entre temáticas afins (*fronteiras de conhecimentos/lente 4*). Ressalta, no seu estudo, que é importante discutir a interdisciplinaridade e os seus sentidos, em suas diferentes contribuições e perspectivas de sociedade e da produção do conhecimento. Mesmo com posicionamentos diferentes, auxilia-se em Thiesen (2008), existe uma posição em comum entre os pesquisadores do tema, que é a necessidade de se responder à superação da visão fragmentada do processo de produção e socialização do conhecimento.

Nesse cenário, anuncia que a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo, emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de especialização e com a fragmentação dos saberes.

Também pontua no seu estudo, que trazer para discussão a interdisciplinaridade remete a muitas concepções, significados, já que se trata de um termo em construção. Evidencia que é nesse universo polissêmico, há vários autores que a refletem no campo epistemológico, como um conhecimento que tende a contribuir na quebra de paradigmas, trazendo uma visão de ciência que possibilite ampliar olhares em torno de um determinado objeto e no campo pedagógico com metodologias, ações, na busca pela interação de matrizes curriculares e de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Diante disso, afirma que trazer a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento, na prática educativa dos egressos da LEdoC, está em sintonia com o modo dialético de pensar com base na historicidade, na qual se busca a totalidade do saber no processo educativo, assim como com a extinção das divisões de classes e com a crítica ao sistema capitalista que reforça as desigualdades e imprime um tipo de conhecimento baseado no interesse da classe dominante.

Comenta a pesquisadora, que trazer a interdisciplinaridade remete a um debate para além do campo pedagógico, não apenas na integração de disciplinas, mas fundamentalmente na

concepção de educação, que traga a contradição presente na sociedade e possa potencializar a reflexão crítica interpretando a realidade, construindo conhecimentos que envolvam os sujeitos e as diversas áreas, para que possam ter autonomia de pensar o mundo e as suas potencialidades, sendo protagonistas de suas histórias individuais e coletivas.

Nessa linha, ela declara que a questão da fragmentação do conhecimento está enraizada no sistema educacional, pois se apresenta como especializado e dividido em disciplinas isoladas, não conseguindo, por isso, vencer os desafios das demandas trazidas na atualidade em sua complexidade para se poder satisfazer as necessidades da sociedade contemporânea. Continua expressando que o que transparece é que se vive a crise da disciplinaridade e o desafio de se superar este paradigma, que vem se reproduzindo historicamente (*lacunas/lente 4*).

Nesse âmbito, a pesquisadora relata, no seu estudo, que os sujeitos entrevistados apontam para as palavras geradoras envolvendo várias disciplinas, mas com uma ação isolada na sala de aula, e não como iniciativa da escola, do Projeto Político Pedagógico, do trabalho coletivo (*lacunas/lente 4*). Elucida que elementos são necessários quando se trata dos temas geradores, pois apresentam uma outra lógica de seleção de conteúdos partindo da investigação, problematização e dos temas decorrentes da realidade dos educandos, implicando em um trabalho com a interdisciplinaridade, agregando as diversas áreas do conhecimento, como um meio de concepção da educação, que requer práxis, associando teoria e prática na ação reflexiva de educadores, escola e comunidade.

Nesse quadro, a pesquisadora afirma no seu estudo, que os desafios da interdisciplinaridade na LEdoC apresentam questões que se manifestam no processo de realização do curso e na atuação dos docentes que tiveram dificuldades em realizar o diálogo entre as áreas (*lacunas/lente 4*). Apesar de a interdisciplinaridade ser apontada como uma necessidade no processo formativo do curso, surgiram falas por parte dos participantes da pesquisa de que a pretendida interdisciplinaridade não aconteceu integralmente, mas apenas em alguns momentos, quando professores se envolviam com as temáticas comuns das disciplinas (*avanços/lente 4*).

Na continuação, a pesquisadora no seu estudo anuncia que a LEdoC se apresenta com contribuições pedagógicas, contradições, e desafios, que são resultantes do pensar as práticas educativas disciplinares, que, mesmo tentando fazer a inter-relação com outras áreas, apresentam dificuldades, o que repercutiu na compreensão do que significa a formação por área de conhecimento por parte dos egressos e professores do curso (*lacunas/ lente 4*).

Sendo assim, a pesquisadora divulga, que mesmo com tentativas de interdisciplinaridade no curso da LEdoC, através de alguns momentos com aulas integradas, ainda assim, houve dificuldades no lidar com a interdisciplinaridade na LEdoC, no que se refere à proposta de trabalho com dois professores, com disciplinas diferentes no mesmo período de aulas, porque, em muitas situações, estes não conseguiram realizar o diálogo entre os conhecimentos destas; em muitos momentos, as avaliações eram por disciplina, as ementas por disciplinas; havia mesmo a descrença por parte de alguns professores, que entendiam não ser possível trabalhar a interdisciplinaridade no curso (*lacunas/lente 4*).

Mediante o exposto, a pesquisadora trouxe no seu estudo a fala da entrevistada egressa Roseli (E1, 2015) que destacou que a formação realizada aconteceu de forma disciplinar na LEdoC quando a egressa comenta que “as nossas formações foram disciplinares, a Universidade não se preocupa em área de conhecimento, em aula dialógica. Fui conquistada com essa ideia, pois sou uma militante da educação”. Percebe-se na fala da egressa Roseli (E1, 2015), revelada pela pesquisadora, que a sua formação foi disciplinar, e que a Universidade não se preocupa com área de conhecimento e a aula dialógica (*lacunas/lente 4*).

Também, observa-se, neste estudo, a atuação das egressas, que são assentadas da Reforma Agrária e do educador que não está em sala de aula, mas que desenvolve um importante papel de articulador político e cultural de seu município. Segundo a pesquisadora, esses sujeitos participam de movimento sociais, como o MST e da associação de moradores e isso tem contribuído com uma prática educativa contextualizada (*avanços/lente 4*).

A pesquisadora, no estudo explana que quanto aos demais egressos da LEdoC e os educadores do campo, na ocasião da pesquisa, ela observou-se a preocupação na seleção dos conteúdos escolares e a aproximação com a realidade dos educandos, mas poucos envolvimento com as demandas das comunidades, ou mesmo com a participação de movimentos sociais locais. Além disso, ela detectou no seu estudo, que a formação por área do conhecimento está presente no PPC do curso quando se busca uma docência que inter-relacione os vários campos disciplinares. Todavia, na pesquisa de campo, a pesquisadora traz a fala da entrevistada egressa Fernanda (C1, 2015): “O curso não conseguiu dar essa visão por área de conhecimento. Precisa de amadurecimento. Nesse sentido, as primeiras turmas foram experimentações, precisa fazer toda uma discussão, sobre as percepções que tivemos nessa experiência contrastando-as”. A partir da fala da entrevistada egressa Fernanda (C1, 2015) a pesquisadora constatou que o curso não conseguiu dar essa visão por área de conhecimento e que se precisa (re)pensar a proposta educativa (*lacunas/lente 4*). Compreende-se que a pesquisadora divulgou a fala da egressa que comenta que as primeiras turmas foram

experimentações e que há a necessidade de fazer uma discussão sobre as percepções que estes tiveram nessa experiência para ajustar-se.

Assim, em *os avanços (lente 4)* do curso, a pesquisadora explana no seu estudo que a LEdoC nos 2 (dois) primeiros anos 2009/2010, teve o momento pedagógico intitulado “Formações de formadores”, permeado por discussões sobre o eixo temático e as disciplinas que iriam interagir entre si, inclusive com planejamento para isso e constatou, no seu estudo, que esses momentos implicaram a ocorrência diálogo entre docentes/disciplinas e que os alunos os consideraram como ocasiões em que houve a aplicação da interdisciplinaridade.

Então, afirma a pesquisadora, no seu estudo, que os educadores apresentaram preocupação no que se refere à compreensão dos conteúdos, por parte de seus alunos, em sala de aula. Ela, observou a necessidade de reflexão sobre o assunto que está sendo trabalhado e que precisava ser fruto das observações do cotidiano, da relação educador-educando. Isto contribuiu na dimensão reflexiva da atividade, o que remeteu à práxis, no sentido de transformar a realidade, e construir e reconstruir saberes, trazendo possibilidades de diálogo, de interpretações sobre suas vivências docentes (*avanços/lente 4*).

Constatou também, no seu estudo, que há por parte dos educadores egressos da LEdoC pesquisados, um real investimento de tempo e trabalho no que diz respeito a relacionar os conteúdos ensinados à realidade de seus educandos (*avanços/lente 4*). Ademais, encontrou igual preocupação em focar a importância do diálogo como modo de apropriação e socialização do conhecimento científico, o que traz a necessidade de se discutir a concepção de educação contextualizada, que está relacionada à opção metodológica do professor, mas, sobretudo, ao seu envolvimento enquanto prática social, com as demandas da escola e da comunidade.

Dessa forma, observa-se, no estudo da pesquisadora *encaminhamentos* quando ela ressalta que surgiu do curso várias questões requeridas para se propagar e se efetivar o princípio da interdisciplinaridade, como a formação continuada aos professores formadores no âmbito da LEdoC, a efetivação de projetos tanto de pesquisa quanto de ensino, que considerem a interdisciplinaridade, e, por fim, que as escolas do campo possam redimensionar sua ação pedagógica, considerando a interdisciplinaridade e as área de conhecimentos, trazendo essas questões em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e no trabalho coletivo.

Nessa direção, a pesquisadora evidencia que um desafio a ser superado refere-se à organização pedagógica do curso, que necessita ter matrizes pedagógicas que não sejam apenas por disciplinas, mas que possam partir de projetos interdisciplinares com avaliações coletivas,

para que os educandos possam compreender a área do conhecimento, e não apenas o olhar de uma disciplina.

Perante o exposto, aponta-se também que para que a interdisciplinaridade permeie o processo formativo da LEdoC, há a necessidade de formação continuada dos docentes do curso, o trabalho coletivo dos envolvidos na construção de matrizes pedagógicas, que considerem as articulações das disciplinas e áreas de conhecimentos. Declara ainda que é importante ressaltar que os educadores egressos envolvidos na pesquisa de campo demarcam que o curso contribuiu em suas práticas educativas, ao conseguirem relacionar o conteúdo escolar à realidade de seus alunos, em suas buscas para contribuir na identidade da escola do campo (*avanços/lente 4*).

Por fim, a autora evidencia no seu estudo que um dos desafios para os movimentos sociais do campo e para os educadores egressos da LEdoC, em se tratando das questões levantadas, é a estrutura disciplinar em que estão formatadas as escolas do campo, com professores licenciados por disciplina, inclusive através de concursos públicos (*lacunas/lente 4*). Por isso, é necessário *reivindicar, junto aos órgãos responsáveis, a inclusão dessas demandas nos processos seletivos*, assim como a mudança na visão disciplinar de organização do conhecimento como a única via para o ensino (*encaminhamentos*).

Em relação ao *perfis dos egressos* do estudo de Silva (2017) da LEdoC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Castanhal-PA, observa-se que o objetivo do estudo da pesquisadora é analisar a interdisciplinaridade por meio da prática dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Procampo-IFPA-Campus de Castanhal-Pará, buscando compreender o processo formativo na perspectiva da área de conhecimento, no sentido de contribuir com a formação de educadores do campo.

Diante disso, repara-se que a pesquisadora não estuda o perfil dos egressos, mas traz no seu estudo os perfis destes egressos da LEdoC do IFPA/Campus de Castanhal-PA. Por isso, justifica-se a seleção deste estudo no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, porque entende que o perfil dos egressos do estudo da pesquisadora pode contribuir com a discussão deste estudo. Dessa maneira, demonstra-se os perfis dos egressos com base no estudo de Silva (2017), de acordo como quadro 22 nas linhas acima.

No quadro 22, a pesquisadora aborda o perfil de 8 (oito) egressos da LEdoC do IFPA/Campus de Castanhal pesquisados que residem e atuam como educadores em diferentes localidades rurais na região do Nordeste Paraense. Lista-se os perfis dos egressos baseando-se no estudo de Silva (2017):

Roseli (E1, 2015) militante do MST, faz parte do coletivo de educação desse movimento e é assentada da reforma agrária. A egressa atua como professora efetiva na Escola Municipal Roberto Remigio, situada no Assentamento João Batista II. Ela trabalha nos horários da manhã com a classe do 3º ano e à noite com EJA 1ª e 2ª etapa. A pesquisadora pontua no seu estudo que *Roseli (E1, 2015)* é bem envolvida com a escola, pois é representante da Associação de Pais, do Conselho Escolar e com atuação no Projeto Vagalume. A pesquisadora elucida que a egressa acompanha visitas de universidades e pesquisadores, explicando a relação do MST, assentamento e escola, articula e participa de reuniões com os assentados e é membro da Igreja Católica.

Isabel (E2, 2015), a pesquisadora relata que ela é militante do MST e assentada no Projeto de Assentamento (PA) Abril Vermelho, desde o início da ocupação. A egressa participou na Prefeitura de Santa Barbara do Projeto Saberes da Terra como educadora, e no ano de 2015, como professora da EJA, 1ª e 2ª, etapa noturno, na Escola municipal São João Batista (SILVA, 2017). Descreve Silva (2017), a fala da egressa *Izabel (E2, 2015)* declara que:

Iniciei com o estágio no programa saberes a terra, da sua disciplina de Estágio Supervisionado I, aqui no município de Santa Barbara, participei e contribuí, pois compreendia o projeto pedagógico do programa, e além de dar aula, orientei pedagogicamente através dos eixos temático e da pedagogia da alternância. Fui contratada para trabalhar com linguagens com alunos do fundamental II, com jovens do assentamento em uma escola fora, a 12 km na escola da comunidade João Batista.

Seguindo a pesquisadora e relata o perfil da egressa *Izabel (E2, 2015)* que é militante do MST e faz parte do coletivo de educação desse movimento, onde participa como uma das líderes no assentamento junto com seu companheiro, que é a forma como apresenta o marido. A pesquisadora relata que a egressa organiza jornadas, como a dos sem terrinha, que aconteceu junto com outros assentamentos próximos, como o Mártires de Abril, que fica em Mosqueiro, distrito de Belém, e movimentos de reivindicações, como os que ocorrem no mês de abril, períodos de ocupações em praças de Belém, e do INCRA, para as demandas dos assentamentos da Região Nordeste Paraense, que é conhecida como Regional Cabana.

Rosa (E4, 2015), a pesquisadora descreve que a referida egressa trabalha como professora na comunidade de Cruzador, em uma escola com três salas de aulas que funcionam nos horários da manhã e tarde, com turmas multisseriadas, que vão desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. A educadora leciona nos horários de manhã com os 1º e 2º ano e a tarde na Educação Infantil com o Jardim I e II. A egressa Rosa trabalha dois turnos, e geralmente quando terminam as aulas, atende os pais, em conversas sobre o desenvolvimento de seus filhos e a necessidade de participação da família. Comenta a pesquisadora, que esta egressa possui

experiência de 20 anos de docência, e destaca no seu estudo a fala da egressa que afirma “entrei no curso sem saber o que era a educação do campo, antes eu tinha vergonha da minha identidade, do trabalho do meu pai na agricultura, aprendi a ter orgulho e a valorizar de onde eu sou”. Nota-se que a entrevistada pela pesquisadora ressalta que o curso contribuiu para o resgate de sua identidade cultural (*avanços/lente 4*).

Josiel (E5, 2015), a pesquisadora descreveu que reside em São Domingos do Capim-PA, é funcionário efetivo da Prefeitura, onde é responsável pelo funcionamento da biblioteca municipal no horário das 8h às 13h. Além de orientar as consultas aos livros, existe também nesse espaço um laboratório de informática, onde as pessoas acessam a internet. O local é muito frequentado por alunos da rede municipal e estadual de ensino, principalmente para as pesquisas escolares, assim como por moradores.

Josiel (E5, 2015), a pesquisadora destaca no seu estudo que ele é atuante em seu município nas questões culturais e na Educação do Campo. Criou um acervo cultural “um pouco do que é nosso”, que é um projeto que se propõe “salvaguardar e a incentivar a arte, a cultura e a história, assim como é um instrumento sócio educacional na Amazônia Paraense” (*JOSIEL E5, 2015*) (*avanços/lente 4*). Explica, no seu estudo, que este funciona para visitação de alunos das escolas locais e demais interessados, o acervo é composto por diversos materiais coletados, ou mesmo doados por moradores, representando a história do município. Vale frisar que o acervo organizado pelo egresso funciona em sua casa, em uma sala. Destaca que esse projeto, assim como os demais que *Josiel (E5, 2015)* organiza, não tem financiamento; funciona com doações de materiais, como os livros e as demais despesas são garantidas através de seu salário.

Josiel (E5, 2015) nasceu na localidade de Santa Rita do Pirateua, que faz parte do município de São Domingos do Capim, e, por sua ligação com a comunidade, construiu o projeto “Memorial Pirateua”, que pretende organizar pesquisas e registros do passado desse lugar. Uma das atividades do projeto é a biblioteca comunitária, que teve seu lançamento no dia 29 de junho de 2014, com 72 exemplares entre livros e revistas.

Além disso, Silva (2017) declara no seu estudo que diferentemente dos outros sujeitos, *Josiel (E5, 2015)* não está atuando como professor em sala de aula, mas se considera educador em seu município por sua referência na educação, cultura e história. Descreve que, o egresso traz a noção de que sua atuação é interdisciplinar, por transitar em diversas áreas do conhecimento e não ter uma disciplina como principal, mas um diálogo constante, nas diversas temáticas em que atua. Uma dessas temáticas é a educação do campo, em que, juntamente com um coletivo de educadores, se organizam seminários, como o III Seminário de Educação do Campo do município de São Domingos do Capim, realizado no dia 17 de setembro de 2015,

que envolveu a gestão municipal, movimentos sociais locais e os educadores que atuam em áreas rurais (*avanços/lente 4*).

Tereza (E6, 2015), a pesquisadora informa, no seu estudo, que a egressa atua como professora municipal temporária da Fazendinha-Marapanim-PA, nos horários da manhã 8h às 11h, com o 2º ano do Ensino Fundamental, e do intermediário 11h às 15h, com o 4º ano, tendo duas turmas. Divulga que a egressa é educadora a 4 anos, além da Licenciatura em Educação do Campo, cursou também Pedagogia em uma faculdade privada; é envolvida com o movimento jovem da Igreja Católica de sua localidade. Como atua como professora contratada, se sente em uma situação difícil com a ameaça de perder o emprego e todo o trabalho pedagógico que já iniciou com seus alunos. Conta a pesquisadora que segundo a egressa *Tereza (E6, 2015)*, “o curso me ajudou a cada vez mais querer contribuir com a minha comunidade” (*avanços/lente 4*).

Josias (E3), segundo a pesquisadora ele atua como professor municipal temporário da Fazendinha-Marapanim-PA na disciplina de Geografia. Comenta que o egresso explicou que até junho de 2015 era vice-diretor, mas devido à mudança de prefeito, saiu desse cargo, e está apenas como professor. No caso do perfil deste egresso relatado pela pesquisadora, percebe-se a política interferindo no processo educacional e nos princípios democráticos da escola.

Anuncia que ambos os egressos, *Tereza (E6, 2015)* e *Josias (E3, 2015)*, são contratados e vivem sob o medo e a ameaça de serem demitidos, pois no município de Marapanim, pesquisadora publica no seu estudo a fala do entrevistado *Josias (E3, 2015)*, que comenta que “os vereadores que indicam os que serão contratados, e existe infelizmente uma politicagem, não veem competência”.

Nesse contexto, a pesquisadora explana no estudo que essa condição de trabalho interfere no exercício docente, pois, segundo *Tereza (E6)*, os educadores “*se sentem desmotivados*”. Contudo, explica que são educadores que passaram por um curso superior e relatam que tem formação para atuarem na Educação do Campo. Por isso, mesmo sendo contratados, se organizam na escola juntamente com os demais professores e participam de discussões ligadas à educação no município. A pesquisadora ressalta no seu estudo que os educadores *Tereza (E6, 2015)*, *Josias (E3, 2015)* e *Luís (E7, 2015)* são educadores na escola da Fazendinha.

Luís (E7, 2015), segundo a pesquisadora, é concursado e atua como professor municipal efetivo da Fazendinha-Marapanim-PA. Antes possuía a formação de magistério e depois que cursou a LEdoC na área de Ciências da Natureza e Matemática, atua na escola. *Luís*

(E7, 2015)¹⁰⁶ atua como educador há 11 anos. Iniciou com as turmas do Ensino Fundamental I, em turmas multisseriadas, depois de uma experiência com a disciplina de Matemática, substituindo uma professora, no período em que estava cursando a LEdoC e se destacou. No ano seguinte, o egresso foi convidado a assumir a referida disciplina. Expressa que o egresso *Luís* (E7, 2015), afirma que “o curso me proporcionou reflexão da minha função dentro da sala de aula. Mas, desde os tempos que participei do movimento da igreja católica da teologia da libertação, em minha comunidade, na década de 90, que aguçou em mim o olhar crítico e o compromisso com a educação”.

Clara (E8), a pesquisadora informa que ela atua como professora municipal temporária de Acaputeua-Curuça-PA, sendo uma característica marcante dessa localidade a presença da religião de Testemunhas de Jeová. Descreve no seu estudo a fala da egressa que declara “75 famílias pertencem a essa religião, além dos outros funcionários da escola, como a diretora, e que leciona no horário da manhã; a secretária, e dois dos apoios, um homem e uma mulher, só eu que não sou”. Observa-se que a entrevistada pela pesquisadora ressalta que a maioria das famílias nesta comunidade pertence a religião de Testemunhas de Jeová. A egressa Clara (E8, 2015) relata que nas dinâmicas de suas aulas, as famílias solicitam que para as crianças, que estão nos 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, no horário intermediário das 11h às 15h, na faixa etária entre 9 a 12 anos, em uma classe multisseriada, sejam incluídas ações da religião, como o ensaio dos cânticos e as leituras da Palavra (referência à bíblia).

Segundo a pesquisadora, a egressa Clara (E8, 2015) declarou que “estou em uma escola de 90% onde as famílias são testemunhas de jeová e isto interfere nas minhas atividades como professora”. Sendo assim, a pesquisadora percebeu que a egressa precisa articular as atividades da sala de aula sem interferir nos princípios da religião.

A partir dos perfis dos egressos, deste estudo analisado, buscou-se o Projeto Pedagógico de Curso-PPC da LEdoC do IFPA/Campus de Castanhal para examinar o perfil do egresso do curso e verificar se a formação docente vem atendendo o campo de atuação dos egressos.

O Curso se propõe a formar educadores para a docência multidisciplinar em escolas do campo em duas das áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática); Será garantida a formação geral ao longo dos quatro anos da formação docente em cada uma das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguagem Códigos) com aprofundamento em Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática), tendo em vista um aprofundamento

¹⁰⁶ Ensino Fundamental II - Séries finais.

específico para a **docência referente aos anos finais da Educação Fundamental e do Ensino Médio** (PPC/LEdoC/IFPA, 2012, p. 15 grifo nosso).

De acordo com o perfil do egresso destacado no documento do PCC da LEdoC, com a amostra dos perfis dos egressos do estudo da pesquisadora em destaque analisado, examinou-se que dos 8 (oito) egressos pesquisados com a formação docente para atuar no Campo, verifica-se que apenas sete egressos estavam atuando na docência no período da pesquisa de campo. Desse modo, analisa-se que a LEdoC vem cumprindo a sua função social de formação na docência para que os egressos possam estar se inserindo no mercado de trabalho, em especial, nas Escolas do Campo.

Nesse encadeamento, quando se comparou o perfil dos egressos do curso com a atuação nas escolas do Campo, observa-se que 7 (sete) egressos atuavam na docência. Destes, somente 3 (três) egressos atuam na sua área de formação profissional como as egressas Roseli (E1) e Isabel (E2) que atuam com a modalidade EJA 1º e 2º Etapa; o egresso Luiz (E5) que atua em turma multisseriada na disciplina de matemática; e Josias na disciplina de Geografia, correspondendo com a formação proporcionada no curso de Licenciatura na Educação do Campo. Os demais atuam Ensino Fundamental I (turma 3º ano), Ensino Fundamental I (turma multisseriadas 1º e 2º ano), Educação Infantil (turma multisseriada com o Jardim I e II), Ensino Fundamental I (turma 2º ano e 4º ano), Ensino Fundamental I (turma multisseriada 3º, 4º e 5º ano), que não correspondem a área de formação.

Entretanto, percebe-se que ainda que os egressos, na maioria, não estejam atuando nas áreas de conhecimento/habilitação do seu campo de formação profissional, fica evidenciado que a formação docente está contribuindo para inseri-los no mercado de trabalho das escolas do Campo, já que a Pedagogia está ausente na preparação de profissionais para atuar no campo na Educação Infantil e nas séries iniciais. Dessa maneira, percebe-se que o curso vem atingindo os objetivos geral e específicos do PPC/LEdoC do IFPA/Campus de Castanhal, publicado a seguir:

Objetivo geral: Formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e adultos na área das ciências da Natureza e matemática, das escolas do campo. - Objetivos Específicos: desenvolverem estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e empreendedores, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, pautadas no desenvolvimento sustentável do campo; **oportunizar aos alunos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o conhecimento sobre as experiências diversificadas de prática docente existentes na educação do campo**; favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, por meio da instrumentalização dos educadores para a investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções progressistas para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio; estabelecer

mecanismos de integração entre os acadêmicos da Licenciatura e Instituições de Ensino Estadual e Municipal, Sindicatos do Trabalhador Rural, ONGs, Movimentos Sociais e Sistema de Arranjos Produtivos Locais; integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relativos à atividades técnicas do trabalho e de produção regional; promover uma melhor articulação entre os eixos curriculares que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação para o Campo na perspectiva de uma ação interdisciplinar. ((PPC/LEDOC/IFPA, 2012, p. 14, grifo nosso).

A partir do perfil dos egressos do estudo da pesquisadora comparando-se ao perfil do egressos do PPC da LEdoC do IFPA/Campus de Castanhal-PA, nota-se que os entrevistados do estudo da pesquisadora são formados professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e adultos, na área das ciências da Natureza e matemática, das escolas do campo; mas a LEdoC oportuniza aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o conhecimento sobre as experiências diversificadas de prática docente existentes na educação do campo.

No estudo de Silva (2017), observa-se que as egressas Roseli (E1) e Isabel (E2) e entrevistadas declaram que são militantes do MST, dessa forma, as discentes atendem o perfil do egresso que o curso busca formar. Além disso, pesquisadora descreve que as egressas residem: a primeira no Assentamento João Batista/ Castanhal-PA; e a segunda, no Projeto de Assentamento PA/Abril Vermelho. E, que o egresso Josias (E3) participa dos movimentos sociais.

Também notifica-se que a pesquisadora, no estudo, descreveu o conflito vivenciado pelos egressos Tereza (E6, 2015) e Josias (E3, 2015), na comunidade durante sua pesquisa. Ambos eram contratados pela escola e viviam sob o medo e ameaça de serem demitidos, no município de Marapanim. Destaca a entrevista com Josias (E3, 2015), afirma que “os vereadores que indicam os que serão contratados, e existe infelizmente uma politicagem, não veem competência”. Diante disso, acentua a pesquisadora no seu estudo que essa condição de trabalho dos egressos interfere no exercício docente.

Explana também, que os egressos são contratados, ou seja, com contratos temporários na Secretaria de Educação do município para atuarem nas escolas e ficam submissos às estratégias dos políticos locais. Profere que essa interferência dos políticos na contratação de professores gera insegurança e prejudica o estado emocional dos profissionais que atuam na educação da localidade porque não são concursados efetivos do quadro docente da Prefeitura da localidade.

4.3.2.2 Os achados do estudo de Arruda Cordeiro (2017)

Nessa subseção, trata-se os achados da dissertação de Débora dos Reis Arruda Cordeiro intitulada “Prática Cultural Docente: O habitus professoral dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa-PA.

No estudo, a pesquisadora buscou analisar o habitus docente das três professoras do campo que se formaram no curso de LPEC da Unifesspa. Seus objetivos específicos foram: contextualizar acerca do Estado neoliberal, os movimentos sociais do campo, seus atores, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo na região, sendo o primeiro tópico debatido; levantar as considerações metodológicas para a construção do trabalho empírico, sobretudo nas considerações dos teóricos escolhidos; dialogar acerca dos documentos oficiais e a sua força ideológica que regulamentam a Educação do Campo, especificamente o currículo ofertado pela UNIFESSPA em sua proposta Político-Pedagógica, explicitado na segunda sessão do trabalho; identificar o perfil das agentes, sua formação escolar e extraescolar, atuação, práticas culturais na correlação com os demais agentes do campo educacional; e avaliar a práxis dos egressos, seu habitus docente no âmbito do jogo social da educação do campo, sendo essas duas propostas quarto e quinto últimos tópicos (**lente 1**).

A abordagem teórica da dissertação de Arruda Cordeiro (2017) (**lente 2**)¹⁰⁷. No estudo, visualiza-se que a pesquisa possui as bases teórico-metodológicas acerca da epistemologia da prática, que residem na teoria desenvolvida por Bourdieu (1998, 2002), que traz a noção de habitus, Foucault, nas construções acerca das formas simbólicas de poder na construção do corpo docente nas instituições de ensino, além de dialogar com os estudos de Certeau, observando a pluralidade e a resistência e Paulo Freire (1974, 1981, 1989, 1998), contribuindo para o entendimento de um currículo para a educação popular.

Para tanto, a metodologia do estudo (**lente 3**), embasou-se na abordagem da pesquisa qualitativa. Quanto ao tipo de estudo, trata-se de *estudo de caso* com base em Ventura (2007, p. 385). Os sujeitos do estudo os egressos do curso de Educação do Campo/Unifesspa.

¹⁰⁷Menezes, Santos (2016), Hage (2014), Silva (2014), Barros (2013), Llosa (2013), Vilhena (2013), Anjos (2012), Haesbaert (2012), Oliveira (2012), Santos e Haesbaert (2012), Souza (2012), Alvarenga et. al. (2011), Certeau (2011), Silva (2011), Arroyo (2010, 1999), Silva (2010), Anjos (2009), Bourdieu (2009, 2005, 2002, 2001, 1998, 1996, 1989), Santos (2009), Burkner (2008), Caldart (2008, 2003, 2000), Cordeiro (2008), Onofre, Suzuki (2008), Gregolin (2007), Michelotti (2007), Saes (2007), Silva (2005), Hébette (2004), Lopes (2004), Bonnewits (2003), Veiga-Neto (2003), Setton (2002), Setton (Apud Bourdieu, 2002), Perrenoud (2001), Arroyo e Fernandes (1999), Emmi (1999), Michel Foucault (1999, 1979), Sacristán (1998), Pedra (1997), Adorno (1996), Bachelard (1996), Bourdieu e Passeron (1996), Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1996), Jantsch e Bianchetti (1995), Pucci et. al. (1994), Forquim (1993), Freire (1998, 1997, 1981, 1989, 1974), Bahktin (1988), Sader (1988), Brandão (1986), Martins (1984), Kosik (1978), Velho (1972) e Lima (1965).

Segundo a pesquisadora, Bourdieu substitui a noção de sujeito por agente, frisando que agir não é meramente executar, mas lançar mão de esquemas geradores, adquiridos no espaço social e simbólico, que orientam as atitudes possíveis diante de determinadas situações. Nesse sentido, as agentes investigadas são 3 (três) egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa. Ela opta, para maior discrição em relação aos agentes pesquisados, pelo uso de nomes fictícios com amostra das 3 (três) professoras, denominadas de Júlia, Carmen e Lúcia.

No estudo, a pesquisadora, explicita-se que o campo de pesquisa teve o alicerce de Lessard e Tardif (2008, p. 29) “que não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador”, serão os espaços objetivos e subjetivos que esses docentes estão incluídos na prática de sua profissão, sendo assim a sala de aula um local físico, mas que não se resume no espaço campo da pesquisa, antes se entende às demais demarcações ocupadas pelas agentes: campo da educação do campo, campo da educação superior, campo dos movimentos sociais, campo econômico, ou seja, os campos pelos quais esses se condicionam e, em concomitância, orientam a realidade.

Na execução da pesquisa, a pesquisadora desenvolveu o trabalho de campo em 3 (três) escolas na mesorregião de Marabá: 2 (duas) em Vila Sororó (sendo 1 (uma) no acampamento Hugo Chávez, e outra numa escola de educação infantil na BR 155) e outra na região de Apinages, São Domingos do Araguaia em 2015. As 3 (três) professoras escolhidas, formadas em turmas diferentes pela LPEC¹⁰⁸, nasceram e se desenvolveram na região e têm por trajetória familiar a luta pela terra e pela educação do campo.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisadora foram utilizados por meio da entrevista estruturada com base em Triviños (1995) em que foram levantadas as memórias e experiências do passado e do cotidiano de cada uma, levando-se em conta mais que a história de vida, mas a história vivida no presente, em vista de formar uma rede de imbricações das relações sociais que constituem a prática docente. Além disso, ela destaca no seu estudo que se realizou com o roteiro semiaberto de entrevista contendo perguntas quantitativas e qualitativas. Elaborou o roteiro de observação sendo registrado no diário de campo. Com o auxílio de uma planilha para organizar as informações também, utilizou-se de máquina fotográfica para aquisição de fotos e áudio-imagem.

¹⁰⁸ Licenciatura Plena de Educação do Campo-LEPC.

No arcabouço teórico metodológico para tratamento das informações e do material da pesquisa, baseia-se em Arruda Cordeiro (2017) que levantou no seu estudo os seguintes expoentes teórico-metodológicos:

Certeau (2011), com seu conceito de cultura no plural e do cotidiano, percebe nas construções históricas sempre uma inovação, apesar das opressões hegemônicas e aparelhos de Estado, consegue vislumbrar na ação das minorias modos de fazer que instauram pequenas revoluções, através de táticas de ação (não conscientes) que traduzem um querer e um agir para fora da lógica da dominação dos grupos sociais majoritários, apesar desses não se configurarem como ganho capitalizado de modo estratégico, autonomamente. Assim, o professor pôde ser visto, não como um ser que apenas reproduz um currículo, uma agenda política, um ideal educacional governamental, ele, através de suas vivências mais genuínas, consegue se desviar desses modelos prontos para consumo, reformulando as exigências imputadas a ele segundo sua própria mundividência, cabendo aí a resistência. Em paralelo, consideramos ser essenciais os estudos de Bourdieu (2005), os quais se tornam matéria-prima do trato metodológico, quando o autor conceitua habitus, capital e espaços sociais; essas noções foram imprescindíveis para a compreensão do habitus professoral, juntando com as colaborações dos estudos de Foucault (1999) acerca dos processos de docilização dos corpos, contribuindo para a noção de héxis corporal. Também foram importantes os estudos acerca das teorias do currículo, as contribuições de Freire (1997) sobre a educação popular, e os estudos sobre currículo oculto, dentro das teorias críticas do currículo (ARRUDA CORDEIRO, 2017, p. 20).

Nessa contextura, o método escolhido pela pesquisadora no estudo baseou-se na *Sociologia Práxiológica* (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999), o qual considera ser a realidade um objeto mutante, visto que é feita pelo ser relacional, reflexivo e histórico. Relacional, pois entende que as constituições dos fatos não se dão meramente por uma linearidade histórica, mas pelo jogo de relações ente os campos sociais. É reflexiva, pois o objeto de estudo deve descamado ao ponto de desvencilhar a sua construção do senso comum. É histórica por compreender que os problemas são socialmente construídos.

Neste estudo nota-se que as análises de dados da pesquisadora embasaram-se na entrevista e questionário, além da observação em sala de aula, feitos em campo, por meio de um roteiro semiaberto, em que selecionou os pontos de interesse formulados e orientados em perguntas, e de um roteiro de observação, no qual a pesquisadora pode focar nas atividades realizadas no local, que interessavam à pesquisa.

A análise sistêmica com os resultados dos achados de Arruda Cordeiro (2017) assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos do estudo em destaque (**lente 4**).

No estudo, observa-se que a pesquisadora contextualizou acerca do Estado neoliberal, dos movimentos sociais do campo, seus atores, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo na região. Também, dialogou acerca dos documentos oficiais e a sua

força ideológica que regulamentam a Educação do Campo, especificamente o currículo ofertado pela UNIFESSPA em sua proposta Político-Pedagógica.

Descreve o Estado Neoliberal Pluralista, claramente oportunizado nos governos do Partido dos Trabalhadores, passaram a dialogar com os trabalhadores do campo, garantindo a ascensão de políticas públicas que favoreceram na construção da LPEC da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA e de outras Licenciaturas do Campo no país.

Outro ponto que evidencia-se no seu estudo é que a partir das leis e debates acerca do currículo, das diretrizes, das leis a serem aplicadas, o campo social da educação do campo, se burocratizou, exatamente para promover um sistema de ações que garantissem o direito a essa população de construir uma educação distinta da educação rural, que historicamente lócus de reprodução institucional da classe hegemônica.

Nesse âmbito, o estudo desta pesquisadora exprime que a institucionalização da educação do campo favoreceu diretamente na formação de um agente capaz de promover transformações, conforme sua hipótese. Para a pesquisadora essa hipótese construída no seu estudo revela que: as agentes que se formaram no curso de LEPC, através de suas práticas contribuem para o projeto em construção de um novo espaço social da educação do campo, sendo influenciados teoricamente pelos estudos e pesquisas desenvolvidas na atuação acadêmica, contudo, também definidos por habitus dominantes que perpassam a prática dessas, constituindo-se numa prática heterogênea.

Desse modo, a pesquisadora expôs em segunda instância, que a hipótese traçada no seu estudo foi notada como verdadeira, em que observou, por meio da pesquisa em campo e nas análises do estudo, somente com um adendo. Diante disso, a pesquisadora enfatiza que as práticas não são heterogêneas distribuídas igualmente nas aquisições e assimilações docentes, no que tange ao habitus.

Informa que o habitus docente, o que é realizado através de um senso prático e que não conta com a reflexão consciente para a ação, é sobremaneira definido por ideologias de ordem dominante, e somente quando as professoras podem agir mediante reflexão, o que não é e não será nunca garantido como totalidade de ações, avançam na direção de um fazer/discursar emancipador. De acordo com a pesquisadora, essa ordem dominante foi adquirida em toda sua construção e história de vida, desde a infância na escola das agentes, e por isso, são cristalizadas, e voltam à tona em recorrentes vezes, mesmo quando a proposta é agir segundo outro modelo ideológico.

Nessa linha, a pesquisadora conta no seu estudo que a emergência dessa ordem dominante pôde ser vista em três níveis de superfície: *métodos de aula: maioria expositiva, com*

prática de perguntas retóricas; relacionamento professor-aluno hierarquizado, do modo de distribuição dos conhecimentos verticalizado, e com cultura livresca, sendo essa prevalecente até em situações onde não há livros, como na educação infantil; e por fim, técnicas de controle e vigilância social onde o corpo docente ocupa o local do saber-poder e desenvolve esteticamente gestos e mecanismos que remontam a uma postura de ensino centrada na ordem de adestramento, evocada pela instituição de ensino

Seguindo, a pesquisadora reitera que o campo social da educação do campo só pôde entrar no domínio das microrrelações de maneira maciça e ordenada, a saber, da sala de aula, e busca reorientar os esquemas mentais docente, quando se institucionalizou, ou seja, considera-se a importância de que as ideologias não dominantes busquem meios de se desenvolver através de políticas que garantam o seu alcance macrossocial, se ramificando e se revisitando nas microrrelações, e essas em seguida, reorientando as políticas públicas, conforme sua atuação, necessidade, realidade. Nesse ponto, a pesquisadora expressa, que exatamente porque é nas microrrelações que o poder simbólico das ideologias dominantes se perfaz, através do seu currículo oculto, da violência simbólica e meios de reprodução dissimulados.

No seu estudo, pontua que saindo da primeira análise, afirma que o habitus docente é construído de modo heterogêneo, no que tange às ideologias em confronto, mas que essa dispersão de esquemas não está distribuída de modo igual, mas que *operam substancialmente os esquemas de ação dominante*, desdobra-se essa análise na seguinte compreensão: as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da educação superior, por se tratarem de ações “conscientes” ou que passam pelo filtro da reflexão, não atingem ou não se forjam nas mesmas bases de pensamento que orientam o habitus do professor. No estudo, ela ressalta que isso sugere que o habitus não pode ser formado por uma análise crítica, mas por assimilação. Desse modo, a pesquisadora descreve que em vantagem ainda se encontram os modos velados de aprendizagem.

É nesse sentido que se entende que o grande ganho dos cursos superiores na formação do habitus reside na seguinte lógica: ao entrarem em sala de aula com uma prática mista, alternam, misturam, desenrolam ações tanto do senso prático inconscientes quanto conscientes (reflexivas). Ambas formarão o habitus do alunado que receberá as duas formas do mesmo modo, assimilando formas de ser professor, tanto nas ações engendradas por um planejamento, quanto nas ações que escapam dessa vontade.

Para a pesquisadora, essas ações que serão forjadas na reflexão, passarão a ser formadores de habitus dos discentes, em fase de idade escolar, juntamente com as ações oriundas do habitus professoral. O que postula nessa conclusão é que aumentando as formas de

ação conscientes em sala de aula, mitigam a extensão dos habitus oriundos de ordem dominante, passando a formar habitus menos severos, no que trata da ordem dominante, nos discentes, e assim por diante, mitigando cada vez mais uma reprodução de cunho hegemônico. Anuncia, que não descarta que os professores possuam também em seu habitus esquemas de resistência, mas só puderam ser observados nas falas que remontam os espaços fora da sala de aula.

Diante disso, o habitus docente de resistência nas três agentes foram emergidos em situações de afrouxamento das técnicas institucionais de controle, quando não precisam assumir uma ocupação de poder, vigilância e controle, ou seja, quando não corporificam em seu habitus o papel do dominante. Todavia, mesmo nessa realidade opressora, a pesquisadora observou que o habitus é flexível e habita o tangível de nossas ações, mesmo que não controlados no ato imediato, pode ser estrategicamente orientado, não na emergência, mas quando passamos a ver a educação como um vir a ser, logo num construto a longo prazo, que pode, entre perdas e ganhos ir somando, ponto a ponto, mudanças significativas.

No estudo, a pesquisadora descreveu que a *fronteira* existe em cada agente pesquisada. Faz essa afirmação no seu estudo pela seguinte justificativa: foram elas que passaram por uma educação tradicional em sua educação básica e em seguida foram lançadas (sem passar pelo desejo pessoal) para uma educação superior que buscava exatamente o contrário de sua formação (e que decerto deve sofrer das mesmas incongruências teórico-práticas). Ressalta, a pesquisadora, que as agentes educadoras eram a linha de frente, pioneiras a entrar numa sala de aula com a missão da transformação, desse modo, existe nesse limite entre o ser e precisar ser, o caos.

Nesse quadro, para a pesquisadora a *fronteira* entre os campos ideológicos divergentes, convergiram nelas mesmas. Qual o campo ocupar? Qual tomada de decisão ter? O lugar que se ocupa virou uma questão de terra, território físico e suspenso. Assim, segundo a pesquisadora relata que dentro do jogo, o dominado passa pelo cruel destino de ser ele seu próprio opositor, ou de desempenhar funções e papéis que não lhe são lucro no jogo das trocas simbólicas. Segundo a pesquisadora isso aflige as três professoras, que lutam com a recente consciência forjada nas situações de educação superior.

Seguindo, comenta que mesmo a agente Lúcia, que teve uma formação dentro dos movimentos dos trabalhadores sem-terra, em assentamento e escolas do MST, não escapa de desenvolver os esquemas de reprodução escolar. E, pontua que isso sugere outra pesquisa, mas que já aponta de antemão que também os movimentos sociais se encontram nessa luta do vir a ser.

A pesquisadora, ressalta que o fato de viverem o caos não se remete na competência individual, nas habilidades ou performances de cada uma, o caos significa nesse contexto a urgência de ir, sem estar definido seu lugar, e sem ter para si as estruturas necessárias para se vencer a batalha. Nesta pesquisa a pesquisadora sugere que essa falta de estrutura, que passa tanto pela infraestrutura chegando a uma superestrutura, ou de rede sistêmica de pessoas e práticas da educação do campo, favorece no fortalecimento dos habitus de reprodução hegemônica nas empreitadas das professoras em sala de aula.

Neste estudo, a pesquisadora, entende que as três agentes trazem um perfil ainda carregado de práticas tradicionais, mas sem dúvida, com a habilidade de ir adiante (mesmo nas condições objetivas precárias e desestimulantes), com coragem para perseguir um amanhã que revolucione elas mesmas e a sala de aula.

Assim, inferiu a pesquisadora, que o estudo possa ser desdobrado, para maior aproveitamento da pesquisa, uma análise discursiva das oratórias em sala de aula, tanto no curso superior quanto nas escolas básicas onde os professores estão atuando; é necessário acurar com maior profundidade as relações desses agentes com as comunidades envolvidas, para destacar como o habitus docente pode ser forjado nas várias instâncias de atuação desse agente; identificar, por exemplo, a forma pelo qual o PSE¹⁰⁹ começou a recrutar seus alunos e como hoje funciona essa seleção, haja vista que percebe na pesquisa uma tendência pelo não-desejo de fazer carreira ou mesmo de estar envolvida com a educação, mesmo após os estudos; também poderá ser desenvolvido uma investigação com maior número de agentes, mas dessa vez num estudo comparado entre a primeira e última turma, observando os *avanços* das microrrelações em sala de aula, acumulado pelas lutas travadas no interior das universidades e dos movimentos sociais, levantando dados que possam fortalecer o encaminhamento das políticas públicas que galgam a educação do campo.

Neste estudo, percebe-se que o objetivo da pesquisadora é analisar o habitus docente das três professoras do campo que se formaram no curso de LPEC da Unifesspa, e não estudar especificamente o perfil destas egressas, mas a mesma traz no seu estudo os perfis dessas agentes que é pertinente para este estudo. Assim sendo, a pesquisadora mostra os perfis das egressas no seu trabalho, que se menciona em seguida:

A pesquisadora, descreve o perfil da agente Júlia e afirma que esta egressa nasceu em 1966 em São Domingos do Araguaia. Filha de pai de múltiplas profissões garimpeiro, agricultor e borracheiro e a mãe é professora, ambos alfabetizados pelo Mobral. O pai estudou

¹⁰⁹ Processo Seletivo Especial (PSE).

até a quarta série e a mãe até o ensino médio pelo projeto Gavião. A agente estudou regularmente até a sexta série, quando aos quatorze anos casou e teve três filhos. Aos 28 anos voltou a cursar a 6ª série e o supletivo 7ª e 8º, com uma trajetória escolar feita em escola da rede pública. Aos trinta e oito anos tentou e fez cursinho comunitário. Depois, o vestibular de Letras, Pedagogia e Biologia.

Discorre a pesquisadora, que a egressa em 2009, entrou para a turma de Licenciatura Plena em Educação do Campo-LPEC, formou-se em 2015, com a Especialização em Humanas e Sociais. O primeiro emprego foi aos quarenta e cinco anos, como professora na Escola Municipal de Educação Infantil. A inclusão tardia no mercado de trabalho deu-se, sobretudo, pela baixa idade com que teve que se submeter ao casamento. Também, ressalta no seu estudo que a agente resolveu perseguir o antigo sonho de se formar e trabalhar na área da educação. Sua residência situa-se na cidade de Marabá-PA, aos fins de semana, porém de segunda a terça-feira permanecia em Vila Sororó, com casa alugada, construída em área de “invasão”, para poder permanecer perto da escola onde trabalha e não fazer o trajeto de 35 km até à cidade de Marabá-PA.

Conta a pesquisadora, que Júlia é professora de uma turma com vinte e um discentes de quatro anos de idade, no turno matutino, e com vinte e dois discentes da mesma idade, no turno vespertino, ambas turmas Infantil II na Escola Nei-Quésia da Silva Souza (Vila Sororó – zona rural de Marabá-PA). A agente recém-contratada (ainda sem o diploma de graduada, exercendo como docente com magistério do ensino médio), a informação adquirida durante a sua pesquisa em 2015. Comenta que a agente Júlia afirmou não ter se adaptado à turma Jardim I, por isso no ano de 2015 passou a trabalhar com crianças do Jardim II.

Em seguida, observa-se o perfil da entrevistada egressa Lúcia, que segundo a pesquisadora a agente nasceu em Itaituba na mesorregião do Sudeste do Pará, no ano de 1990, peregrinou durante a sua infância conforme o deslocamento de seus pais, ambos lavradores. A egressa informou que sua mãe, além de lavradora era professora.

Seu pai saiu de uma fazenda em Itaituba, onde trabalhava como “peão” migrando para Serra Pelada/PA. E, retornou a Itaituba em 1990, depois junto com sua família (esposa e dois filhos) chegou à cidade de Marabá-PA, onde adquiriu terra pelo INCRA. Logo após, abandonou o local para unir-se ao MST em acampamento na região. Conta a pesquisadora no seu estudo que a entrevistada justificou o abandono da terra pelo seu pai pela falta de estrutura do local, sobretudo por não contar com escolas próximas ao lote, o que representou fator decisivo para a migração dos pais. E, informa que a egressa Lúcia afirma que se assentaram no 26 de março.

Seguindo o relato da pesquisadora, a egressa Lúcia participou desde seus oito anos de idade de escolas do MST, intitulando-se “sem terrinha”, migrando de escola em escola para acompanhar conforme o grau ofertado. E, terminou seus estudos no tempo regular. Depois, explica que a agente relatou que não gostava de ir para escola, gostava mais de ficar com os bichos e no campo com os pais.

Entretanto, a pesquisadora narra no seu estudo que a egressa comentou que seus pais eram bastante rígidos com a educação, e nunca permitiram que faltasse aula para auxiliar em casa e no trabalho de plantio. E, discorre no estudo, que a agente sempre leu bastante, ficando com diversos livros da biblioteca da escola. Além disso, a egressa informou que quis cursar veterinária, por seu gosto por animais. Porém, desde que formada no ensino básico, passou a lecionar em escolas do campo.

Seguindo, relata que esta agente obteve informações sobre o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo-LPEC pelo movimento e incentivada pelos seus companheiros, resolveu cursar interessada pela formação em “Agrárias”, mas acabou cursando “Letras”. Destaca as palavras da entrevistada Lúcia (2015) que diz “o que acabou não sendo tão ruim, já que sempre li muito e as leituras eram sobre a vida que tive, aí acabei me identificando muito, e apaixonando cada vez mais”.

Assim sendo, a pesquisadora destaca que a agente passou a atuar no Acampamento Hugo Chávez, como docente em dois turnos, onde leciona matemática para alunos das séries finais do ensino fundamental e Ciências para os alunos do EJA na escola de educação infantil e fundamental Carlos Marighela. Informa a pesquisadora no seu estudo que a agente ainda estava sem diploma superior no período da entrevista de sua pesquisa de campo.

Nesse âmbito, a pesquisadora explana que a agente Lúcia explicou que a formação da LPEC foi um complemento à educação já introduzida nas escolas do campo pelo MST “uma educação mais teorizada”. Evidencia que a agente se casou e teve um filho.

Progredindo no estudo, a pesquisadora, descreve o perfil da entrevistada agente egressa Carmem. Ressalta que a agente nasceu na cidade de Tocantinópolis/TO em 1972, filha de lavradora atualmente aposentada, com escolaridade da quarta série do ensino fundamental. A egressa migrou para a cidade de Araguaína do mesmo estado, com dois anos de idade para São Domingos do Araguaia no estado do Pará, aos doze anos com seus três irmãos, para morar com sua tia e primos e permaneceu na localidade. Conheceu o pai tardiamente, com 35 anos de idade, o que para a egressa entrevistada destaca em suas palavras, “não fez diferença”, pois a ausência significativa na infância não poderia ser mais suprida. Nunca trabalhou no campo após a fase adulta, apenas quando na idade escolar, quando auxiliava sua mãe nos plantios.

Segundo a pesquisadora, a agente Carmen relatou que o tempo na escola eram difíceis, pois tinha determinados meses que eles permaneciam em casa para ajudar a mãe, que era sozinha. O que provocou, segundo ela algumas intempéries na caminhada escolar. Reprovou na 7ª (sétima) série do ensino fundamental, terminou o ensino médio aos 19 anos.

Continua, a pesquisadora, descrevendo no seu estudo que a agente fez magistério concomitante ao ensino médio. No ano de 1992, começou a trabalhar num escritório de contabilidade. No ano de 1998, começou a trabalhar como professora do ensino fundamental em escolas privadas e, posteriormente, em escolas públicas, por contrato. Além disso, informou que tinha um sonho de trabalhar como advogada, mas não cursou Direito. Ademais, a egressa influenciada também pelo seu trabalho no escritório de contabilidade, quis cursar faculdade para ser contadora, mas não conseguiu aprovação no vestibular.

Entretanto, comenta a pesquisadora no seu estudo, que a egressa no ano de 2011 cursou letras pela faculdade privada, levada pelo seu gosto por leituras, apesar de, em suas palavras “não ter acesso a livros nem em casa e nem na escola” e apesar de não ter frequentado biblioteca em sua infância. No entanto, a pesquisadora narra que a agente Carmen lia panfletos em rua, livros que conseguia emprestado dos primos que a visitavam nas férias; em 2013 cursou Pedagogia também pela iniciativa privada, mas interrompeu para iniciar em 2015 o curso da LPEC (UNIFESSPA).

A pesquisadora, elucidando que apesar de prestar vestibular para três cursos de licenciaturas, a agente relatou que nunca quis lecionar, pois acredita que não é uma profissão que remunere bem. Contudo, foi no último curso que descobriu o amor pela sala de aula; apontou teria uma “missão, assim como um advogado, que tem uma causa”. A pesquisadora ressalta que a agente resolveu abandonar Pedagogia, pela LPEC, por se tratar de uma educação pública e federal, o que para ela representa um status na sua caminhada estudantil. Também, a possibilitaria economizar nos gastos com a educação superior. Ainda, informa a pesquisadora que a agente não se casou ou teve filhos. Descreve a pesquisadora que a egressa proferiu que atua como professora em São Domingos do Araguaia há quinze anos, e em Apinages (zona rural de São João do Araguaia), há cinco anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Exupero Seixas.

De acordo, com o estudo da pesquisadora, vê-se que a agente nunca atuou em movimentos sociais do campo, mas acredita ser importante para todo cidadão do campo se engajar. Também, a agente acredita que essa visão veio apenas com o curso realizado pela Unifesspa, o que ampliou sua “consciência de classe”. Esta entrevistada, apesar de estar no

campo, a sua escola não tem características de uma Educação do Campo, mas ainda rural, afirma isso dentro do entendimento teórico trazido através curso da LPEC.

Como destacou os perfis das agentes pesquisadas pela pesquisadora, buscou-se consultar o Projeto Pedagógico do Curso-PPC de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa para verificar o perfil do egresso do curso destacando a seguir:

Em relação aos princípios e fundamentos didático-pedagógicos esperamos com a proposição da Licenciatura em Educação do Campo, [...] preparar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos na escola e no seu entorno. Para isso, o curso deve tanto formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, como propiciar as bases de organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por área do conhecimento. Pretende-se se com isso formar um profissional capaz de: (I) exercer à docência multidisciplinar, a partir de uma das quatro áreas de conhecimento propostas; (II) participar da gestão de processos educativos escolares; (III) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar. Reforça-se a ideia aqui de que a atuação profissional dos educadores formados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA Campus de Marabá deverão ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar, ou seja, o espaço agrário na interface com as cidades, o território e as territorialidades dessas populações e comunidades do campo deverão guiar as práticas de atuação profissional dos egressos (PPC/LEdoC/UNIFESSPA, 2014, 23-24).

Dessa forma, conforme o PPC/Unifesspa, o curso está estruturado em quatro áreas de conhecimento, tendo o exercício e a busca da interdisciplinaridade como princípio pautado para a formação dos educandos, em quatro áreas específicas relatadas como:

As quatro áreas específicas são as de Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN); Letras e Linguagens (LL) e Matemática (MAT), tendo como disciplinas de referência a Geografia, História e Sociologia, no caso da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais; Física, Química e Biologia, para as Ciências Agrárias e da Natureza; Português, Literatura e Redação, para as Letras e Linguagens e Matemática para área de Matemática, almejando-se assim que os educandos estejam habilitados a trabalhar os conteúdos e construir currículos que deem conta dos 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O título conferido aos educandos será o de Licenciado em Educação do Campo com ênfase/habilitação em uma das quatro áreas de conhecimento, ou seja, Licenciado em Educação do Campo com ênfase/habilitação em Ciências Humanas e Sociais, ou Ciências Agrárias e da Natureza, ou Letras e Linguagens, ou Matemática (PPC/LEdoC/UNIFESSPA, 2014, p. 15-16).

Nos perfis das egressas, partir dos relatos da pesquisadora no seu estudo é notifica-se que: a egressa Júlia, atua como Professora recém-contratada em uma turma com vinte e um discentes de quatro anos de idade, no turno matutino, e com vinte e dois discentes da mesma idade, no turno vespertino, ambas turmas Educação Infantil II na Escola Municipal Nei-Quésia da Silva Souza, Vila Sororó, zona rural de Marabá-PA. A pesquisadora observa que a egressa recém-contratada estava sem o diploma de graduada, exercendo à docência com o magistério do ensino médio, durante a pesquisa em (2015).

Neste ponto, verifica-se que a agente citada, pela pesquisadora, estava atuando na Escola do Campo na Educação Infantil. Assim, entende que o curso de Pedagogia está ausente das discussões da Educação Infantil do Campo. No sítio do Ministério da Educação destaca que:

No contexto atual é fato o reconhecimento não só na legislação, mas também pela sociedade em geral, que a Educação Infantil é elemento essencial e indispensável à formação integral das crianças. Esse reconhecimento é fruto de conquistas e da conjugação de esforços de diferentes instâncias: movimentos sociais organizados, práticas inovadoras de professores, produção de conhecimento sobre a criança e políticas públicas. Essa visão otimista não pode obscurecer as grandes dificuldades que ainda necessitam ser enfrentadas e superadas para que as crianças brasileiras possam desfrutar na sua plenitude dos direitos que foram conquistados na legislação mais recente, especialmente no que se refere a que tipo de Educação Infantil está sendo ofertada às populações do e no Campo¹¹⁰.

Nesse âmbito, entende a importância do curso de Pedagogia e a reestruturação da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) esta normativa limita a formação de professores a uma formação meramente disciplinar nas instituições de ensino. E o curso de Pedagogia no Brasil necessita avançar para uma formação inicial interdisciplinar para a Educação Infantil do Campo e nos 1° e 2° Ciclos do Ensino Fundamental do Campo da Educação Básica.

Diante do exposto, notifica-se *lacunas* nos cursos de Pedagogia para a formação inicial dos alunos de forma multidisciplinar porque não atende o documento de referência da Base Nacional Comum Curricular para interdisciplinaridade na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo. Dessa forma, percebe-se que é preciso investir na formação inicial dos profissionais da educação para atuar na Educação do Campo, porque nota-se a contribuição na formação da educação infantil dos profissionais habilitados a trabalhar os conteúdos e elaborar currículos que deem conta dos 3° e 4° Ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, os egressos da Licenciatura em Educação do Campo estão atuando nas etapas de ensino que não são de sua formação de base como por exemplo na Educação Infantil do Campo. Desta forma, em certa medida compromete a formação dos alunos da Educação Infantil do Campo.

¹¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=16219> Acesso em 10 de dezembro de 2021.

Também entende que estes profissionais que não possuem a formação de base para atuar nestas etapas de ensino da Educação Infantil do Campo nos 1º e 2º ciclos escolares do Ensino Fundamental, estão contribuindo nas escolas do Campo na ausência dos profissionais da Educação Infantil do Campo. Ressalta-se outro ponto importante a pensar, destacado na fala da Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa, professora Dra. Solange Ximenes que afirmou na sua contribuição na banca examinadora desta dissertação que:

[...] pensando a partir da universidade a dificuldade que a gente tem do INEP e no próprio MEC pra avaliação de cursos interdisciplinares, eles não estão configurados para [...] a avaliação do MEC. Então, importantíssimo esses cursos avançarem na avaliação, ela precisa ser modificada também.

A partir da fala do Pró-Reitora aludida, entende que o MEC carece avançar na avaliação para os cursos de graduação interdisciplinares, em especial para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Também, observou-se no estudo de Arruda Cordeiro (2017) que a egressa Lúcia, atua como Professora na Escola de Educação Infantil e Fundamental Carlos Marighela no Acampamento Hugo Chávez, em dois turnos, onde leciona matemática para alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ciências para os alunos do EJA. Segundo a pesquisadora a entrevistada ainda estava sem diploma superior no período da entrevista (2015).

Na continuidade, analisa-se que quando se compara o perfil destas egressas e a atuação de acordo o PPC do curso de licenciatura da Educação do Campo, percebe-se que a atuação profissional da agente Lúcia corresponde ao perfil profissional da egressa proposta no PPC/Unifesspa. No entanto, verifica-se que a egressa Júlia não está atuando na sua área de formação e Carmen não foi possível verificar em qual das etapas e modalidades que atua. Mas, estas docentes cumprem os seus papéis de educadoras do Campo. Segundo o PPC/Unifesspa de licenciatura em Educação do Campo os objetivos são:

A objetivação do processo de formação acadêmica da Licenciatura em Educação do Campo terá como ponto de partida o resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, bem como práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e dos diferentes sujeitos atuantes no meio rural, direcionando-se a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos. Nesse contexto, ter compreensão a complexidade mediante os conflitos e contradições que determinam tal existência e desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítico-reflexiva vislumbrando a capacidade criativa do ser, comprometida com os princípios de uma pedagogia emancipatória. Dessa forma, os objetivos da formação de Educadores do Campo por área de conhecimento busca: valorizar os diferentes saberes dos povos e comunidades rurais como possibilidade de produção conjunta do conhecimento; resgatar a história

das práticas e vivências sociais dos sujeitos do campo; evidenciar o conflito e a experiência de vida como elementos estruturantes da formação de educadores do campo; aprofundar a compreensão e análise das diferentes formas e expressões sócio-culturais, políticas e econômico-produtivas das comunidades rurais; fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características sócio-culturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos; fortalecer a interdisciplinaridade com vistas à assegurar uma formação crítico-reflexiva aos sujeitos do campo (PPC/LEDOC/UNIFESSPA, 2014, P. 22-23).

Nesse âmbito, destaca-se as *fronteiras de conhecimento* de estudos de perfis de egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa-PA, para que se possa refletir e aprofundar na análise verificando os perfis de egressos atende os anseios de atuação no Campo pela população da Região Amazônica-Norte do Brasil.

4.3.2.3 Os achados do estudo de Araújo Silva (2017)

Nesta subseção, aborda-se os achados da dissertação da autora Araújo Silva (2017) intitulada “Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para Relações Etnicorraciais”, vinculada ao Instituto de Agronomia do programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, que buscou analisar a prática docentes destes egressos à luz da lei nº 10.639/03 e como o uso da referida lei é abordada no âmbito do ensino aprendizagem da educação para as relações Etnicorraciais na Escola. E, tendo com o intuito dos objetivos específicos de: identificar como se apresentam as questões etnicorraciais no Projeto Político Pedagógico em que o docente leciona; analisar com qual ênfase as questões etnicorraciais são abordadas, em sua relação com a formação de agente escolares; e avaliar a necessidade da educação para que as relações etnicorraciais possam interagir com as demandas políticas e culturais do campo (**lente 1**).

Prossegue com a análise sistêmica da abordagem da base teórica da dissertação de Araújo Silva (2017) intitulada “Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as Relações Etnicorraciais”, observa-se a fundamentação teórica do estudo (**lente 2**)¹¹¹ e descreve que a base teórica conceitual do trabalho da pesquisadora baseia

¹¹¹ Arroyo (2012, 2011), Freitas e Molina (2011), Pereira (2010), Pereira e Silva (2010), Siss et. al. (2011), Caldart (2010, 2002, 2004), Carvalho (2010), Dellagnezze (2010), Ki-Zerbo (2010), Lorenz (2010), Silva (2010), Rodrigues (2010), Abreu e Mattos (2008), Coelho (2008), Coelho e Coelho (2008), Lopes (2008), Munanga (2008, 2006, 2005), Cassiano (2007), Matos (2007), Nascimento (2007), Santos e Carneiro (2006), Hage (2006, 2005), Freyre (2002), Teixeira (2006), Cavalleiro (2005, 2004), Carvalho (2005, 2002), Coelho (2005), Gomes (2005), Fernandes e Molina (2004), Catani (2002), Soares (2002), Souza e Motta (2002), Gomes (2001), Gonçalves e Petronilha (2000), Sacristán (2000, 1998), Azevedo (1998), Bittencourt (1997), Freire (1996), Lajolo (1996), Libâneo (1994), Bourdieu (1992), Lobato (1920), Araújo (1988), Romanatto (1987) e Speyer (1983).

nos principais interlocutores que respaldaram o estudo: Arroyo (2011), Caldart (2004), Munanga (2006) e Sacristán (1998).

Segue com a metodologia (**lente 3**) do estudo da pesquisadora, em que ela utilizou-se a abordagem qualitativa, baseando em Teixeira (2009, p. 137) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos estudados” auxiliando em Reis (2009).

Quanto ao tipo de estudo, a pesquisadora ressalta no seu trabalho que se trata um *estudo de caso* embasando em Yin (2015 p. 39). A pesquisadora teve por objetivo de compreender o olhar dos egressos do Programa de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/Campus Tucuruí-Pará a respeito da Lei 10.639/03 e 11.645/08, as quais orientam a inclusão das questões etnicorraciais no seu currículo escolar, sentiu-se a necessidade de referendar a metodologia a partir do estudo de caso, pois ele apresenta como indícios compreensivos a história do sujeito pesquisado e a preocupação do pesquisador em trabalhar os dados não apenas por meio do que é abordado nas entrevistas fechadas e dirigidas, mas também aos fenômenos não ditos que fazem parte de um processo discursivo.

A pesquisadora, com base em Yin (2015) releva o valor da pesquisa em que os dados informativos dos entrevistados podem ser resgatados partir da história dos sujeitos pesquisados, destacando o lugar dos sentidos/significações dos discursos que mostram o cotidiano social dos que são investigados.

Neste estudo, a autora Araújo Silva (2017), os sujeitos de sua pesquisa na quantidade de cinco escolas de Educação do Campo: 1. Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) – Jutaí, localizada no seio da Vila Jutaí, zona rural do Município de Breu Branco-PA, é a única escola do Município localizada dentro de uma comunidade Quilombola; 2. Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Boa Ventura, localizada no Assentamento- PA Jacundá, no Município de Jacundá-PA, que também pertence à Região em torno do lago de Tucuruí-PA; 3. Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) – Edvandro Fernandes da Silva, localizada na Vila Esperança, na Rodovia PA - 150, Município de Goianésia do Pará; 4. Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Manoel Mendes Soares, está localizada na Ilha Água Fria. A região das Ilhas da Usina Hidrelétrica do Município de Tucuruí (UHE Tucuruí) localiza-se no Sudeste do Estado do Pará; e 5. Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)-Raimundo Nonato Carmo Silva, no Município de Novo Repartimento-PA, localizada no Projeto de Assentamento Rio Gelado na zona rural do Município.

Os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisadora, no primeiro momento, se deram por meio da pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar as principais contribuições como se constitui a Lei nº. 10.639/2003 na Educação Brasileira e as produções teóricas específicas que tratam sobre a Educação do Campo, Educação para as Relações Etnicorraciais, formação de professores e outras contribuições que consideramos importantes no campo da diversidade do currículo (Arroyo, 1999). Em seguida, ocorreu a análise documental dos projetos pedagógicos do Programa (PROCAMPO) e das escolas do *lócus* da pesquisa, além das ementas e dos diários de classe.

Logo depois, foi observado o ambiente de trabalho dos professores egressos. Nessa fase, a pesquisadora analisou-se de uma forma mais próxima o cotidiano da escola escolhida, as interações sociais que constituem o fazer pedagógico nesse ambiente, procurando reconhecer elementos pedagógicos que não foram percebidos durante a análise documental realizadas anteriormente. "Estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo." (YIN, 2010, p. 91). Também, a pesquisadora embasou-se em Martins (1996), que afirma que:

O cotidiano escolar, enfim, caracteriza-se como um campo de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Nestes espaços incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos na realidade, nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos levam a cabo (MARTINS, 1996, p. 268).

Neste contexto, a pesquisadora buscou Minayo (2003, p.135) afirma que “o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto”. Para isso, parte da amostragem, seguiu a priori a estrutura da amostra (FLICK, 2008, p. 118) em que as escolhas dos sujeitos a serem pesquisados são tomadas com o objetivo de escolher grupos ou casos específicos.

A pesquisadora, no estudo, optou por trabalhar com entrevista aberta semiestruturada baseando em Boni e Quarema (2005, p.74) e complementa esta linha de raciocínio, com Duarte (2004) avalia que quanto melhor forem realizadas as entrevistas, maior serão as chances de o pesquisador se aprofundar, identificando o modo como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, o que o permitirá a obtenção de informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica das relações estabelecidas no grupo pesquisado.

Com as Entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora buscou-se coletar informações sobre as concepções dos professores acerca de seus conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/03 e

a Lei nº 11.645/08, mas por não haver nenhum egresso do PROCAMPO nas escolas de aldeias indígenas, optou-se por trabalhar, em especial, com a Lei nº 10.639/03 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", priorizando o combate aos racismo, preconceito e discriminação.

Com base em Reis (2009) assevera que o pesquisador não é apenas um mero observador dos fenômenos, mas interage com o objeto de investigação, portanto, seu contato direto e prolongado com o campo, se faz indispensável para que ele possa captar as reais definições dos comportamentos observados. O material coletado, através das entrevistas, observações, anotações foram analisados e interpretados com base no referencial teórico adotado, o qual destaca a vivência pedagógica dos pesquisados.

A análise de conteúdo organizou-se em torno de três polos, conforme BARDIN (2010, p.121): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Também, sustenta em Bell, (2008, p.102) confirma as declarações de Bardin (2010) “a natureza da amostra deve ser defensável e esta deve ser suficientemente ampla para permitir conclusões validas”, nesse contexto, a pesquisadora ressalta a qualidades da amostra e não a quantidade para obter os resultados fins da pesquisa.

A análise sistêmica dos resultados dos achados de Araújo Silva (2017) assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos do estudo em destaque (**lente 4**).

Segundo Araújo Silva (2017), a Educação do Campo deve ser pensada além dos muros da escola. Nessa linha de pensamento, que afirma que ela nasce numa concepção de educação calcada, sobretudo, na construção de uma sociedade diferente: justa, igualitária, inclusiva, solidária e livre. Nesse âmbito, o trabalho demonstrou com exatidão a necessidade de continuação da pesquisa, pois a autora constatou que ainda há um número mínimo de análises no campo da educação racial. Assim, percebe-se as *fronteiras de conhecimentos* (**lente 4**) referentes a estudos da Educação Etnicorraciais, de acordo com o estudo em destaque.

Na continuidade, a pesquisadora ressaltou que o verdadeiro sentido da Educação do Campo é a emancipação humana e social, capaz de promover reflexões sobre a realidade vivida e propiciar condições para que seus educandos possam nela intervir de forma crítica e consciente. A pesquisadora compartilhou da ideia de uma formação capaz de promover processos, diálogos, interações, trocas, em diferentes situações e lugares, tendo em vista a transformação do ser humano. Uma formação para que os sujeitos sociais do campo possam ajudar a construir uma sociedade diferente.

No estudo, a pesquisadora pontua que Educação no/do Campo expressa aquilo que o movimento Por Uma Educação do Campo vem construindo, através de encontros, buscando, nesta construção, elementos que afirmam a identidade dos povos do campo, considerando a sua especificidade, a sua gente, a sua cultura, o seu modo de vida. E, evidencia que os trabalhadores da Educação do Campo precisam passar por processos educacionais que lhes deem condições teórico-metodológicas para uma atuação qualificada junto às populações do campo, de forma contextualizada, crítica, criativa, inclusiva, igualitária. A concepção de Educação do Campo busca superar a exclusão e o preconceito, tão presentes na escola.

Nesse contexto, nos achados do estudo de Araújo Silva (2017) constatou-se os *avanços (lente 4)*, com a implementação em Educação para as Relações Etnicorraciais, no Programa de Licenciatura em Educação do Campo do PROCAMPO – IFPA, Campus de Tucuruí, vem atender ao dispositivo legal, a Lei nº 10.639/03, e contribuiu positivamente na formação de futuros profissionais da educação, de modo a oferecer noções mínimas sobre o trato das questões etnicorraciais na educação escolar, propiciando condições teórico-metodológicas para melhor conduzir processos educacionais e prepará-los para lidar com diversas situações que se apresentam no contexto escolar.

Desse modo, a pesquisadora *encaminha (lente 4)* que as Instituições de Ensino Superior, a exemplo do IFPA, precisam assumir este debate e inserir, em seu currículo, a temática Etnicorracial, visto que a formação de professores é um passo indispensável para a construção de uma sociedade livre de práticas discriminatórias e preconceituosas, pois os docentes são responsáveis pela educação escolar dos alunos. Descreve que no Curso de Educação do Campo, PROCAMPO, do Campus do IFPA-Tucuruí, está sendo desenvolvido o debate das questões etnicorraciais. Entretanto, ainda se faz necessária a ampliação da carga horária da disciplina em ERER¹¹², pois se acredita ser incipiente para tratar tais questões, dada a sua complexidade e tamanha envergadura.

Neste estudo, a pesquisadora deixou evidente a importância do trato das questões etnicorraciais, nas Escolas do Campo, como forma de contribuir para a superação de um Brasil racista, preconceituoso e desigual. Assim sendo, evidencia no seu estudo que este debate ficará em aberto, pois se entende que muitas pesquisas precisam ser realizadas sobre a temática a fim de se somar a contribuição de sua pesquisa, dada a importância não somente na área educacional, mas para o enfrentamento de um processo histórico, de raízes profundas, como é o caso da discriminação, preconceito e racismo. Assim, percebe-se que a pesquisadora ressaltou

¹¹² Educação para as relações étnico-raciais (ERER).

no seu estudo que a pesquisa não se esgotou, ao contrário, foi uma contribuição para afirmar a importância destas discussões nos cursos de formação de professores em Instituição de Ensino Superior em atendimento aos dispositivos legais.

A partir deste estudo com os egressos do Instituto Federal do Pará/Campus de Tucuruí, a pesquisadora diagnosticou *lacunas e avanços* (**lente 4**) por meio dos resultados como: 1) dificuldades nos Projetos Políticos Pedagógicos já materializados dentro de uma perspectiva disciplinar mais conservadora nas escolas investigadas¹¹³; 2) indiferença as novas formas pedagógicas de questionar estereótipos racistas e trabalhar a diversidade; 3) dificuldades de desconstrução de conceitos racializados já ‘naturalizados’ nos discursos dos agentes escolares; 4) crítica e superação de estereótipos racistas no cotidiano social e escolar; 5) a situação crítica da pesquisa de disputas sociais no Brasil; 6) a abordagem de uma Cultura e História Afro-brasileira fechada em datas e eventos comemorativos; 7) explicações simplistas que constroem mais vitimização do que a superação e a luta; 8) a formação continuada dos professores; 9) a crítica e a superação dos currículos e programas conservadores; 10) com os fundamentos na Lei nº 10.639/03 engendrar a pesquisa, as novas formas de ensinar, novos olhares sobre os quadros conceituais conservadores na busca da ruptura racial.

Além disso, observou *lacunas* (**lente 4**) quando a pesquisadora descreve no seu estudo que duas escolas pesquisadas, o tema Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana não faz parte do PPP da escola, trazendo à tona o debate sobre a existência sobre o tema ser abordado como mera discussão efêmera nas escolas. A pesquisadora, revela que isso aponta que reescrever o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas áreas do conhecimento formal da escola não tem tanta importância, para as escolas, por exemplo, discutir, o mito de que o Brasil, por ser um país miscigenado, seja isento de problemas raciais.

A pesquisadora apontou no seu estudo, que na visão dos entrevistados, a escola também proporcione subsídios teóricos capazes de somar a luta por direitos que expressem as contradições sociais, e contribuam para enfrentar os problemas políticos que a maioria da população negra está posta.

Nessa conjuntura, pode constatar a pesquisadora que a *interdisciplinaridade* foi questão central para permear os seus discursos em que processos formativos do ensino cultura Afro-brasileira e Africana devem ser abordados *interdisciplinarmente*, pois através dela se pode

¹¹³ 1 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) – Jutai; 2 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Boa Ventura; 3 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) – Edvandro Fernandes da Silva; 4 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – Manoel Mendes Soares; 5 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Raimundo Nonato Carmo.

alcançar melhor compreensão da realidade humana, social, política, econômica da cultura Afro-brasileira e Africana, de olhar o universo dessa área de conhecimento não de forma isolada, mas como um todo que se articula e interage.

Assim, ela descreveu e analisou no seu estudo que o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 nas escolas investigadas, enquanto novas abordagens de ensino/aprendizagem foram imperativas entender o currículo formal e suas vias disciplinares que ainda não produz o de nacionalidade e de identidade brasileira que represente o negro e a cultura negra.

Dessa forma, a pesquisadora percebeu o currículo em um jogo de força e poder, arena de luta no qual o mesmo é um processo contínuo e permanente, em construção, e que se ressaltou que pode ser superado por meio da Lei nº 10.639/2003.

Diante do exposto, a pesquisadora trouxe em seu estudo os autores Pereira e Silva (2010, p. 122) que afirmam que:

A força mais do que antirracista da lei tem incomodado também a certos intelectuais e setores acadêmicos. Há os que temem a emergência de pesquisas, estudos, que incorporem a inarredável dimensão política do compromisso com a teoria. Temem a desestabilização do equilíbrio de disputas no âmbito ainda restrito das mais influentes interpretações da sociedade brasileira; em geral omissas, indiferentes, desinteressadas do aprofundamento dos estudos e em reinterpretações do papel da questão racial, e de uma História e Cultura Afro-brasileira intrínseca à História do Brasil. De forma crítica e reflexiva também será analisado o currículo do Estado de São Paulo nas áreas de Ciências Humanas, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Arte e Língua Portuguesa na área de linguagem, códigos e suas tecnologias. Observando que os currículos analisados são para o ensino médio, séries as quais a pesquisa se direciona, apenas o currículo de História será analisado também no ensino fundamental II, por ter identificado nas entrevistas e roda de conversa com os alunos ser a disciplina em que mais se estuda questões sobre África, cultura africana e afro-brasileira.

A partir das informações obtidas pelos dos autores sobre esta questão, a pesquisadora expôs as *lacunas* (**lente 4**) referentes as dificuldades epistêmicas em que a pesquisa de campo foi exercida e mostra a incipiência da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano das escolas investigadas, com práticas pedagógicas voltadas para ações conservadoras. Nesse sentido, ela ressalta, no seu estudo, que pouco lembra e/ou não se envolvem com as relações etnicorraciais.

A pesquisadora, evidencia que foi a partir da análise desses dados coletados e observados nas entrevistas, que identificou as questões que dificultam os agentes escolares a implementarem em suas escolas do entorno do Lago de Tucuruí, temáticas voltadas para educação da relações etnicorraciais, o conhecimento da África, a cultura Afro-brasileira e as identidades que foram tecidas no Brasil, com as novas relações formadas que, como registraram

Pereira e Silva (2010, p. 123), ao afiançarem que é o professor que pode tomar a Lei nº 10.639/2003, as diretrizes e as energias que fluem em iniciativas.

Nessa ótica, a pesquisadora identificou *avanços (lente 4)* no que tange às falas dos egressos entrevistados, que a disciplina em ERER¹¹⁴ é considerada fundamental em qualquer currículo do ensino superior, principalmente no curso de Formação de professores como o caso das licenciaturas, sendo capaz de sensibilizar os futuros profissionais da educação no que diz respeito ao trato das questões etnicorraciais na escola. Também, a necessidade de mostrar aos alunos uma realidade até então desconhecida sobre a África e suas populações, sua cultura, religião e formas de vida.

Prosseguindo, a pesquisadora ressalta no seu estudo que a disciplina ERER, além de poder contribuir para a superação do quadro de desigualdade existente no Brasil, é capaz de potencializar, aos futuros profissionais da educação, condições de melhor intervir em sua realidade escolar, enfrentando possíveis dificuldades em sala de aula. Visto isso, a pesquisadora verifica-se a necessidade da implementação da Lei no currículo escolar muito mais que um papel escrito, mas acima de tudo, como uma mudança de mentalidade nos gestores de ensino.

A pesquisadora destaca *avanços (lente 4)* por intermédio de uma egressa entrevistada e comenta que uma das grandes contribuições de ter um curso com temática envolvendo educação para as relações etnicorraciais, como foi o Programa de Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO, se traduz na alocação do entrevistada Docente/Egresso: G, quando ela destacou que: “foi em 2012, em 2010 a gente fez o pedido ne da regularização do nosso quilombo, com a ajuda do professor Salomão Hage, e aí tipo, e saiu 20/12/2011, que a gente recebeu nosso certificado de titulação da comunidade”.

Sendo assim, a pesquisadora demonstra, no seu estudo, que foi por meio de uma disciplina do curso, com a ajuda do professor desta disciplina que a comunidade a qual a egressa pertence conseguiu definitivamente o seu reconhecimento como comunidade Quilombola. Percebe-se o comprometimento do educador na sensibilização do resgate das identidades culturais e na contribuição da emancipação social dos discentes como agentes de mudanças para aquela comunidade nas questões socioculturais resgatadas e valorizadas por meio do ensino aprendizagem na formação na educação superior.

Ademais, a pesquisadora comenta no seu estudo da importância de uma formação de educadores do/no campo, que esteja a serviço de uma educação para a emancipação social,

¹¹⁴ Educação para as relações étnico-raciais (ERER).

de transformações de realidades, de construção de uma sociedade alternativa, que pense em sua gente, sua cultura, religião, trabalho, formas de relação entre as pessoas com a natureza.

Finaliza o estudo, a pesquisadora, destacando que a implementação da Lei nº 10.639/03, na formação docente, potencializa ao futuro professor as condições teóricas e práticas no trato sobre a África e toda a sua contribuição na formação do povo brasileiro, agora não mais com o olhar do dominador eurocêntrico, mas a partir de abordagens que valorizam e reconhecem a história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesse viés, reporta-se para o estudo dos perfis dos egressos da LEdoC no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Tucuruí-PA, no entanto, verifica-se que o objetivo do estudo é analisar a prática docentes destes egressos à luz da lei nº 10.639/03 e como o uso da referida lei é abordada no âmbito do ensino aprendizagem da educação para as relações Etnicorraciais na Escola. Mas, selecionou-se o estudo porque trata de egressos e pode contribuir com a pesquisa em destaque.

No quadro 24, demonstra-se a área de atuação dos egressos e a escola pesquisada, mas não demonstra informações sobre o perfil dos egressos, porque como já se comentou anteriormente que este não foi objetivo da pesquisadora no seu estudo, por isso ela traz poucas informações sobre esse tema.

Quadro 24 – Perfis dos egressos da LEdoC/IFPA/Campus de Tucuruí-PA, conforme o estudo de Araújo Silva (2017).

PERFIL DOS EGRESSOS DA LEDOC/IFPA/CAMPUS DE TUCURUÍ-PA			
#	Nome	Área de conhecimento que atua	Escola Pesquisada
1	Docente/Egresso A	História	Escola A
2	Docente/Egresso B	Geografia	Escola A
3	Docente/Egresso C	Matemática	Escola B
4	Docente/Egresso D	Matemática	Escola B
5	Docente/Egresso E	Ciências	Escola C
6	Docente/Egresso F	Ciências	Escola D
7	Docente/Egresso G	História	Escola E

Fonte: Elaboração pela própria Autora, de acordo com o estudo de Araújo Silva (2017).

No quadro 24, apresenta os perfis dos 7 (sete) docentes egressos do estudo da pesquisadora que atuam na docência nas áreas de conhecimentos de História, Geografia, Ciências e Matemática, em séries do Ensino Fundamental I e II em cinco escolas de municípios

diferentes. Ressalta-se que a pesquisadora não estuda especificamente os perfis dos egressos. Mas, como a sua pesquisa traz o estudo dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, resolveu-se manter o registro no Portfólio Bibliográfico-PB do Estado do Conhecimento.

Assim sendo, inviabilizou-se a discussão sobre os perfis dos egressos desse estudo, mas buscou-se o Projeto Pedagógico do Curso-PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus de Tucuruí-PA, e verificou-se que a instituição utilizava o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Belém-PA. Nesse âmbito, destaca-se o perfil do egresso do curso:

O Curso se propõe a formar educadores para a docência multidisciplinar em escolas do campo em duas das áreas de conhecimento: 1) Ciências Humanas (Filosofia, História, Sociologia, Geografia); 2) Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática); Será garantida a formação geral ao longo dos quatro anos da formação docente em cada uma das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguagem Códigos) com aprofundamento em Ciências Humanas (Filosofia, História, Sociologia, Geografia) e Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática), tendo em vista um aprofundamento específico para a docência referente aos anos finais da Educação Fundamental e do Ensino Médio (PPC/LEDOC/IFPA, 2008, p. 15).

Desse modo, observa-se no PPC do IFPA/Belém-PA que o curso se propõe a formar educadores para a docência multidisciplinar em escolas do campo garantindo a formação geral ao longo dos quatro anos da formação docente em cada uma das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguagem Códigos) com aprofundamento em Ciências Humanas (Filosofia, História, Sociologia, Geografia) e Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática), com aprofundamento específico para a docência referente aos anos finais da Educação Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse aspecto, enfatiza-se que a partir do estudo de Araújo Silva (2017), no (quadro 23) não foi possível fazer uma análise do perfil dos egressos e comparar com perfil do egresso do PPC/IFPA/Belém-PA. Entretanto, percebe-se neste estudo que os egressos pesquisados estão atuando a maioria em escolas do Campo, atingindo o objetivo geral do curso que é “formar professores para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio em áreas rurais do Estado do Pará”. (PPC/LEDOC/IFPA, 2008, P. 14-15).

Finaliza a análise do estudo e pontua-se fronteiras *de conhecimento* (**lente 4**) para estudos de perfil dos egressos do curso da LEdoC do IFPA/Campus de Tucuruí-PA. No entanto, verificou-se no sítio da instituição que a mesma não oferta mais o curso.

4.3.2.4 Os achados do estudo de Castro (2017)

Nesta subseção, trata os achados da dissertação de Castro (2017) intitulada “As Práticas Pedagógicas do Educador do Campo do Território Bragantino: um Diálogo com os Saberes e Fazeres Cotidianos do Educando”, vinculada ao Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia, na linha de pesquisa: Memórias e Saberes da Universidade Federal do Pará-UFPA, na qual a pesquisadora buscou refletir as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelos educadores de escolas do campo da zona bragantina, egressos da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/Campus Bragança-PROCAMPO a partir da proposta de formação balizadas no sentido de pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítica-criativa, comprometida com os princípios da educação transformadora e emancipatória aos sujeitos do campo. Tendo a finalidade dos objetivos específicos do estudo de: refletir as Práticas Pedagógicas dos educadores (as) nas turmas de Ensino Fundamental a fim de identificar conteúdos didáticos voltados para os saberes e fazeres cotidiano e para a realidade local do educando; e buscar através das narrativas a trajetória de vida dos docentes a fim de traçar um perfil identitário cultural dos educadores com a Educação do Campo (**lente 1**).

Seguindo, realiza-se a análise sistêmica da abordagem da base teórica da dissertação de Castro (2017)¹¹⁵. Neste estudo, a pesquisadora destaca que o estudo possui a construção teórica baseando nos autores Arroyo (2014, 2007, 2004, 2001), Antunes-Rocha (2011, 2010), Caldart (2011, 2010, 2009, 2004), Fernandes (2005, 2001, 1999), Freire (2009, 2003, 1992), Ghedin (2012), Hage (2015, 2014, 2011, 2009, 2008, 2005), Molina (2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2004, 2003), Souza (2014), Frigotto (2010, 2008) e Gadotti (2010, 1999, 1991). Assinala a pesquisadora, que para o âmbito da composição teórica analítica dos resultados apresentados pelo estudo, foram trazidos: Frigotto (2008, 2010) e Gadotti (1991, 1999, 2010). Através destes autores a pesquisadora aponta à compreensão do fenômeno uma perspectiva dialética (**lente 2**).

¹¹⁵ Molina (2015, 2014, 2011, 2004), Neto (2015), Arroyo (2014, 2010, 2005, 2004, 1999), Frigotto (2014, 2010), Hage (2014, 2005), Molina e Morão (2014), Weigel (2014), Gadotti (2010), Oliveira e Montenegro (2010), Silva (2013), Borges (2012), Costa (2012), Ghedin (2012), Júnior e Mourão (2012), Pires (2012), Antunes-Rocha e Martins (2011), Colares (2011), Freitas (2011), Lobo (2011), Menezes (2011), Menezes Neto (2011), Rocha (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Caldart (2009, 2004, 2002), Fraxe et. al. (2009), Fraxe, Witkoskie e Miguez (2009), Weigel e Cavalcante (2009), Fernandes, (2007), Marques (2007), Santos (2007), Souza (2006), Fernandes (2004), Santos (2004), Buttieg (2003), Freire (2003, 1998, 1993, 1992), Matos (2003), Zeichner (2002), Molina e Sá (2001), Chauí (2000), Brandão (1994), Warde (1983) e Vásquez (1977).

Prossegue com a metodologia (**lente 3**) do estudo da pesquisadora. Ela traz no seu estudo as bases teórico-metodológicas de natureza qualitativa fundamentados em paradigmas teóricos, que empregam os métodos e estratégias da pesquisa qualitativas na concepção de Ludke e André (2015), Godoy (1995), Minayo (2003), Esteban (2003) e Weigel (2014). Nessa perspectiva, a pesquisadora percorre o caminho pressuposto pela pesquisa qualitativa uma vez que considera um estudo contextualizado, envolvendo o processo da ação educacional dos sujeitos a partir de suas formações no curso LEdoC. Além disso, considerou a narrativa de vida dos sujeitos, desde sua origem até suas atuações como docente em escolas do campo. Então, este estudo ancorado nos pressupostos da pesquisa qualitativa faz uso de um de seus principais instrumentos que é a narrativa dos sujeitos, o diálogo na construção de dados.

O trabalho da pesquisadora, teve como lócus macro de investigação a microrregião Bragantina, que é uma das 15 microrregiões do Estado brasileiro do Pará pertencente à mesorregião do Nordeste Paraense. São eles: Augusto Corrêa, Bragança, Capanema, Igarapé-áçú, Ipixuna, Nova Timboteua, Primavera, Peixe-Boi, Quatipuru, Santa Luzia, Santa Maria Santarém Novo, São Francisco do Pará, Tracuateua e Viseu. Contudo, o estudo concentrou-se no município de Bragança, nas comunidades de Acarajó, Bacuriteua, Cariateua e Tamatateua e no município de Tracuateua nas comunidades de Santa Maria e Vila Fátima.

Nesse contexto, a pesquisadora informa, no seu estudo, que 3 (três) fatores contribuíram para estes municípios e respectivas comunidades serem lócus da pesquisa. Primeiro, por apresentarem em seu quadro funcional das escolas do campo egressos do curso da LEdoC ofertado pelo IFPA. Segundo, pela proximidade do município sede, Bragança, onde está situado o Instituto, local de realização do curso e, terceiro, por apresentarem em suas características social e econômica um intenso cenário rural, ou seja, contexto propício para se discutir a Educação do Campo.

Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de 7 (sete) egressos que atuam como docentes em escolas do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo que compunham a turma de 2009, oferecido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Bragança. Segundo a pesquisadora, a escolha dos sujeitos se deu de forma aleatória entre os que compunham a lista de discentes oferecida pela coordenação do curso no Instituto, e que já exerciam a docência antes da formação no curso de Licenciatura em educação do Campo. Para a busca dos sujeitos foi utilizado vias de comunicação como telefone celular, WhatsApp, e-mails e redes sociais e após o contato inicial os encontros foram agendados e as entrevistas aconteceram, em sua maioria, em seus locais de trabalhos, ou seja, nas escolas do campo que atuavam no período da pesquisa. Ao serem

contatados foram agendados os primeiros encontros para falar sobre a proposta do projeto de investigação e para a assinatura de termos de livre consentimentos para as falas, imagens e documentos. A pesquisadora ressalta no seu estudo que os egressos educadores foram identificados por seus nomes, uma vez que consentiram participar da pesquisa e que os dados foram colhidos através de instrumentos como: Entrevista Narrativa baseando em Ludke e André (2015, p. 38). As entrevistas ocorreram no decorrer do dia, com espaços de tempo diferenciados, uma vez que a pesquisadora permanecia nas escolas o tempo necessário para a conclusão, a fim de não atrapalhar a rotina de compromisso dos professores entrevistados.

Destarte, a narrativa, um dos instrumentos de investigação deste estudo, foi produzido com um roteiro norteador de entrevista a ser apresentado aos sujeitos sobre as informações necessárias para a pesquisa. O roteiro de entrevista compunha dois eixos. 1. O primeiro eixo da entrevista, diz respeito à vida pessoal do egresso antes da formação superior em Educação do Campo, buscando sua trajetória de vida como local de origem, família, história educacional e profissional e sua perspectiva de vida. 2. O segundo eixo, diz respeito às suas ações pedagógicas dos docentes a partir da formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC, solicitando exemplos práticos de atividades desenvolvidas em sala de aula. E realizou-se 7 (sete) entrevistas de aproximadamente duas horas de tempo com cada educador.

Outro instrumento da pesquisa que se evidencia no estudo da pesquisadora, foi a observação no alicerce de Ludke e André (2015, p. 30-31), Guba e Lincoln (1981) e Reinharz (1979). As observações das práticas pedagógicas ocorreram em 3 (três) momentos que foram previamente acordadas com os educadores para que ocorressem durante as aulas, porém, sem data definida. A pesquisadora, comparecia ao espaço educacional em dias aleatórias, com prévio consentimento da gestão escolar e dos educadores. O tempo utilizado para cada observação foi variado, pois dependia da natureza das atividades desenvolvidas pelo professor, que poderiam ser dentro ou fora de sala de aula. (CASTRO, 2017, p. 84-86; CASTRO, 2016, p. 64).

A investigação documental do estudo, baseou-se em Guba e Lincoln (1981 apud Ludke e André, 2015), a pesquisadora destacou que solicitou aos educadores, aos gestores das escolas e secretarias municipais os planos de atividades, os projetos educacionais e registros fotográficos das atividades desenvolvidas. A pesquisadora relatou ainda, que no caso deste estudo, os recursos documentais investigados para comprovação das práticas pedagógicas são as fotografias, projetos e relatórios de atividade pedagógica fornecida pelos educadores e gestores escolares.

Na sequência, realiza-se a análise sistêmica dos achados de Castro (2017) assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos dos cursos do estudo em destaque (**lente 4**).

Nos achados do estudo da pesquisadora, ela evidencia que as discussões operadas no decorrer da escrita do trabalho, mesmo que fundamentada numa reflexão crítica da realidade da educação do campo, na zona Bragantina, não foi possível dar conta da complexidade histórica, no que se refere à Educação, para uma diversidade de realidades que compõem o espaço rural Amazônico. Ressalta que, a questão da totalidade não será respondida neste recorte de realidade. No entanto, a pesquisadora traz à reflexão ao que propõe tratar, ainda que sinteticamente, dos tópicos relacionados a análise da pesquisa.

Nesse viés, a pesquisadora trata no seu estudo da *Construção da identidade de Educador do Campo da zona Bragantina a partir do seu Território Cultural*, porque entende que o sujeito desde seu nascimento é exposto à cultura e para desenvolver-se necessita apropriar-se dela. Para isso, deve dominar seus princípios e principais instrumentos de mediação com a natureza e os outros seres humanos. Logo, o trabalho, fundamental atividade humana, gerador da vida e das condições sob as quais os seres humanos irão se organizar; a linguagem, organizadora do pensamento e mediadora do ser humano nas relações sociais; a consciência, resultado das ações da linguagem sob a mente humana, que, por sua vez, depende da atividade prática para se formar e organizar constitui o complexo meio de apropriação do ser humano de seu mundo e das relações estabelecidas com ele.

Profere a pesquisadora que à medida que o sujeito se insere e amplia sua relação com seu grupo, comunidade, coletividade é que poderá entender-se e perceber-se enquanto ser situado no mundo, com história, vivências que determinam o seu vir a ser. É nessa construção histórico-cultural que o homem do campo percebe sua realidade e a partir de seu próprio contexto e do processo histórico no qual estão inseridos, que possuem a dimensão de sua identidade. E uma vez que o sujeito tem domínio de sua identidade cultural possibilita-o o domínio sobre si mesmo e sobre suas ações.

É nessa compreensão, que a pesquisadora busca e acredita ter encontrado a construção identitária dos educadores do campo, pesquisados no seu estudo. Encontrou suas ferramentas ideológicas, teórico-práticas construídas, também, em suas realidades de vida.

Para a pesquisadora os egressos com suas identidades formadas no interior de suas experiências individuais nos contextos de seus territórios culturais, também proporcionaram uma identidade de classe, pois parte de uma perspectiva do reconhecimento, da negação de seus direitos à educação, cidadania e valorização de seus saberes que, também, foram submetidos

no processo de seus desenvolvimentos humano. Assim sendo, esta identidade que foi criada no bojo de suas experiências foi encontrada enquanto educadores do campo.

Diante disso, ela considera que em termos de princípios e fundamentos teórico, entende-se ser importante permanecer este enfoque específico, de buscar egressos vivos e atuantes no campo, nos cursos de formação de educadores do campo. Pois a busca e o reconhecimento desta identidade na seleção de egressos nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm implicação direta na prática reflexiva e transformadora dos educadores no ensino reflexivo e transformador dos sujeitos do campo.

No seu estudo, a pesquisadora, destaca que em relação às *Práticas Pedagógicas dos Educadores do Campo* da zona Bragantina pode considerar que é por meio delas que os educadores ensinam aos educandos das escolas do campo a compreender o mundo em que vivem, mostrando-lhes a realidade de seu dia a dia e do cotidiano da comunidade. Informa também, que as ações em sala de aula ajudam a compreender como as questões que envolvem o espaço físico e social interferem diretamente em seus modos de vida.

Nesse contexto, a pesquisadora trata o papel do educador e o exercício docente como prática educativa, não pensando apenas na tarefa de ensinar os conteúdos, mas na formação humana como possibilidades desafiadoras de ensinar a pensar criticamente, a questionar e pesquisar. Estando o ser aprendiz, tanto o educador quanto os educandos, como sujeitos históricos e políticos, intervindo integralmente no território que vivem. Pois, para ela, a prática educativa de um educador comprometido social e politicamente com as classes subalternas deve ser travada contra a educação que reproduz e legitima a separação hierárquica na sociedade capitalista que mercantiliza a educação. Nesse sentido, declara que somente um trabalho pedagógico que compreenda a estrutura do poder da escola e lute para transformá-la, que questione a educação e seus compromissos com a exploração e a dominação de classe, que critique o saber produzido e veiculado na escola e que discuta as condições de vida dos indivíduos, poderá se considerar a serviço da classe trabalhadora do campo.

Também ressalta no seu estudo, que é através de seu trabalho que o educador do campo leva aos educandos à compreensão da realidade de classe e do lugar que ocupam no processo de produção, e conseqüentemente, na estrutura socioeconômica, bem como conduz à luta por seus reais interesses de classe. Daí, ela comenta, que a necessidade de se apropriar da escola do campo, dar-lhe um novo sentido e função, colocá-la de fato a serviço da comunidade.

Anuncia, a pesquisadora que o contexto educacional dos lócus estudado, enquanto proposta de formar educadores (as) mais bem preparados e conscientes da realidade dos alunos do campo, está sendo exitosa (*avanços/lente 4*). Também, a pesquisadora frisa que as propostas

colocadas no trabalho de campo, objetivando olhar o Perfil Identitário e as Práticas Pedagógicas dos educadores do campo da zona bragantina, egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-IFPA/Campus Bragança-PROCAMPO, a levou a defender os educadores em questão como profissionais reflexivos que por suas ações se dirigem para uma construção de consciência em seus educandos.

Desse modo, é possível dizer que a autora supracitada ressalta que os achados estão ao caminhar paralelo à ideia de Caldart (2002) quando coloca que a Educação do Campo precisa combinar Pedagogias de modo de fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedorias; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, em seu lugar. Infere que, a educação crítica e reflexiva, identificadas nas Práticas Pedagógicas desses educadores, está enraizada no sentido de pertencimento ao território cultural que os formaram como indivíduos, em seus valores construídos de ser e fazer no espaço que ocupam. Uma vez que entende que a realidade cultural com suas riquezas de variações, fortalece as experiências de vida, que por sua vez, constroem concepções da realidade social. Logo, as pedagogias aqui praticadas e seus efeitos e significados são frutos dessa realidade apreendida.

Comenta, que os dados de sua pesquisa revelaram que os educadores (as) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sujeitos de investigação, têm voltado suas Ações/Práticas Pedagógicas de valorização da cultura e preservação de identidade do aluno dos espaços campos visitados, o que vem inseri-los na perspectiva gramsciana, de Intelectuais Orgânicos e sem a intenção de aprofundar na construção deste conceito, ela constatou essa função, na medida em que esses educadores estão inseridos na luta pela comunidade, se colocando na condição de pensar, fazer e transformar as realidades contraditórias que movimentam a sociedade capitalista. Desse modo, também envolvem e influenciam seus espaços e territórios de vida.

A pesquisadora, espera que as questões apresentadas no seu trabalho possam ser úteis para corroborar os coletivos de educação, em especial da Educação do Campo, reafirmando esta educação como projeto que se coloca em contraposição ao projeto capitalista de ação excludente, seletiva, segregadora, preconceituosa e fragmentada do Agronegócio e entende que é por meio do seu estudo, que as interações entre saberes/fazeres e a Educação do Campo devem ser analisadas e consideradas em suas complexidades simultaneamente à simplicidade oculta de saberes e fazeres já consolidados por gerações pelos povos do campo. Ela pontua que este saber e fazer, foi e ainda é comumente relegado a planos secundários nos programas educacionais oficiais, contudo, não podem ser desprezados, pois, constitui-se de

saberes/fazeres forjado no imaginário coletivo das pessoas e aperfeiçoado no seu cotidiano. Estes saberes e fazeres, pela sua flexibilidade de adaptação possa e deve ser utilizado pela Educação do Campo como instrumentos indispensáveis para que o sujeito do campo saiba valorizar seu modo de pensar, fazer, agir, avaliar e querer transformar e preservar seu espaço de vida.

Destaca ainda, no seu estudo, quanto ao processo de construção do conhecimento através da Educação do Campo deve seguir os princípios da utilização de conceitos já enraizados, revalorizando estes saberes/fazeres para constituírem uma combinação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento local. Contudo, ainda existem grandes dificuldades de se considerar uma análise fiel da realidade se os envolvidos não participarem da construção deste conhecimento.

Por fim, a pesquisadora entende que às práticas educacionais das escolas do campo devem estar voltadas para a realidade de seu território, valorizando seu saber, suas formas de relacionar-se com o “novo”, que deve contribuir para responder as incertezas que caracterizam o pensar coletivo dos moradores do campo, uma vez que o conteúdo repassado pelas escolas do campo, comumente, não interage com a realidade que a cerca.

Desta forma, elimina as possibilidades do educando de simbolizar o seu lugar, de situar-se nessa complexa rede de forças que insiste em descaracterizá-lo, subtraindo-lhes sua aptidão crítica de serem também, agentes transformadores de suas histórias. Pois uma prática educativa que valorizem a realidade de uma comunidade valoriza também o educando e colaboram para o processo de construção de identidade positiva dele mesmo com seu grupo. São práticas pautadas em princípios éticos, democráticos, comprometidas com a construção da subjetividade e sociabilidade, enfim, de novas formas de relações humanas. Em seguida, apresenta-se no quadro 25, os perfis dos egressos de LEdoC/IFPA/Campus Bragança-Procampo, conforme o estudo de Castro (2017).

Quadro 25 – Perfis dos egressos de LEdoC/IFPA/ Campus Bragança-PROCAMPO conforme o estudo de Castro (2017).

#	Nome	Perfil do egresso (a)
1	Luiz Carlos	38 anos, gênero masculino, natural de Bragança, casado, nível de escolaridade com Graduação em Pedagogia e Esp. Educação Ambiental, município que reside Bragança-PA. Professor em Bacuriteua – Bragança-PA, com (13 anos), atua com 2 (duas) turmas Escola do Campo.
2	Gilmara Almeida	30 anos, gênero feminino, natural de Fortaleza, casada, nível de escolaridade com Graduação em Magistério e Esp. Educação de Jovens e Adultos, município que reside em Acarajó-Bragança-PA, Professora em Acarajó-Bragança-PA, com (10 anos), atua com 2 (duas) turmas da Escola do Campo.
3	Rita de Cássia	39 anos, gênero feminino, natural de Tracuateua, solteira, nível de escolaridade com Graduação Magistério e Esp. Atendimento Educacional Especializado; Educação do Campo. Professora em Bacuriteua - Tracuateua, com (14 anos), atua com 2 (duas) turmas na Escola do Campo e 9 (nove) turmas da Escola Urbana.

4	Elziane Ambrósio	33 anos, gênero feminino, natural de Tamatateua- Bragança-PA, solteira, nível de escolaridade com Graduação em Pedagogia e Mestranda em Linguagens e Saberes da Amazônia, município que reside Tamatateua- Bragança-PA, com (08 anos), não declarado à atuação/trabalho
5	Nilcilene Oliveira	41 anos, gênero feminino, natural de Vila de Fátima, solteira, nível de escolaridade com Graduação em Magistério e Esp. Educação do Campo, município que reside em Vila de Fátima-Tracuateua. Professora em Tracuateua, com (19 anos), atua com 2 (duas) turmas Escola do Campo.
6	Jairo	33 anos, gênero masculino, natural de Capanema, casado, nível de escolaridade com Graduação em Graduação em Magistério e Esp. Em Educação do Campo, município que reside em Vila de Fátima. Professor em Vila Fátima-Tracuateua, com (08 anos), atua com 9 (nove) turmas na Escola do Campo (1)
7	Benedito Reis	43 anos, gênero masculino, natural de Tracuateua, solteiro, nível de escolaridade com Graduação em Magistério e Esp. Educação do Campo. Professor em Santa Maria – Tracuateua, com (22 anos), atua com 10 turmas Escola do Campo.

Fonte: Elaboração pela própria Autora, de acordo com o estudo de Castro (2017).

No quadro 25, verifica-se no estudo de Castro (2017), que somente a egressa Elziane Ambrósio que não declara à atuação/trabalho. Os demais egressos estão atuando nas Escolas do Campo. Então, percebe-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Bragança vem atendendo o perfil profissional do egresso que:

O Curso se propõe a formar educadores para a docência multidisciplinar em escolas do campo na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Serão garantidas, ao longo dos quatro anos da formação docente, disciplinas que contribuam com o conhecimento em Ciências Agrárias e Linguagem tendo em vista contribuir significativamente para a docência nas escolas do campo referente aos anos finais da Educação Fundamental e do Ensino Médio (IFPA, 2016, p. 18-21).

A partir do trabalho de Castro (2017), detectou-se que o curso de Licenciatura em Educação do Campo vem cumprindo a sua função social, na medida em que esses educadores estão inseridos na luta pela comunidade, se colocando na condição de pensar, fazer e transformar as realidades contraditórias que movimentam a sociedade capitalista como relatou a pesquisadora nas linhas acima deste estudo.

4.3.2.5 Os achados do estudo de Trindade (2016)

Nesta subseção demonstra-se os achados da dissertação de Trindade (2016), intitulada “Representações Sociais de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: Formação e Atuação no Contexto Social do Campo”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-UFPA. Neste estudo, o pesquisador buscou analisar as representações sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus de Abaetetuba/PA, sobre a formação nesse Curso e a relação com a perspectiva de atuação docente no contexto social do campo. Tendo a finalidade dos objetivos específicos de: caracterizar o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa; identificar as Representações Sociais dos egressos sobre a formação

docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo; analisar as perspectivas dos egressos sobre a atuação docente no contexto social do campo (**lente 1**).

Na análise sistêmica da abordagem da base teórica (**lente 2**)¹¹⁶, examina-se no estudo que o autor apresenta a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003) e seguidores como Denise Jodelet (2001), buscando identificar o universo simbólico e consensual de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a respeito dessa formação e a relação com as perspectivas de atuação no contexto social do campo. E nas discussões sobre as Licenciaturas em Educação do Campo enquanto proposta de transformação social com base nas autoras Molina e Sá, (2014) e contra-hegemônica sustentando em Gramsci (1978), do espaço do campo e da escola por meio da formação de educadores. Destaca no estudo em certa medida a teoria freiriana de Paulo Freire (1987).

A metodologia (**lente 3**) do estudo de Trindade (2016), baseou-se em Bogdan e Biklen (1994), na investigação *qualitativa* que trata cinco importantes características no processo de análise dos dados coletados.

A primeira característica da pesquisa qualitativa, aponta para o lugar dos sujeitos pesquisados como fonte direta dos dados e o pesquisador é um importante instrumento na coleta de informações por precisar se dedicar de tempo para estar presente em lócus, tentando assim, buscar elucidar as questões educativas, cujo objetivo do pesquisador nessa fase é, segundo os autores, de compreender o contexto em que os dados são coletados. A segunda característica destacada pelos autores afirma que essa abordagem é *descritiva*, utilizada de forma minuciosa na tentativa de buscar elucidar os seus pressupostos, um vez que são recolhidos em formas de palavras ou imagens, e os resultados escritos são acompanhados de citações com base nos dados encontrados para ilustrarem a apresentação do estudo, podendo conter trechos de entrevistas, anotações de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros documentos oficiais interessantes para o estudo. A terceira característica na investigação qualitativa, segundo os autores, elucida que este método pode interessar para alguns pesquisadores muito mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos obtidos, pois nesta concepção, ganha-se relevância conhecer como determinados significados e sentidos são construídos nas relações sociais e, sobretudo, no senso comum. A quarta característica do referido método de pesquisa, aponta que os investigadores tendem a analisar os seus dados

¹¹⁶ Hage (2015, 2013, 2005), Hage e Cruz (2015), Hage e Molina (2015), Molina (2015, 2014, 2011, 2006), Antunes Laureano (2014), Bentes (2014), Molina e Antunes-Rocha (2014), Molina e Sá (2014), Pojo e Elias (2014), Aquino (2013), Brito (2013), Castro (2013), Menezes (2013), Nascimento (2013), Ornellas (2013), Silva (2013), Barbosa (2012), Costa (2012), Coube (2012), Mandelli (2012), Martins (2012), Medeiros (2012), Rodrigues (2012), Santos (2012), Silva (2012), Silveira (2012), Sousa (2012), Arroyo (2011, 2007, 2003, 1989), Arroyo et. al. (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Bolivar (2011), Caldart (2011, 2004), Carvalho (2011), Correa (2011), Fernandes (2011), Fernandes et. al. (2011), Freitas (2011), Gohn (2011), Magalhães (2011), Molina e Jesus (2011), Santos (2011), André (2010), Antunes-Rocha (2010, 2009), Gatti et. al. (2010), Roseno (2010), Wanderley (2010), Gatti e Barreto (2009), Marcelo (2009), Pimenta (2009, 1999), Ribeiro (2009), Alves-Mazzotti (2008), Nóvoa (2008), Souza (2008), Lima (2007), Moscovici (2007, 2003, 1978), Roldão (2007), Maués (2006), Romanowski e Ens (2006), Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Galindo (2004), Molina e Fernandes (2004), Bakhtin (2003), Ecléa Bossi (2003), Leite (2002), Tanuri (2002, 2000), Jodelet (2001), Abric (2000), Kolling, Nery e Molina (1999), Kulesza (1998), Catani (1997), França (1997), Giroux (1997), Freire (1987), Brandão (1981), Gramsci (1978) e Gruppi (1978).

coletados, de *maneira indutiva*. A quinta característica, refere-se sobre a importância do significado na abordagem qualitativa, pois os pesquisadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, em que se busca analisar, compreender e explicar, a partir da perspectiva dos participantes, os resultados encontrados e suas relações (TRINDADE, 2017, p. 40).

Segundo o pesquisador o estudo se aproxima da primeira característica por utilizar o ambiente de formação dos egressos como fonte de pesquisa e o pesquisador do estudo participou como interlocutor, atuando diretamente na coleta de informações. O pesquisador destacou-se no seu estudo que se aproxima da segunda característica mencionada pelos autores Bogdan e Biklen (1994), como *descritiva*, uma vez que se propõe a descrever os sentidos e significados do curso para os egressos e analisa por meio dos eixos centrais das falas fornecidas pelos sujeitos do estudo para identificar as Representações Sociais dos egressos sobre a formação docente no curso.

Pontua que trata também, de um estudo que se aproxima das características interpretativas no que se refere aos processos pelo qual são construídos os significados quando relacionados ao contexto social do campo, as vivências e ressignificações a partir do curso. Ademais, o estudo baseou em Chizzotti (2003) e Minayo (2010). Os sujeitos do estudo de sua pesquisa são 8 (oito) egressos oriundos dos municípios de Abaetetuba, Acará e Igarapé- Miri. Também, evidencia no seu estudo que quanto ao contexto de investigação, é válido afirmar que neste cenário assume importância o Município de Abaetetuba e o Campus da Universidade Federal do Pará.

Ressalta na sua pesquisa que as técnicas de coleta de dados utilizadas foram a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas e um roteiro de entrevista semiestruturada. A partir do questionário visa conhecer o perfil sociocultural dos sujeitos e as primeiras aproximações com suas representações sobre a formação no referido Curso, principalmente sobre como os egressos relacionam a formação e suas expectativas de atuação docente no contexto social do campo. O roteiro de entrevista elaborado na pesquisa de campo teve a finalidade de conhecer as Representações Sociais-RS dos egressos, conforme os objetivos elencados no estudo.

O pesquisador discorre que os instrumentos da coleta dos dados primários da pesquisa realizou-se com a aplicação de um questionário sociocultural entre os participantes, que procurou identificar os jovens a partir dos seus nomes de forma opcional, faixa etária, estado civil, considerações em relação a cor, identificação, se possuem filhos, lugar onde nasceram, grau de participação na comunidade, meios de transporte que mais utilizam, o lugar onde moram, como tiveram conhecimento da oferta do curso, a escolha do curso, entre outros.

No estudo, utilizou entrevistas semiestruturadas de maneira individual com os 8 (oito) egressos da turma de Licenciatura em Educação do Campo e gravadas com tempo médio de 25 minutos e que posteriormente foram transcritas. Segundo o pesquisador, as entrevistas foram realizadas na intenção de coletar informações como os egressos percebem a formação proporcionada pelo curso e suas expectativas de atuação docente no contexto social do campo. Dessa forma, o estudo buscou analisar como o curso colabora para um novo imaginário social a partir dos valores, comportamentos e atitudes que notadamente circulam e como se manifestam nas produções semânticas desses egressos.

O pesquisador informa no seu estudo, que os dados coletados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo categorial a partir de referências dos estudos da pesquisadora Laurence Bardin (1977), Silva e Fossá (2013) e Chizzotti (2003). Segundo estes autores mencionados, a análise de conteúdo categorial é uma das alternativas indicadas para o estudo sobre valores, opiniões, atitudes e crenças por meio de dados qualitativos. Na análise dos dados do estudo, o pesquisador realizou-se por meio de perguntas elaboradas no roteiro de entrevistas da qual foram destacados os eixos temáticos e suas respectivas indagações delineadas a partir da proposta do estudo em analisar as representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a formação docente nesse curso e a relação de atuação docente no contexto social do campo.

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

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

Neste sentido, os eixos temáticos analisados pelo pesquisador, a partir dos sentidos e significados compartilhados entre os egressos participantes do estudo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará-UFPA e relacionados com os referenciais teóricos, tanto no campo da teoria das Representações Sociais, quanto nas propostas do curso, dos Movimentos Sociais e das

discussões que versam sobre a Educação do Campo na contemporaneidade no que se refere à formação de Educadores do Campo.

Desse modo, os eixos temáticos do estudo do pesquisador contemplaram a formação no interior do curso e a relação com a atuação no contexto social do campo a partir de dois grandes eixos elencados como a: 1. *Formação no curso*: escolha do curso; as dificuldades no curso; a relação professor e aluno; avaliação do curso; expectativas sobre o curso; o alcance do curso; significados do curso. 2. *Atuação*: atuação no contexto social do Campo; preparação para atuar na escola; desafios da atuação docente no contexto social do campo.

Na sequência realiza-se a análise sistêmica dos achados do estudo de Trindade (2016) assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos do estudo em destaque (**lente 4**).

Nos achados da dissertação de Trindade (2016), trata a respeito das Representações Sociais-RS de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba/PA, sobre a formação nesse Curso e a relação com a perspectiva de atuação docente no contexto social do campo. O pesquisador no seu estudo, mapeou estudos sobre Licenciatura em Educação do Campo com foco na formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo a partir da teoria das Representações Sociais-RS.

No estudo apresenta-se o subtópico intitulado “Representações sociais e a temática de estudo: formação docente na Licenciatura em Educação do Campo”, no que se refere à Teoria da Representações Sociais -TRS, entrelaçada aos estudos da Educação do Campo, com base em Chamon (2014, p. 118) argumentam que as Representações Sociais sobre formação docente na Educação do Campo são complexas e dinâmicas, pois “[...] sua apreensão pelos sujeitos não é apenas incompleta como também é histórica, sendo construída e por isso variável ao longo do tempo[...]”.

Desse modo, o pesquisador, informa no que diz respeito à escolha do curso ser mediante identificação com o território do campo. Ele, traz a fala de Vicente, um dos entrevistados, por estar relacionada com a ideia de pertença em “ser do campo”, ou seja, fazer parte de um lugar específico que se difere do meio urbano. A realidade do campo é caracterizada pela diversidade de povos que compõem a Amazônia paraense. Apoiando-se em Hage (2013, p. 9) descreve que:

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

No estudo do pesquisador, ele declara que, de forma geral, as realidades do campo envolvem relações que demarcam tanto o plano individual quanto o plano coletivo em meio as precariedades em se que encontram muitas escolas e a forma como ocorre a oferta do ensino, e por isso, a presença dos Movimentos organizados são imprescindíveis para o fortalecimento e garantia dos direitos dessas populações para a superação das dificuldades como ocorreu no interior do curso. Assim, retrata que: em relação as *dificuldades no desenvolvimento do curso*, o pesquisador com base nos pesquisados, as unidades de sentido apontam para a distância até chegar à Universidade, aspecto financeiro para custear moradia e alimentação, além do ensino médio precário. Tais pontos refletiram em dificuldades no curso, como destacados no estudo nos trechos das entrevistas: *_você teve dificuldades durante a formação nesse Curso? Quais?*

[...] Bastantes dificuldades, principalmente por ser de um outro município distante do município de origem (PAULO, 26 ANOS, ACARÁ); [...] questão de estadia, de alimentação, devido a gente morar numa comunidade rural que fica meio distante da Universidade (PEDRO, 28 ANOS, ABAETETUBA); [...] dificuldades por estar vários anos já parada sem estudar (LAURA, 35 ANOS, ABAETETUBA); [...] algumas no processo de disciplinas, levando em consideração a forma como a gente chegou até a universidade no processo seletivo especial o filho de agricultor muitas vezes tem certa dificuldade para cursar o ensino médio além do ensino médio ser muito complicado hoje no Brasil, né, pelo fato de eu ter estudado durante a noite no processo que era supletivo (VICENTE, 38 ANOS, ABAETETUBA); [...] sim, porque a gente vem do ensino médio com uma carência, né, de disciplinas que muitas vezes a gente não estudou (MÁRIO, 25 ANOS, ABAETETUBA-PA).

Segundo o pesquisador nas respostas dos pesquisados sobre as *dificuldades* no desenvolvimento do curso, os discursos apontam para a distância entre a moradia e a Universidade, pois os participantes do estudo são oriundos das comunidades dos Municípios de Abaetetuba, Acará e Igarapé-Miri.

Conta no seu estudo o pesquisador que em Abaetetuba, as comunidades encontram-se localizadas algumas próximas da sede do município e outras, distantes com percursos em média de 4 a 6 horas de viagem de barco e comunidades localizadas a distâncias de 12 km dos ramais das estradas. E, explica que esta situação relatada é bem mais complexa para os egressos oriundos das comunidades dos municípios de Acará e Igarapé-Miri que compartilham dessas dificuldades e de outras como as relacionadas aos aspectos financeiros, de alimentação e estadia, sobretudo no início do curso (*lacunas/lente 4*).

Outro ponto destacado no estudo foi a *relação entre professores e alunos* que sinalizou que era uma relação harmoniosa com alguns professores, e uma relação conturbada com outros professores, por questões metodológicas como descritos a seguir ao indagarmos:

No estudo o pesquisador frisa que vale lembrar que o Campus de Abaetetuba desde a sua criação contribui diretamente para o fortalecimento do debate sobre a diversidade regional e suas populações por meio de projetos de pesquisas e extensão desenvolvidos nos grupos de pesquisas. Além disso, pontua no seu estudo que os egressos admitem que por mais que houvessem obstáculos na implementação do tempo comunidade, conseguiram desenvolvê-la, apesar das dificuldades relatadas e se sentem beneficiados, dado que a metodologia contribuiu para a articulação entre teoria e prática. A metodologia da alternância faz diferença, quando comparada a outros cursos, uma vez que é por meio do tempo comunidade que muitos descobrem sua identificação com a docência nos espaços do campo e assim os mesmos têm a oportunidade de refletirem sobre a luta e trajetória dos Movimentos Sociais pelo acesso à educação diante dos graves problemas no campo e assim percebem o quanto é importante suas contribuições como educadores para a transformação dessas realidades (*avanços/lente 4*).

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

Sinceramente, eu esperava encontrar professores mais comprometidos com a educação do campo e ressaltando que em muitos momentos eu encontrei sim, professores que se sensibilizavam, que adaptavam seus conteúdos que entendiam nossa realidade (ELIANE, 24 ANOS, IGARAPÉ-MIRI); Eu esperava apenas me formar, né, em linguagens e tecnologias pela educação do campo [...] (BÁRBARA, 25 ANOS, IGARAPÉ-MIRI); Eu esperava que esse curso viesse, né, justamente tratar da realidade vivenciada por nós alunos e moradores do campo [...] (ANECI, 35 ANOS, ABAETETUBA- PA); O curso já tá me possibilitando de tá na escola e foi um aprendizado muito grande e a expectativa era assim: tá saindo da universidade e diretamente tá atuando na escola (MÁRIO, 25 ANOS, ABAETETUBA; TRINDADE, 2016).

No estudo do pesquisador ele interpreta as respostas dos pesquisados, ressaltando sobre a expectativa dos egressos quanto ao curso. E, começa com a entrevistada Eliane, que afirma que ela esperava encontrar docentes mais comprometidos com a Educação do Campo, visto que em muitos momentos essa relação foi correspondida pela egressa e a licenciatura como fruto do protagonismo dos Movimentos Sociais para atender uma demanda específica do território do campo colabora com esse pensamento.

Outro ponto interessante destacado pelo pesquisador, refere-se à forma como o curso é trabalhado nas relações burocráticas no interior da instituição e que segundo os egressos essa burocratização também atrapalha na liberação de recursos que são fundamentais para manter um curso com essas proporções e finalidades (*lacunas/lente 4*).

Na temática sobre *o alcance do curso*, os eixos centrais indicam que atingiu além das expectativas, por habilitar e capacitar os alunos no que tange à Educação do Campo e que também proporcionou um olhar crítico de mundo. Informa que essas ações se encontram presentes no significado que o curso representa para os egressos participantes do estudo, oportunizados pelos processos de reflexão, vivências e pelo conhecimento da conjuntura dos Movimentos Sociais (*avanços/lente 4*).

No que tange ao *significado do curso para os egressos*, o pesquisador destacou que os eixos centrais sinalizam que o curso significou uma grande família, a realização de um sonho, a oportunidade de acesso à universidade, direitos e valorização do povo do campo, qualificação e perspectiva de transformação da realidade do campo e concebe a construção da identidade docente (*avanços/lente 4*).

Em seguida, sobre a atuação dos egressos no contexto social do campo, os eixos centrais revelaram que eles exercem diferentes funções como: funcionário público, integrantes do Movimento social e professores como mostra os trechos das entrevistas pontuados no estudo do pesquisador: _Você pretende atuar (ou já atua) no contexto social do campo?

[...] Bom eu atuo no contexto social do campo eu sou funcionário público, eu atuo como secretário escolar e pretendo atuar em sala de aula (PAULO, 26 ANOS, ACARÁ); [...] Sim, sim eu como já lhe falei eu venho do Movimento Social [...] (PEDRO, 28 ANOS, ABAETETUBA); [...] Já atuo. Desde que nasci, meus pais são agricultores sempre trabalhei com eles na agricultura, no extrativismo, na coleta do açaí é hoje atuo como professora com muito orgulho (ELIANE, 24 ANOS, IGARAPÉ-MIRI).

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

Nessa temática sobre a preparação para atuar na escola, o pesquisador descreveu que os eixos centrais sinalizam que entre os sujeitos participantes do estudo, há relatos de um dos entrevistados que não se sente preparado para atuar na escola do campo por sentir

dificuldade em articular teoria e prática, entretanto, a maioria sinaliza encontrar-se preparado tanto no contexto social e profissional, por causa da qualificação, por compreender a importância da valorização do conhecimento do aluno pelo professor. Diante dos relatos dos egressos, o pesquisador prosseguiu-se a abordagem no sentido de saber sobre quais *os desafios da atuação docente no contexto social do campo* que os educadores formados acreditam ter que enfrentar ou conhecem, são o que revelam as incursões na temática a seguir.

Encerra o estudo com os desafios da atuação docente no contexto social do campo conforme organizado pelos eixos centrais das falas identificadas dos pesquisados nas diferentes concepções sobre a precarização da educação, relação entre família e escola, desconstrução da ideia da inferiorização dos indivíduos do campo e compreensão sobre a realidade dos alunos.

No seu estudo o pesquisador, ressaltou que o curso possibilitou aos egressos conhecer a própria conjuntura dos Movimentos Sociais, pois a partir do contato com o curso, sentidos e significados ganharam novas ancoragens na perspectiva de Moscovici (1978), objetivadas pela relação estabelecida nas discussões sobre a presença desses Movimentos Sociais pelo direito à terra e pelo acesso à educação e que resultaram na criação de novos conceitos sobre o Movimento Social do Campo e sobre suas relações de pertencimento com a docência.

Por fim, no seu estudo, o pesquisador expressou que esses novos conceitos, na perspectiva de Molina (2015), podem ser sintetizados a partir da compreensão de que o Movimento Social é protagonista e participativo nas ações por políticas públicas para o campo contribuindo diretamente para a construções de sentidos simbólicos que demarcam a ruptura com práticas, conceitos e visões sobre os povos do campo e o território. Para o pesquisador, a formação dos egressos no curso de licenciatura em Educação do Campo e sua relação com a atuação docente no contexto social do campo encontram-se forjadas na dinâmica em que a identidade docente é assumida intercambiada pela proposta de atuação na comunidade. Também, ressalta que a formação de educadores do campo é incentivada pela afirmação da docência na perspectiva de transformação por meio de novas práxis educativas e contextualizadas com a realidade dos educandos entrelaçados com suas relações de pertencimento e envolvimento com o território.

Assim, descreve no seu estudo que o acesso à universidade, por meio da licenciatura em Educação do Campo contribuiu para a construção de sentidos e significados compartilhados, novos conceitos, objetivações e ancoragens na abordagem moscoviciana desse grupo sobre suas representações. O pesquisador evidencia que na licenciatura em Educação do Campo denotam que o curso representou uma grande família, representou a realização de um sonho e ao mesmo

tempo a oportunidade de acesso à Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus de Abaetetuba. Representou uma conquista que é ao mesmo tempo individual, mas também coletiva, direitos e valorização dos povos do campo.

Assim, o referido pesquisador pronuncia que a formação no interior do curso possibilitou perceber nos eixos das falas dos pesquisados que o interesse pela atuação docente se encontra alicerçada na perspectiva de contribuir para uma nova realidade do campo, ainda que para isso, eles tenham que enfrentar as dificuldades protagonizadas pelo meio geográfico amazônico. E, comenta que entre os desafios mencionados encontram-se as condições estruturais das escolas, o contato com outros profissionais que não conhecem a Educação do Campo.

Em face do exposto observa-se os perfis dos 8 (oito) egressos da LEdoC deste estudo, que segundo o pesquisador foram identificados pelo nome fictício para a garantia do anonimato dos pesquisados como:

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

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

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

Aneci, possui 35 anos e se considera de cor parda, tem um filho, se identifica como educadora do campo, pois trabalha em uma escola da rede municipal de Abaetetuba. Costuma ir à igreja, mora em Abaetetuba, na estrada velha de Beja e participa do Movimento Social. O

meio de transporte que mais utiliza é a motocicleta e, quando está em casa, utiliza computadores, jornais e revistas informativas, livros didáticos diversos, rádio e celular sem internet.

Laura, ela possui 35 anos e se considera de cor parda, tem uma filha de união estável e costuma ir à igreja católica que fica na localidade. Gosta de assistir televisão quando está de folga e se identifica como Educadora do Campo e participa do Sindicato dos Trabalhadores. A egressa mora na estrada Velha de Beja há uma distância de aproximadamente 25 km da sede do município e utiliza como meio de transporte a motocicleta.

Bárbara, é solteira, possui 25 anos e se considera de cor preta, não tem filhos e costuma frequentar a Igreja Católica e participar do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Identifica-se como extrativista e mora há mais de 19 anos no rio Mamangau, numa comunidade ribeirinha pertencente ao município de Igarapé-Miri, o transporte que mais utiliza é a rabeta para se deslocar pelos rios.

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

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

Por fim, o pesquisador, informa que dentre os entrevistados que participam da pesquisa ele contou com 3 (três) homens; 2 (duas) mulheres que são pertencentes aos territórios do Município de Abaetetuba; 2 (duas) mulheres são do município de Igarapé-Miri e 1 (um) homem morador do município de Acará.

4.3.2.6 Os achados do estudo de Trindade et. al. (2016)

Neste subtópico, aborda-se o artigo de Trindade et. al. (2016), intitulado “Representações Sociais de Jovens Concluintes do curso de licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins sobre suas Formações Docentes”, integra a pesquisa em rede sobre a Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo por meio do Observatório Superior de

Educação do Campo OBEDUC/UFPA, em que buscou perceber apontamentos e perspectivas das representações sociais de jovens sobre suas formações docentes no campo da educação (**lente 1**).

Na análise sistêmica deste estudo vê-se que a base teórica embasou-se nos autores Hage (2015), Chamon (2014), Molina (2015, 2014, 2011, 2004), Nascimento (2013), Ornellas (2013), Silva (2012), Souza (2012), Arroyo (2011), Caldart (2011, 2010, 2007, 2004), Fernandes (2011), Antunes-Rocha (2010), Moscovici (2007, 2003), Molina (2006), Molina e Jesus (2004), Sá (1998), Jodelet (1994) e Lane (1993). Anota-se que neste estudo, os autores basearam-se o seu estudo na teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e Jodelet (1994) (**lente 2**).

A metodologia (**lente 3**) do estudo, observa-se que os sujeitos da pesquisa dos pesquisadores foram 5 (cinco) egressos escolhidos na turma de educação do Campo do ano de 2011. Sendo 3 (três) do gênero masculino e 2 (dois) do gênero feminino. Segundo o autor, os egressos selecionados encontravam-se em processo de conclusão de curso (TCC), perfazendo assim uma trajetória que permite aos concluintes do curso construir representações sociais sobre suas formações docentes mais bem consolidadas em virtude das experiências vivenciadas por meio da Pedagogia da Alternância. O método utilizado no estudo foi a teoria das Representações sociais – Serge Moscovici (1978). E, visualizou-se que os pesquisadores utilizaram em um primeiro momento leituras e aproximações com as obras que discutem sobre Educação do Campo e as produções sobre a expansão das Licenciaturas em educação do Campo. No trabalho empírico aplicaram entrevistas semiestruturadas na busca das informações para análise. Diante de posse das entrevistas, após realizar minuciosas transcrições utilizaram como instrumento a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC) baseando nos autores Lefèvre e Lefèvre (2000, 2003) e Gondin e Fischer (2009, p.15).

No tópico intitulado “A teoria das representações sociais: breve delineamento”, os autores destacam que a Teoria das Representações sociais foi inaugurado a partir dos trabalhos de Serge Moscovici com as obras “La Psychanalyse, son image, son public”, publicada em 1961 e amplamente consolidada a partir da década de 80 trazendo contribuições para vários campos do conhecimento e, principalmente, para o campo da educação, no qual pesquisadores buscaram identificar determinados problemas de pesquisas, bem como analisar como os mundos simbólicos, subjetivos, iconográficos e, acima de tudo, representacional, são ricas fontes de informações e objetos de estudos.

Nos achados do estudo de Trindade et. al. (2016) assinala diagnósticos, fronteiras de conhecimentos, lacunas, avanços e os perfis dos egressos do estudo em destaque (**lente 4**).

Este estudo teve como objetivo perceber apontamentos e perspectivas das representações sociais de jovens sobre suas formações docentes no campo da educação. Quanto a delimitação contém uma amostra de 5 (cinco) egressos investigados da turma de Educação do Campo do ano de 2011. Sendo, 3 (três) do gênero feminino e 2 (dois) egressos do gênero masculino.

Os pesquisadores, descrevem que os egressos selecionados se encontram em processo de conclusão de Curso-TCC, perfazendo assim uma trajetória que permite aos concluintes construir do curso representações sociais sobre suas formações docentes mais bem consolidadas em virtude das experiências vivenciadas por meio da Pedagogia da Alternância nos períodos Tempo Universidade e Tempo Comunidade aos quais foram socializadas nos Seminários integradores. Também, ressaltam nos seus estudos, que a formação docente nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo para a região Tocantina preenche *lacunas* de atendimento, metodologias e aproximações com a realidade das escolas do Campo, pois a rotatividade de professores são apontados como prejudiciais para o aprendizado dos alunos, assim como a falta de professores comprometidos e engajados com as especificidades das escolas do campo, do território e das discussões envolvendo os grandes desafios que afetam a diversidade e a dinâmica da região (*lacunas/lente 4*).

Expressam nos seus estudos que as práticas sociais desses concluintes também tem se resignificado no diálogo proporcionado pelas vivências no Tempo Universidade e Tempo Comunidade como construções históricas; na relação de múltiplas identidades de estudante, professor, membro da comunidade, tesoureiro da associação local, extrativista e quilombola, são expressões que remetem para compreensão de que eles também se percebem como parte desse universo que compõe a diversidade Amazônica Paraense e que são acionadas de acordo com o contexto, interesses e provocações.

Assim, os pesquisadores discorreram quanto à formação docente, a qual tem sido percebida como uma formação que busca atender a especificidade do Campo, da escola e da comunidade e que ela traz um novo olhar, o olhar do protagonismo dos povos do Campo e da necessidade de constantes reflexões sobre os projetos capitalistas que ameaçam a agricultura familiar, a vida e a sustentabilidade do meio ambiente se articulando em resistências e transformações (*avanços/lente 4*).

Concluem, pois os pesquisadores dizendo que a formação docente é complexa, prenhe de desafios e possibilidades, um deles tem se dado com as notícias e informações de fechamento de escolas, ainda assim os recém-formados professores e professoras expressam otimismo na nova trajetória e compromissos reiterados na participação nos Movimentos sociais

de lutar por um novo projeto de educação, contra hegemônico e em favor da classe trabalhadora do Campo (*lacunas/avanços/lente 4*).

Em decorrência das lentes dos diagnósticos, lacunas e avanços que observa-se nos estudos selecionados no Estado do Conhecimento de Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017) Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016), dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoCs, verifica-se o que dizem os autores sobre os egressos:

i) No curso de LEdoC/Castanhal-PA: conseguem mediar o conteúdo/realidade dos educandos, mas como uma tarefa isolada, a escola propicia pouco planejamento/reuniões/avaliações coletivas, há a necessidade de reconstruir os Projetos Políticos Pedagógicos-PPP das Escolas do Campo (SILVA, 2017).

ii) No curso de LEdoC/Marabá-PA: afirmam que através de suas práticas contribuem para o projeto em construção/um novo espaço social da Educação do Campo, mas foram influenciados pelos estudos/pesquisas desenvolvidas na formação definida por habitus dominantes, que constituem uma prática heterogênea.

iii) No curso de LEdoC/Tucuruí-PA: asseguram a necessidade de oferta de condições teórico-metodológicas com parâmetros articulados com a Lei 10.639/2003, de formação continuada para uma atuação crítica (ARAÚJO SILVA, 2017).

iv) No curso de LEdoC/Bragança-PA: se direcionaram para duas construções analíticas: o Território Cultural na construção de suas identidades e as ações/práticas pedagógicas voltadas para a valorização cultural (CASTRO, 2017);

v e vi) No curso de LEdoC/Abaetetuba-PA: a relevância do curso/atendimento às expectativas, formação crítica/política, valorização local e pretensão em seguir a carreira docente; os sentidos atribuídos na formação docente, valorização da profissão, oportunidade de atuar nas Escolas do Campo; refletir sobre os diferentes saberes que compõem a diversidade Paraense amazônica; acesso a Universidade (TRINDADE, 2016; TRINDADE et. al., 2016).

4.4 Discussão da análise sistêmica dos perfis dos egressos das Licenciaturas Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo do Estado do Conhecimento

Nos dos achados dos estudos dos perfis dos egressos na análise sistêmica dos autores Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017) Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016), Guerra (2015) e Moraes (2014) do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento, inicia-se com os estudos de Guerra (2015) e Moraes (2014) que

abordam sobre egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias de forma ampla. Também evidencia-se que os objetivos dos trabalhos de Guerra (2015) e de Moraes (2014) não foram o estudo de perfis dos egressos, de certa forma não possibilitou traçar o perfil dos egressos destes estudos. Contudo, no estudo de Moraes (2014) ele evidencia o perfil dos profissionais dos cursos destas Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias, conforme já foi divulgado na (figura 7).

Entretanto, no estudo de Guerra (2015) e dos autores Santos e Benevides (2015) e de Ortega (2014), encontrados em pesquisas aleatórias na plataforma do Google, verificou-se *lacunas* nestas formações, conforme já pontuou-se no (quadro 22) anteriormente. Além disso, observa-se *fronteiras de conhecimentos* de estudos dos perfis dos egressos destes cursos de Ciências Agrárias nesta Região Amazônica-Norte do Brasil para uma avaliação mais consistente e aprofundada dos cursos em destaque.

Entretanto, para falar sobre o perfil dos egressos dos cursos Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo e os embates na formação destes cursos, busca-se teóricos que fundamentam a formação na docência no confronto de lógicas produtivas no desenvolvimento do meio rural, trazendo junto um confronto de matrizes formativas nestes cursos no País. Nesse viés, embasa-se em Molina e Hage (2015, p.124-125) conforme explicitam autores como Frigotto (2010); Mancebo (2010); Freitas (2011); Neves (2005, 2013), descrevem que:

a crise estrutural do capital tem rebatimentos diretos na educação. A necessidade de criação de nichos de acumulação, como também as mudanças requeridas no perfil dos trabalhadores – em função da intensa incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, visando à redução dos custos de produção das mercadorias –, faz com que a educação torne-se um dos grandes focos de interesse das classes dominantes no atual período histórico na educação. A necessidade de criação de nichos de acumulação, como também as mudanças requeridas no perfil dos trabalhadores – em função da intensa incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, visando à redução dos custos de produção das mercadorias –, faz com que a educação torne-se um dos grandes focos de interesse das classes dominantes no atual período histórico. Como demanda do próprio capital, visando à recuperação e à manutenção das taxas de lucro, as intensas transformações foram se operando nas últimas décadas nos processos produtivos, as quais foram desenhando a superação do padrão taylorista/fordista de produção, para um padrão no qual se requer um trabalhador com habilidades bem maiores, que não podem ser apreendidas somente nas fábricas e que requerem um período mais longo de formação da classe trabalhadora [...]. Para que ela possa desenvolver as habilidades requeridas a esses novos processos produtivos – que exigem sujeitos com maior capacidade de decisão, de compreensão, de flexibilidade, de adaptabilidade às transformações que continuamente se processam nas ilhas de produção –, é imprescindível garantir a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores [...]. A necessidade das classes dominantes de ampliar o acesso à educação para as classes trabalhadoras, em função do novo perfil de trabalhador, capaz de se adequar e dar respostas às novas estratégias produtivas requeridas para manutenção das taxas de lucro do capital nessa fase de

crise estrutural, incide direta e indiretamente nas disputas em torno das concepções que orientam as políticas de formação de educadores, dado o imenso peso que tem essa categoria na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações, de todos aqueles que passam pela escola [...].

Em face do exposto pelos autores, busca-se auxílio para esclarecimentos em Caldart (2015, p. 97-98) afirma que “o que está em confronto é a lógica de desenvolvimento da agricultura em seus objetivos e em seus pilares/conceitos fundamentais. Para o agronegócio o objetivo é o “negócio”: produzir mais-valia através da agricultura”. A autora, continua:

E os conceitos que sustentam este modo (capitalista) de fazer agricultura, são basicamente os seguintes: concentração da propriedade da terra (que acompanha a concentração e centralização de capitais no mundo); propriedade privada dos recursos naturais (lembramos, por exemplo, que o agronegócio é também “hidronegócio”) monoculturas, insumos sintéticos, uso de agrotóxicos, padronização alimentar, dependência da política de créditos, trabalho assalariado (no caso do agronegócio brasileiro, trabalho superexplorado), superexploração da natureza. O agronegócio combina trabalho assalariado com busca de atrelamento de todos os agricultores, inclusive os pequenos, agricultores familiares, a esta lógica de dependência do mercado de insumos sintéticos industriais. Sua lógica de produção leva à redução do “mercado de trabalho assalariado rural”, mantém os dados da baixa escolaridade, assim como a baixa remuneração do trabalho dos assalariados; simplifica o trabalho e reduz as exigências de qualificação para a maioria dos trabalhadores, além de levá-los a problemas de saúde ainda mais graves do que na cidade pela exposição aos agrotóxicos e pelas condições precárias; leva à expulsão dos camponeses de suas terras e à destruição de comunidades rurais inteiras, com a concentração da propriedade fundiária pelas próprias empresas do agro, cujos donos não moram no campo; leva assim ao fechamento cada vez mais acelerado de escolas no campo (CALDART 2015, p. 98).

Com base no que a autora citada descreve, compreende que a lógica do agronegócio o objetivo é o negócio, ou seja, produzir a mais valia por meio do desenvolvimento da agricultura. Entende que a autora traz os conceitos que sustentam esse modo capitalista de fazer agricultura. Assim, percebe-se que o agronegócio na sua lógica de produção leva à redução do “mercado de trabalho assalariado rural”, mantém os dados da baixa escolaridade, assim como a baixa remuneração do trabalho dos assalariados; simplifica o trabalho e reduz as exigências de qualificação para a maioria dos trabalhadores, além de levá-los a problemas de saúde, leva à expulsão dos camponeses de suas terras e à destruição de comunidades rurais pela concentração da propriedade fundiária das empresa do Agro, desencadeando de certo modo o fechamento de escolas do campo. Na sequência, a autora comenta que:

A agricultura camponesa, que faz o contraponto ao agronegócio, também busca desenvolver as forças produtivas da agricultura, mas em outra lógica, que implica restabelecer a relação metabólica ser humano e natureza e que reconhece como principal função da agricultura a de produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis, para o conjunto da população e dinamizando o território onde são produzidos. Outras funções somente devem ser desenvolvidas depois da função principal ter sido realizada. E alimentos não devem ser tratados como mercadorias,

mas como direito humano fundamental, de todas as pessoas em todo o mundo e a qualquer tempo. São conceitos/pilares fundamentais dessa lógica: soberania alimentar, diversificação de culturas agrícolas, despadronização alimentar, agrobiodiversidade (conceito chave da matriz tecnológica), reforma agrária ou democratização do acesso à terra e ao conjunto dos recursos naturais, agroecologia, cooperação ou trabalho camponês, familiar e associado, agroindústrias geridas pelos trabalhadores associados. Esta lógica complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação básica. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação (CALDART, 2015, p. 98-99).

A partir do relato da autora citada, assimila-se uma lógica de desenvolvimento da agricultura, na vertente do Agronegócio e outra na vertente da Educação do Campo. Nota-se que a agricultura camponesa, que faz o contraponto ao agronegócio, também busca desenvolver as forças produtivas da agricultura, mas em outra lógica, implicando restabelecer a relação entre o ser humano e natureza. Dessa forma, ela reconhece como principal função da agricultura a de produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis.

Sob o viés da autora, evidencia-se quais são conceitos/pilares fundamentais dessa lógica: soberania alimentar, diversificação de culturas agrícolas, despadronização alimentar, agrobiodiversidade (conceito chave da matriz tecnológica), reforma agrária ou democratização do acesso à terra e ao conjunto dos recursos naturais, agroecologia, cooperação ou trabalho camponês, familiar e associado, agroindústrias geridas pelos trabalhadores associados. Assim, a autora destaca-se que esta lógica complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação básica. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação. Nesse aspecto, continua auxiliando em Caldart (2015, p. 100-101) descreve que:

A EdoC nasceu/segue vinculada às contradições do processo de desenvolvimento do campo em uma formação econômico-social onde o modo de produção capitalista é o dominante e o modo capitalista de pensar é hegemônico, em todas as atividades humanas, das econômicas às culturais e políticas. Ela é fruto, de um lado, dos efeitos sociais (“desigualdade substantiva”) do avanço do modelo capitalista de agricultura e da hegemonia ideológica do agronegócio na sociedade brasileira. De outro lado, a EdoC também é fruto da existência contraditória de outra lógica, outro modelo, identificado hoje como “agricultura camponesa”, que já foi visto como “residual” apenas, mas que cada vez mais é analisado como uma alternativa a ser desenvolvida para o futuro da agricultura, em uma nova forma dominante de relações sociais de produção [...]. Em outras palavras, se o modelo do agronegócio fosse o único (na

realidade e não no discurso ideológico) não haveria EdoC. Ela é fruto do confronto de modelos, de projetos de campo. Mas a EdoC precisa trabalhar para que mais gente entenda como funcionam e como se confrontam estes modelos de campo, estas lógicas de agricultura e, principalmente, as contradições que envolvem, e ajudar a formar os trabalhadores camponeses para que potencializem ou desenvolvam ao máximo a lógica de agricultura e o modo de vida de que são historicamente sujeitos, resistindo à expropriação de que são vítimas. Do contrário, o risco é de que as contradições eclodirão em formas cada vez mais destrutivas do ser humano e da natureza, e não fará sentido pensar em EdoC. O cenário de domínio pleno (econômico, político e ideológico) do agronegócio tira o sentido de existência da EdoC, a não ser como ironia de novo batismo para as exigências de uma educação rural modernizada, que se coloca contra os trabalhadores e contra a realização da especificidade da educação como um direito humano universal e em uma perspectiva emancipatória. E este é um dos embates fundamentais também no plano da disputa por políticas públicas ou por recursos públicos a serviço das necessidades sociais dos trabalhadores.

Nessa contextura, entende que a EdoC surgiu vinculada às contradições do processo de desenvolvimento do campo em uma formação econômico-social onde o modo de produção capitalista é o dominante e hegemônico. Nesse sentido, auxilia-se novamente na autora para elucidar que:

o enfrentamento ao agronegócio que a EdoC pode ajudar a fazer inclui, pois, dois esforços articulados, mas específicos. Um deles é o de contribuir para aprofundar e socializar mais amplamente uma análise sobre o avanço do capitalismo no campo ou do modo de produção capitalista na agricultura feita desde o polo do trabalho ou da ótica dos trabalhadores: suas contradições fundamentais, a situação em cada região específica, as implicações sociais e humanas, incluindo as questões de saúde e ambiente. É preciso entender a economia política do confronto. O outro esforço é de participar desde a educação da construção já em curso deste novo paradigma (nova lógica, novo modelo) de produção agrícola. Inclui lutas contra amarras neoliberais e mercantilizantes que prendem os esforços de pesquisa, de extensão, de educação profissional, de assistência técnica à direção exclusiva de aperfeiçoamento da agricultura de lógica capitalista, dificultando ao máximo o acesso a recursos públicos que possam apoiar a construção de alternativas (CALDART, 2015, p. 101-102).

Mediante o exposto, pela autora entende que o enfrentamento ao agronegócio que a EdoC pode ajudar primeiro a contribuir para aprofundar e socializar mais amplamente uma análise sobre o avanço do capitalismo no campo ou do modo de produção capitalista na agricultura. E segundo, de participar desde a educação da construção já em curso deste novo paradigma (nova lógica, novo modelo) de produção agrícola. Incluindo lutas contra amarras neoliberais e mercantilizantes que prendem os esforços de pesquisa, de extensão, de educação profissional, de assistência técnica à direção exclusiva de aperfeiçoamento da agricultura de lógica capitalista.

Corroboram Molina e Hage (2015, p. 126) com base em Neves (2013) afirmam que “[...] os professores têm um papel e uma função social extremamente relevante, porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos, seja da hegemonia ou da contra-hegemonia”. Os autores, explicitam:

Baseada no pensamento gramsciano, que entende que todos os homens são intelectuais, exercendo, porém, em diferentes intensidades esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade, [...] nos apresenta a hipótese de que, no momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo essa perspectiva substituída por uma formação fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e, pior, apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente (MOLINA; HAGE 2015, p. 126).

Em face do exposto pelos autores, analisa que os professores têm um papel e uma função social pertinente na escola, porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos, seja da hegemonia ou da contra-hegemonia. No caso da pedagogia hegemônica entende que os professores, de certo modo poderiam estar sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo substituída por uma formação fragmentada, focada na prática, e desprovida de uma adequada fundamentação teórica necessária na formação de valores que devem integrar a formação docente. Nesse ponto, os autores Molina e Hage (2015, p. 133) esclarecem que:

uma das principais marcas da chamada “Epistemologia da Prática” refere-se exatamente à ideia de que a resolução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema público de ensino do País, adviria do aumento da capacidade do próprio educador de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem que, ao serem efetuadas por si só, resolveriam os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que integram os dilemas educacionais do País

Nestes esclarecimentos pontuados pelos autores, entende-se que uma das marcas da chamada “Epistemologia da Prática” refere-se a ideia de que a solução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema de ensino, adviria da capacidade do próprio educador de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem e resolver os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que enfrenta a educação no País. Ainda, nessa discussão elucidam Molina e Hage (2015, p. 141-142) com base em Freitas (1999, 2003) afirmam que:

[...] a matriz formativa proposta pelas Licenciaturas em Educação do Campo revela que a sua concepção formativa não acata o engodo das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, tal como propõe a Epistemologia da Prática, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem [...]. E, ao mesmo tempo, não desresponsabiliza o educador da condução dos processos

didáticos, dando-lhe, porém, condições de compreender, criticamente, sua própria prática, qualificando-o, cada vez mais, à luz de maior compreensão e complexificação das teorias que têm orientado sua ação pedagógica. [...] A política de formação docente proposta pela Educação do Campo, ao que se pode constatar na matriz formativa construída pelos movimentos sociais que estiveram presentes na elaboração do desenho do Procampo, tem profunda compreensão da necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação da visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos teóricos necessários para o educador ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém.

Nessa contextura, pontuada pelos autores citados, da política de formação docente proposta pela Educação do Campo, destaca que a concepção formativa não acata as amarras das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, tal como propõe a Epistemologia da Prática, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem. Entende-se, que a matriz formativa construída pelos movimentos sociais que auxiliaram no desenho do Procampo, tem a compreensão da necessidade de construir estratégias formativas durante o percurso formativo, os fundamentos teóricos necessários para o educador ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa.

Nessa conjuntura, de formação docente proposta pela Educação do Campo que se apresenta os estudos dos perfis dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo do Estado do Conhecimento da Região Amazônica-Norte do Brasil baseando em Silva (2017) (8 egressos); Arruda Cordeiro (2017) (3 egressas); Araújo Silva (2017) (7 egressos); Castro (2017) (7 egressos); Trindade (2016) (8 egressos); e Trindade et. al (2016) (5 egressos). Desse modo, traça-se o perfil de 38 (trinta e oito) egressos dos estudos.

Destes, verifica-se nos estudos que 18 egressas gênero feminino; 13 egressos gênero masculino; e 7 egressos não obteve informações de seus gêneros nos estudos. Nota-se nos estudos dos autores pesquisados que os egressos possuem a faixa etária entre 24 anos a 55 anos. Dos estudos analisados a cor/raça dos egressos, observa-se que 6 identificaram na cor parda, 1 egresso na cor preta e 31 egressos não se obteve informações.

Em relação à naturalidade destes egressos pesquisados pelos autores citados acima percebeu que são das localidades de: Santa Rita de Pirateua/São Domingos do Capim (PA) (2 egressos); Itaituba-PA (1 egresso); Tocantinópolis-TO (1 egresso); Bragança (1 egresso); Fortaleza-CE (1 egresso); Tracuateua-PA (2 egressos); Tamatateua-Bragança-PA (1 egresso); Vila Fátima-PA (1 egresso); Capanema-PA (1 egresso); e (27 egressos) não obteve informações das suas naturalidades nos estudos levantados.

Também, observa-se a localidade onde os egressos residem como no: Assentamento João Batista/Castanhal-PA (1 egresso); Assentamento Abril Vermelho/ Santa Barbara-PA (1 egresso); Fazendinha/ Marapanim-PA (3 egressos); Cruzador/ Marapanim-PA (1 egresso); São Domingos do Capim-PA (1 egresso); Acaputeua/ Curuçá-PA (1 egresso); 26 de março Marabá-PA (1 egresso); Bragança-PA (1 egresso); Acarajó-Bragança-PA (1 egresso); Tracuateua-PA (2 egressos); Tamatateua/Bragança-PA (1 egresso); Vila de Fátima/Tracuateua-PA (2 egressos); Acará-PA (1 egresso); Comunidade Itacupé-Abaetetuba-PA (1 egresso); Ilhas Rio Muritipucu-Igarapé-Miri-PA (1 egresso); Estrada Velha Beja/Abaetetuba-PA (2 egressos); Rio Mamangau Igarapé-Miri-PA (1 egresso); Ramal Cataiandeua-Abaetetuba (1 egresso); Ilhas de Abaetetuba-PA (1 egresso); e (14 egressos) nos estudos não obteve informações de onde residem .

A formação dos egressos pesquisados dos estudos dos autores citados, repara-se que possuem formação: no movimento e nas Regionais e na Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC na área de Ciências da Natureza e Matemática (IFPA/Castanhal-PA) (1 egresso); Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC na área de Ciências da Natureza e Matemática (IFPA/Castanhal-PA) (4 egressos); Graduação em Pedagogia (Faculdade Privada) até ser aprovada para a graduação em LEdoC na área de Ciências da Natureza e Matemática (IFPA/Castanhal-PA) (2 egressas); cursou o Magistério e a graduação em LEdoC na área de Ciências da Natureza e Matemática (IFPA/Castanhal-PA) (1 egresso); Graduação em LEdoC (Turma 2009) e Especialização em Humanas e Sociais (2015) na UNIFESSPA (1 egresso); Formação nas Escolas do MST e na LEdoC da UNIFESSPA (1 egresso); curso do Magistério (Faculdade Privada), Letras, Pedagogia (Faculdade Privada) e na LEdoC da UNIFESSPA (1 egresso); Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Ambiental (1 egresso); Graduação em Magistério e Especialização em Educação de Jovens e Adultos (1 egresso); Graduação em Magistério e Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação do Campo (1 egresso); Graduação em Pedagogia e Mestranda em Linguagens e Saberes da Amazônia (1 egresso); Graduação em Magistério e Especialização Educação do Campo (3 egressos); e (20 egressos) não obteve informações de suas formações.

No que tange ao perfil profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo dos estudos dos autores supracitados, sintetiza-se no quadro 26, listado a seguir.

Quadro 26 – Perfil profissional dos egressos dos estudos dos autores Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento.

#	Autores do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento	Egressos dos estudos	Perfil Profissional dos Egressos
1	SILVA, 2017	Roseli (E1)	Professora da Escola Municipal Roberto Remigio no <i>Assentamento</i> João Batista II – Castanhal-PA, <i>cargo efetivo</i> 10 (dez) anos. Atua na <i>EF com a turma do 3º ano (turno matutino), com a modalidade do EJA 1ª e 2ª Etapa (turno noturno)</i> , também Representante da Associação de Pais, do Conselho Escolar, participa do Projeto Vagalume
2	SILVA, 2017	Isabel (E2)	Professora da Escola Municipal São João Batista no <i>Assentamento</i> Abril Vermelho em Santa Barbara-PA, <i>cargo temporário</i> . Atua na <i>modalidade EJA 1ª e 2ª etapa (turno noturno)</i> e no Projeto Saberes da Terra (2015)
3	SILVA, 2017	Josias (E3)	Professor da Escola Municipal Fazendinha-Marapanim-PA, <i>cargo temporário</i> . Atua na disciplina Geografia (SILVA, 2017).
4	SILVA, 2017	Rosa (E4)	Professora da Escola Municipal Vicência Malcher de Cruzador Marapanim-PA, <i>cargo efetivo</i> 20 (vinte) anos de experiência de docência. Atua no <i>EF I na turma multisseriada do 1º e 2º ano (turno matutino); e na turma multisseriada da Educação Infantil com o Jardim I e II (turno vespertino)</i> (SILVA, 2017).
5	SILVA, 2017	Tereza (E3)	Professora da Escola Fazendinha-Marapanim-PA, <i>cargo temporário/contratada</i> (4 anos) de experiência. Atua no <i>EF I com a turma do 2º ano (turno matutino) das (8h às 11h) e com a turma do 4º ano (turno intermediário) das (11h às 15h)</i> (SILVA, 2017).
6	SILVA, 2017	Luiz (E7)	Professor da Escola Municipal Fazendinha-Marapanim-PA, <i>cargo efetivo</i> 11 (onze) anos de experiência, atua no EF II na disciplina de matemática.
7	SILVA, 2017	Clara (E8)	Professora da Escola Municipal Acaputeua-Curuça-PA, <i>cargo temporário</i> , atua no <i>EF I na turma multisseriada 3ª, 4ª e 5ª (turno intermediário)</i> das (11h às 15h).
8	ARRUDA CORDEIRO, 2017	Júlia	Professora da Escola Municipal Nei-Quésia da Silva Souza na Vila Sororó (Zona Rural), em Marabá. Atua como <i>recém-contratada</i> (ainda sem o diploma de graduada, exercendo a docência com a formação do Magistério do Ensino Médio durante a pesquisa da pesquisadora Arruda Cordeiro (2017), em uma <i>turma com 21 (vinte um) discentes de 4 (quatro) anos de idade no (turno matutino), e com 22 (vinte dois) discentes da mesma idade no (turno vespertino), ambas turmas da Educação Infantil</i>
9	ARRUDA CORDEIRO, 2017	Lúcia	Professora Escola de Educação Infantil e Fundamental Carlos Marighela no acampamento Hugo Chavéz, estava sem diploma superior no período da entrevista. Atua em <i>2 (dois) turnos, onde leciona matemática para alunos do Ensino Fundamental II (séries finais) e Ciências para alunos da EJA.</i>
10	ARRUDA CORDEIRO, 2017	Carmem	Professora em São Domingos do Araguaia em Apinages (zona rural) de São João do Araguaia <i>15 (quinze) anos de experiência e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Exupero Seixa com 5 (cinco) anos em São Domingos do Araguaia-PA.</i>
11	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso A	Atua na Escola A, História
12	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso B	Atua na Escola A, Geografia.
13	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso C	Atua na Escola B, Matemática.
14	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso D	Atua na Escola B, Matemática.
15	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso E	Atua na Escola C, Ciências.
16	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso F	Atua na Escola D, Ciências.
17	ARAÚJO SILVA, 2017	Docente/Egresso G	Atua na Escola E, História.
18	CASTRO, 2017	Luiz Carlos	Professor em Bacuriteua, com 13 (treze) anos. Atua com <i>2 (duas) turmas Escola do Campo</i>
19	CASTRO, 2017	Gilmara Almeida	Professora em Acaráj-Bragança-PA, com 10 (dez) anos. Atua <i>com 2 (duas) turmas da Escola do Campo.</i>
20	CASTRO, 2017	Rita de Cássia	Professora em Bacuriteua, com 14 (quatorze) anos. Atua com <i>2 (duas) turmas da Escola do Campo</i> e 9 (nove) turmas na <i>Escola Urbana.</i>
21	CASTRO, 2017	Nilcilene Oliveira	Professora em Tracuateua, com 19 (dezenove) anos. Atua com <i>2 (duas) turmas na Escola do Campo.</i>
22	CASTRO, 2017	Jairo	Professor em Vila Fátima-Tracuateua, com 8 (oito) anos. Atua com <i>9 (nove) turmas na Escola do Campo.</i>
23	CASTRO, 2017	Benedito Reis	Professor em Santa Maria – Tracuateua, com 22 (vinte dois) anos. Atua com <i>10 (dez) turmas na Escolas do Campo.</i>

24	TRINDADE, 2016	Eliane	Professora da Escola da Rede Municipal, <i>contratada</i> (TRINDADE, 2016).
25	TRINDADE, 2016	Aneci	Educadora do Campo da Escola da Rede Municipal de Abaetetuba-PA (TRINDADE, 2016).
26	TRINDADE, 2016	Laura	Educadora do Campo (TRINDADE, 2016).

Fonte: Elaborado pela própria Autora de acordo com os estudos de Silva (2017), Arruda Cordeiro (2017), Araújo Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016).

No quadro 26, mostra o perfil dos 38 egressos pesquisados nos estudos dos autores do Estado do Conhecimento. Destes, observa-se que 26 estão atuando nas escolas do campo e escolas urbanas. Percebe-se nos estudos dos autores citados anteriormente 3 egressos possuem cargo efetivo, 6 egressos têm cargos temporários/contratados e 17 egressos não obteve informações. Percebe que a egressa Lúcia entrevistada no estudo de Arruda Cordeiro (2017) e os egressos pesquisados por Araújo Silva (2017) estão atuando na área de sua formação. Baseando-se em Molina e Hage (2015, p. 138) afirmam que:

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esses cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

A partir dos estudos dos perfis dos egressos dos estudos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo verifica-se em certa medida que os egressos estão atuando nas Escolas do Campo, mas não na área de sua formação. O que demanda uma reflexão e pesquisas sobre a falta de profissionais da Pedagogia na Educação Infantil do Campo. Nesse ponto, destaca a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo apoiando em Molina e Hage (2015, p. 139) sustentando em Molina e Sá (2011) descrevem que:

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

Como se pode ver nos relatos dos autores, observa que nos perfis dos egressos dos estudos do Estado do Conhecimento, nem todos estavam atuando na área de sua formação. Mas, percebe-se que os egressos estão cumprindo a função social da profissão da docência na atuação

da docência nas Escolas do Campo. Dessa forma, evidencia-se que o curso de Pedagogia necessita investir na formação da Educação Infantil do Campo para que estes profissionais da educação possam atuar no campo, conforme o Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome afirma que:

É direito de todas as crianças residentes nas áreas rurais do país ser consideradas na sua diversidade populacional – filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas, dentre outros - bem como nas especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses de idade. A elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do País. O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos (BRASIL, 2014, p. 4-6).

Como se vê no documento é direito de todas as crianças, residentes nas áreas rurais do país, que sejam consideradas na sua diversidade populacional, bem como nas especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses de idade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo. Ainda, o documento destaca que:

o avanço na construção de políticas públicas que efetivamente atendam aos direitos das crianças residentes em área rural à Educação Infantil, desde seus primeiros meses de vida, exigirá mudanças em diferentes áreas, incluindo a conscientização de prefeitos, de dirigentes e de gestores da área da educação nos municípios e nas escolas a respeito do significado dessa etapa da escolarização, de modo a sustentar os investimentos necessários à sua execução. Tais investimentos dependem desse reconhecimento, na medida em que as características dessa fase do desenvolvimento humano exigem ambientes e equipamentos apropriados, além de menor número de crianças por professor, o que supõe a necessidade de maior aporte de recursos.

De acordo com o documento, vê-se a pertinência do curso de Pedagogia investir no ensino, pesquisa e extensão na Educação Infantil do Campo na formação inicial dos profissionais da Educação e contribuir na formação das crianças do Campo.

Na sequência, verifica-se nos estudos dos autores do Estado do Conhecimento, outras atividades profissionais que os egressos atuam em suas comunidades, conforme publica no quadro 27, a seguir.

Quadro 27 – Outras atividades profissionais que os egressos atuavam, conforme os estudos de Silva (2017), Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016) do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento.

#	Autores do Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento	Egressos dos estudos	Perfil Profissional dos Egressos
27	SILVA, 2017	Josiel (E5)	Servidor público Municipal/Ensino Médio em São Domingos do Capim-PA, cargo efetivo, atua na Biblioteca Municipal com laboratório de informática (turno matutino) no horário das (8h às 13h); participa do Projeto de acervo cultura intitulado “Pouco do que é nosso” que se propõe “a salvar e a incentivar a arte, a cultura e a história, assim como é um instrumento sócio educacional na Amazônia paraense”; Projeto “Memorial Pirateua”, tendo uma das atividades a Biblioteca Comunitária.
28	CASTRO, 2017	Elziane Ambrósio	Tamatateua, 08 anos, não declarado à atuação/trabalho.
29	TRINDADE, 2016	Paulo	Secretário escolar/ Escola Rede Municipal (01); Pedro, funcionário Público, cargo contratado, Abaetetuba-PA.
30	TRINDADE, 2016	Pedro	Funcionário Público, cargo contratado, Abaetetuba-PA (TRINDADE, 2016).
31	TRINDADE, 2016	Bárbara	Extrativista (TRINDADE, 2016).
32	TRINDADE, 2016	Vicente	Agricultura familiar TRINDADE, 2016).
33	TRINDADE, 2016	Mário	Pescador TRINDADE, 2016).
5	TRINDADE et. al., 2016	Egressos	Não obteve informações do perfil profissional dos 5 (cinco) egressos no estudo.

Fonte: Elaborado pela própria Autora de acordo com os estudos de Castro (2017), Trindade (2016), Trindade et. al. (2016).

No quadro 27, percebe-se 2 egressos que estão atuando na educação como o: Josiel entrevistado do estudo de Silva (2017) que atua na biblioteca escolar. E o egresso Paulo entrevistado do estudo de Trindade (2016) que atua como secretário na Escola da Rede Municipal na localidade onde reside. E os demais alunos atuam em outras atividades nas comunidades que residem como o: Pedro funcionário público; Bárbara, extrativista; Vicente agricultor; e Mário pescador. Estes últimos atuam no Campo. Mediante o exposto, esta análise sistêmica dos perfis e dos estudos dos egressos dos cursos em destaque são pontuais, merecendo estudos aprofundados nos programas de Pós-graduação do País.

Assim, neste estudo compreende-se que o perfil dos egressos na lógica do desenvolvimento da agricultura pela “[...] matriz formativa desenvolvida pela LEdoC apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador contra hegemônico capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa”. (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141).

Sob esse viés, que este estudo dos egressos dos cursos em destaque do Estado do Conhecimento analisados da Região Amazônica-Norte do Brasil, destacou diagnósticos pertinentes para o corpo docente das instituições de ensino superior refletirem, lacunas assinaladas a serem superadas e avanços por meio da normativa do Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, na ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desta pesquisa resgatou-se a pergunta central e o objetivo deste estudo Como se apresenta a evolução da oferta dos cursos em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo no Brasil, assinalando no estudo dos egressos dos cursos aludidos, diagnósticos, fronteiras do conhecimento, lacunas, avanços e o perfil dos egressos destes cursos, apontados nos estudos do estado do Conhecimento da Região Amazônica-Norte do Brasil? E o objetivo geral analisar os estudos sobre os egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo-LEdoC e seu estado do conhecimento (2008/2009-2019) na Região Amazônica-Norte do Brasil, partindo do mapeamento da evolução da oferta dos Cursos (1963-2019) no Brasil.

Em resposta da análise dos estudos dos egressos dos cursos pesquisados, levantou-se 8 (oito) estudos no Estado do Conhecimento dos autores: Silva (2017) (8 egressos); Arruda Cordeiro (2017) (3 egressas); Araújo Silva (2017) (7 egressos); Castro (2017) (7 egressos); Trindade (2016) (8 egressos); Trindade et. al. (2016) (5 egressos); Guerra (2015); e Moraes (2014). Como vê nas pesquisas de Guerra (2015) e Moraes (2014) eles não tiveram como objetivo pesquisar os egressos mais contribuíram no estudo.

Nesse âmbito, os estudos de Guerra (2015), Moraes (2014), e dos autores Santos e Benevides (2015) e Ortega (2014) encontrados no Google aleatoriamente, acrescentados neste trabalho, contribuíram com o estudo em destaque. Na lente dos diagnósticos dos estudos dos egressos destes autores se diagnosticou os seguintes pontos: a desvalorização das Licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias; as limitações que os egressos não podem atuar em várias áreas, por não terem o registro no CREA, reduzindo a área de atuação; a falta de articulação política da universidade junto às autoridades locais para divulgar a importância do curso na valorização do ensino nas Escolas do Campo, conforme elencado no quadro 22 deste estudo.

Nos estudos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoCs na lente dos diagnósticos apresentam 38 (trinta e oito) egressos pesquisados. Destes, 18 (dezoito) são do gênero feminino; 13 (treze) do gênero masculino; e 7 (sete) egressos não se obteve informações sobre os gêneros. Os egressos pesquisados nestes estudos das LEdoCs possuem a faixa etária entre 24 anos a 55 anos. Além disso, observou-se nos estudos dos autores aludidos dos cursos de LEdoCs, a maioria dos egressos atuam nas Escolas do Campo: na Educação Infantil no Jardim I e II, no Ensino Fundamental das séries iniciais (2º ano e 3º ano); no Ensino Fundamental das séries finais (Geografia, Matemática, História, e Ciências) na modalidade EJA (1º, 2º, 3º 4º e 5º etapa); no Ensino Fundamental em turmas multisseriadas (1º, 2º, 3º, 4º e 5º

anos). Ficou evidente que uma minoria atua no cargo (efetivo) de servidor público; secretário escolar (contratado); no extrativismo; na agricultura familiar e como pescador. Alguns não obtiveram informações sobre a atuação no campo profissional. Ressalta-se que os objetivos dos trabalhos dos pesquisados selecionados no Estado do Conhecimento não foram estudar os egressos como já foi mencionado neste estudo. Desse modo, nota-se as fronteiras de conhecimentos de estudos de egressos destes cursos nesta região.

Na análise dos estudos dos egressos das LEdoCs, apurou-se que a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é fruto das lutas e demandas dos movimentos sociais ao Estado, o que levou as universidades públicas brasileiras a repensarem a oferta dos cursos de Licenciaturas, voltadas para a formação do trabalhador e dos filhos dos trabalhadores do campo. Dessa forma, os principais destinatários são os próprios sujeitos camponeses, quer já sejam eles professores que atuam no meio rural, quer sejam jovens camponeses que almejam se tornar educadores.

Em relação às fronteiras dos conhecimentos nesses estudos, verificou-se que um dos desafios no campo da interdisciplinaridade são as *fronteiras disciplinares*, que são demarcações rígidas, que não conseguem estabelecer diálogos entre temáticas afins, o que dificulta sua propagação e a efetivação do princípio da interdisciplinaridade, como a formação continuada aos professores formadores no âmbito de LEdoC, a efetivação de projetos tanto de pesquisa quanto de ensino, que considerem a interdisciplinaridade, é, por fim, que as escolas do campo possam redimensionar sua ação pedagógica, considerando a *interdisciplinaridade* e as *áreas de conhecimentos*, trazendo essas questões em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e no trabalho coletivo.

Estes estudos apontam ainda, que um dos desafios para os movimentos sociais do campo e para os educadores egressos de LEdoC, em se tratando das questões levantadas anteriormente é a estrutura disciplinar em que estão formatadas as escolas do campo, com professores licenciados por disciplina, inclusive através de concursos públicos. Por isso, é necessário reivindicar junto aos órgãos responsáveis a inclusão dessas demandas nos processos seletivos, assim como a mudança na visão disciplinar de organização do conhecimento como a única via para o ensino.

Os teóricos que embasam este estudo apontam que a Educação do Campo é um campo de lutas, que precisa garantir uma educação de qualidade, assim como educadores que sejam formados por área de conhecimento, para se poder mudar a *lógica disciplinar*. Mas para isso, muitas mudanças precisam acontecer, como: *reformulação curricular dos cursos; professores formadores que compreendam a área de conhecimento e a interdisciplinaridade;*

mudança na política pública, que garante que às escolas possam ser e ter a identidade do campo.

Contudo, sabe-se que só a organização e a luta são capazes de garantir essa transformação. Além disso, percebeu-se no estudo da pesquisadora Silva (2017) que um dos desafios a ser superado refere-se à organização pedagógica de LEdoC, que necessita ter matrizes pedagógicas que não sejam apenas por disciplinas, mas que possam partir de *projetos interdisciplinares com avaliações coletivas*, para que os educandos possam compreender a área do conhecimento, e não apenas o olhar de uma disciplina.

Outrossim, evidencia-se neste estudo que os estudos de Guerra (2015) foram fundamentais para se compreender as tensões cotidianas vivenciadas na Amazônia. Os cursos vivem esta tensão no seu cotidiano, por mais ajustados que sejam os seus perfis à realidade, estes cursos são criados sob demandas e com as condições locais, mas tendo que obedecer a um modelo geral e generalizante, devendo atender a requisitos estruturais mínimos e determinantes associados à qualidade do produto educacional. Os critérios de avaliação destes para o reconhecimento formal são dados por parâmetros estranhos ao norte do país e suas especificidades, o que compromete o surgimento de tentativas autóctones

Ademais, destaca-se que na publicação analisada de Guerra (2015) o autor descreve a necessidade de uma formação mista de pedagogos e técnicos agrícolas/agrônomo, que permitisse ensinar/aprendendo ou aprender/ensinando os filhos de agricultores. Espera-se que o estudo possa ampliar o campo conceitual da política afirmativa na Educação do Campo para a compreensão do papel sócio-político e pedagógico desse profissional licenciado em Ciências Agrárias na e para a Região Amazônica-Norte do Brasil.

Os conhecimentos produzidos sobre a temática em estudo, ainda são poucas no período estudo, especialmente quando se trata da realidade da Educação do Campo, o que pode ser constatado em nossa busca de dados nas plataformas utilizadas. Uma das temáticas que se identifica como frágil na literatura levantada foi no que se refere aos estudos com egressos e as práticas educativas dos licenciados dos cursos de licenciatura em Ciências Agrárias-LCAGRAR nesta região. A escassez de conhecimentos intelectuais produzidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação sobre as duas temáticas acima mencionadas, se apresentou como uma das dificuldades e limitações desse estudo. Dessa forma, entende-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) ao produzirem estudos científicos sobre a realidade, a luta dos movimentos sociais, as práticas educativas, a oferta, entre outros, contribuem significativamente com a luta dos movimentos sociais do campo, por uma educação do campo que represente o anseio da população que vive no campo.

Parte-se do pressuposto de que a visão desses egressos, sobre seu processo formativo, suas dificuldades nos cursos e no exercício da docência darão elementos para discutir com as IES que ofertam os cursos de licenciaturas em Ciências Agrárias e da Educação do Campo o perfil profissional de formação na docência da Educação Superior do Campo das populações do campo da Região Norte do Brasil.

No que tange aos resultados dos achados do mapeamento da evolução da oferta e distribuição dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias e Educação do Campo ofertados no Brasil, levantou-se a quantidade de 56 cursos. Destes, 53 cursos na modalidade de Educação Presencial com 10 (dez) Licenciaturas em Ciências Agrárias, 6 (seis) Licenciaturas em Ciências Agrícolas e 37 (trinta e sete) Licenciaturas em Educação do Campo; e mapeou 3 (três) Licenciaturas na modalidade de Educação à Distância-EaD (2 Licenciaturas em Ciências Agrárias e 1 Licenciatura em Educação do Campo), no período de (1963-2019) na base do Sistema e-MEC do Ministério da Educação (2020).

Em face ao exposto, constata-se a importância de implementação de uma rede das instituições de ensino das Licenciaturas em Ciências Agrárias/Educação do Campo na Amazônia legal que fomente discussões a respeito da formação, do perfil profissional, das matrizes pedagógicas e organização do trabalho pedagógico e do acompanhamento dos egressos para que as licenciaturas possam ser ajustadas na realidades interculturais dos povos Amazônicos e garantir na formação inicial e continuada a qualificação profissional que atendam às demandas da região. Também detecta-se neste estudo, um avanço dos cursos incentivados pelo PROCAMPO e a necessidade de rupturas epistemológicas e pedagógicas para a formação dos licenciados das Ciências Agrícolas/Agrárias e da Educação do Campo com o perfil apropriado para atuação em contextos da Educação do Campo e da produção e reprodução do campesinato, contemplando a perspectiva interdisciplinar nas áreas de estudo Educação/Sociedade/ Ambiente/Agroecologia/Amazônia com vistas a contribuir na qualidade de vida das populações do campo na região.

Conclui-se, apontando que os dados apresentados responderam o nosso problema de pesquisa, mas também, nos levaram a perceber que os estudos ainda são muito pontuais e que, portanto, precisa-se aprofundar os estudos sobre os novos desafios que as Licenciaturas em Ciências/Agrárias e Educação do Campo vêm enfrentando, inclusive as LEdoCs, dentro da atual política educacional que vem sendo implementada no Brasil, a partir do ano de 2018, do governo Jair Bolsonaro. É necessário que os estudos se voltem para compreender as novas experiências que vem ocorrendo nesses processos formativos, tomando como objeto de estudo a visão dos egressos desses cursos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Michele Hartmann Feyh; SOUZA, Juliane Vieira de; ENSSLIN, Sandra Rolim; ENSSLIN, Leonardo. Como construir conhecimento sobre tema de pesquisa? Aplicação do processo Proknow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista Gestão Social e Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 47-62, 2011.
- ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de; FALEIRO, Wender; SANTOS, Welson Barbosa; BORGES, Daniel Gabriel. **Egressos em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza: desafios, enfrentamentos e possíveis diretrizes**. – Goiânia: / Kelps, 2020.
- ALVES Larissa Roberta; GIACOMINI, Márcia Aparecida; TEIXEIRA, Verônica Modolo; HENRIQUES, Silvia Helena; CHAVES Luciele Dias Pedreschi, Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery** 23(3), e20180366, 2019.
- ANHAIA, EDSON MARCOS DE. **Seminário Nacional do Procampo: breve retrospectiva**. In: V Seminário Nacional de Licenciaturas em Educação do Campo - Caderno de Estudos, em Laranjeiras do Sul, PR, 08 a 11 de dez. 2015.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. **Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG**. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs.]. Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade**. IN: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. [Orgs.]. Educação do Campo: desafios para a formação de professores. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ARAÚJO SILVA, Analielle de Araújo Silva. **Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as relações Etnicorraciais**. 81f. Dissertação de (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas de Formação de Educadores (a) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARRUDA CORDEIRO, Débora dos Reis. **Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa**. 238 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá-PA, 2017.
- AZALIM, Sônia Maria Ferreira. **Política de Acompanhamento de Egressos: oportunidade de aprimoramento do projeto pedagógico do curso de graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária da UFJF**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2017.

AZEVEDO, Fernando de; [et al]. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS Revista Científica**, nº. 45, pp. 221-236, 2018.

BORDENAVE, J. D. Algumas Mudanças Necessárias na Educação Agrícola Superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília: ABEAS, v. 16, n. 2: 44-51, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=16219> Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação-SECADI/MEC**. Diretoria de Políticas para Educação do Campo e Diversidade. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17572-legislacao-secadi-sp-413116695> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Regulação do Ensino Superior – e-MEC**. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 2020.

BRASIL. Portaria Nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o Sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 245, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 29 a 31.

BRASIL. Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 137, 19 jul. 2017, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29 Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Edição Nº 5, 8 jan. 2015, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2015-01-07.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013** - apresentado aos Órgãos de controle interno e externo, elaborado de acordo com as disposições da

Instrução Normativa TCU nº 72/2013, da Decisão Normativa TCU Nº 134/2013 e das orientações do Órgão de controle interno. Brasília/DF, março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE Nº 11, de 16 de abril de 2014. Estabelece os critérios e as normas para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Campo - Saberes da Terra para o ingresso de estudantes a partir de 2014. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 74, 17 abr. 2014, Seção 1, p. 22. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/5366-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-11,-de-16-de-abril-de-2014> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 60, 28 mar. 2014, Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ministério Social e Combate à Fome. **Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política.** Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013. Brasília, março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, de 09 dez. 2013, nº 238, Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE Nº 38, de 8 de outubro de 2013.** Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/4963-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-8-de-outubro-de-2013> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 32, de 2 de agosto de 2013.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/4747-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32,-de-2-de-agosto-de-2013> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, N° 126, 03 jul. 2013, Seção 1, p. 11/12. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial N° 6, 16 de março de 2013**. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo. Brasília, DF, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 86, de 1° de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 04 fev. 2013, N° 24, Seção 1, p. 28. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **PRONERA. Manual de operações**. Brasília: MDA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Superior/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de Seleção n° 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior-IES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, DF, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei N° 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições

comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3819-lei-n%C2%BA-12-695,-de-25-de-julho-de-2012> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE Nº 20, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3549-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-20-de-22-de-junho-de-2012> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3, de 16 de maio 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32012.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Portaria Nº 72, de 21 de dezembro de 2012. A Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, torna público o Resultado Final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 249, 27 dez. 2012, Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE Nº 20, de 22 de junho de 2012**. Estabelece regras para a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para os projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3549-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-20-de-22-de-junho-de-2012> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011. Altera o Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, 22 dez. 2011, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7649.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 212, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad->

educacao-continuada-223369541/17572-legislacao-secadi-sp-413116695 Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE Nº 46, de 24 de agosto de 2009**. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra às Instituições de Ensino Superior Públicas a partir de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3355-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-46-de-24-de-agosto-de-2009> Acesso em: 20 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Portaria Nº 85, 15 de julho de 2009. Constituir Comitê Técnico Multidisciplinar conforme o item V do Edital SECAD/MEC nº 9, de 29 de abril de 2009 e o disposto no Art. 4º da Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009. Diário Oficial da União, 16 de julho de 2009, Seção 2, p. 19. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 16 jul. 2009, Seção 2, p. 19.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 5 de maio de 2009, Seção 1, p. 29. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE Nº 8, de 26 de março de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para a execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3293-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-26-de-mar%C3%A7o-de-2009> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Edital de Convocação nº 09 de 29 de abril de 2009. O Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a

formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas nesse Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB N° 1, de 3/4/2002, e em observância à Resolução/CD/FNDE n°. 6, de 17 de março de 2009, âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– Procampo. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, N° 164, 30 abr. 2009, Seção 3, p. 57.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N° 1264, de 17 de outubro de 2008**. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2995-port-1264-2008&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Portaria N° 28, 14 de agosto de 2008. Constituir Comitê Técnico Multidisciplinar conforme o item V do Edital SECAD/MEC n° 2, de 23 de abril de 2008 e o disposto no Art. 4° da Resolução CD/FNDE n° 16, de 07 de maio de 2008. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 15 ago. 2008, Seção 2, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE N° 16, de 7 de maio de 2008**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3245-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-16-de-7-de-maio-de-2008> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N° 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Edital N° 2, de 23 de abril de 2008. O Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas nesse Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB N°

1, de 3/4/2002. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 193, 24 abr. 2008, Seção 3, p. 30.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. **Parecer CNE/CEB Nº 23, 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 79, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 5/6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17572-legislacao-secadi-sp-413116695> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 79, 25 abr. 2007, Seção 1, p. 4/5. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-201 Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 300 do MEC, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 22, 31 jan. 2006, Seção 1, p. 5/7.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 14 jul. 2006, Seção 1, p. 7.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.129, de 30 junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 29 jul. 2004, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, Nº 72, 15 abr. 2004, Seção 1, p. 3. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº1 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17572-legislacao-secadi-sp-413116695> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação/Câmara ou Comissão Especial. **Parecer nº 335, de 4 de junho de 1982** – Processo nº 236.043/77-MEC – 394/80-CFE. Registro de Professores habilitados analisa a proposta do programa Esquema I e Esquema II destinados à formação pedagógica dos professores. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010904.pdf>. Acesso em: 15 fev.2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 77.040, de 15 de janeiro de 1976. Concede reconhecimento ao curso de Formação de Professores para as Matérias Específicas do 2º Grau, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, com sede na cidade de Recife, Estado de Pernambuco. **Diário Oficial da União (DOU)**, 16 jan. 1976, Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. **Portaria N.º 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Resolve aprovar as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-ebase-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei Nº 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, DF, 17 jun. 1970, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1106.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece Normas Complementares à Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm Acesso em: 20 nov.2020.

BRASIL. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto Nº 1.984, de 10 de janeiro de 1963.** Aprova o Estatuto da Universidade Rural do Brasil. Brasília, DF, 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-1984-10-janeiro-1963-351701-norma-pe.html> Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19852.htm Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 19.850, de 11 de abril de 1931.** Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 dez.2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 nov. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a Especificidade da Educação do Campo e 8 Desafios do momento atual.** In: V Seminário Nacional de Licenciaturas em Educação do Campo - Caderno de Estudos, em Laranjeiras do Sul, PR, 08 a 11 de dez. 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo, na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA** (UNESP), v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019.

CAMARA MUNICIPAL DE ALTAMIRA. **Município de Altamira-PA.** Disponível em: <https://altamira.pa.leg.br/o-municipio/> Acesso em: 23 set. 2019.

CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino:** um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança, 2017.

CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio. **Formação socioeconômica do estado do Pará.** In: CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio. (Orgs.). Formação socioeconômica da Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, p. 401-482, 2016.

CASTELLI, Tiago Machado. **Análise da metodologia *Knowledge Development Process – Constructivist (Procknow-C)* e suas contribuições a avaliação de desempenho organizacional:** um estudo à luz do apoio à decisão. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Administração, Rio Grande/RS, 2018.

CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 13 set.2020.

CIANCONI, Regina de Barros. Banco de Dados de Acesso Público. **Ci. Inf.**, Brasília, 16 (1): 53-9, jan. /jun. 1987.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. **Um Estudo sobre as Formas de Organização da Formação Pedagógica em Cursos de Licenciatura.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2014.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública de Estado. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad, Latin American Journal of Studies in Culture and Society** V. 04, nº 01, jan.-abr., 2018.

COLOSSI, Nelson; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Casas Familiares Rurais: uma Alternativa para a Formação de Jovens Agricultores. **Revista de Administração.** Ano II, Nº 3, Segundo Semestre de 2003.

CORDEIRO, Débora dos Reis. **Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa**. 238 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

CUNHA, Daisy; LAS CASAS, Estevam Barbosa de. UFMG Pesquisa Egressos. In: LAS CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ Tatiana (Orgs.). UFMG Pesquisa Egressos. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019b.

CUNHA, Daisy; LAS CASAS, Estevam Barbosa de; QUEIROZ Tatiana. **UFMG Pesquisa Egressos**. In: LAS CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ Tatiana (Orgs.). UFMG pesquisa egressos. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019a.

DIAS, Fabrício Souza. **O Pronera em suas Fases como Política Pública em Educação do Campo: uma visão a partir de seus atos normativos**. In: RODRIGUES, Sônia. (org.). Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo. – 1ª edição - Marília: Lutas Anticapital, 2020.

DICIO. Dicionário Online de Português. **Agrovila**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/agrovila/> Acesso em 23 de setembro de 2019.

DUTRA, Ademar; RIPOLL-FELIU, Vicente Mateo; FILLOL, Arturo Giner; ENSSLIN Sandra Rolim; ENSSLIN, Leonardo. A construção do conhecimento a partir da literatura científica sobre o tema avaliação de desempenho portuário marítimo. The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. **Revista Internacional de Produtividade e Gestão de Desempenho**, 64(2), 2015.

ENSSLIN, Leonardo; WAICZYK, Cleomir; CHAVES, Leonardo Corrêa; ENSSLIN, Eduardo Rolim. Processo para evidencição do estado da arte aplicado ao tema gestão de produção científica. **TransInformação**, Campinas, 27(3):219-228, set./dez., 2015.

ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; PINTO, Hugo de Moraes. Processo de Investigação e Análise Bibliométrica: Avaliação da Qualidade dos Serviços Bancários. **RAC**, Rio de Janeiro, v17, n. 3, art. 4, maio/jun. 2013.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira; SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; MACIEL, Rossandra Oliveira; RONÇANI, Liara Darabas. Educação do Campo: a Trajetória das Casas Familiares Rurais em Santa Catarina - Avanços e Desafios da Experiência. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 11, Enero, 2014, 29-48.

FÁVERO, M. de L. A. Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

FRANÇA, Isabel. **Pesquisa em Bases de Dados Bibliográficas** - Tutorial. 2017. Disponível em: https://www.dec.uc.pt/~ifranca/Bases_de_Dados.pdf . Acesso: 10 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 48ª reimpressão. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6. Ed. – [3. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 2011.

FREITAS, Helena Costa. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 4. ed. – [12. reimpr.]. - São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Ricardo Ferreira; CARVALHO, Rita de Cássia Ribeiro. Reflexões sobre a formação do profissional de Ciências Agrárias. **Ciência et Praxis** v. 3, n. 5, 2010.

GOOGLE SCHOLAR. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 7 jul. 2019.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Educação e Pedagogia nos Campos e Matas do Xingu e Transamazônica. **Revista EDUCAmazônia Educação, Sociedade, Meio Ambiente LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA**, Humaitá, Ano 8, Vol XV, Número 2, Jul-Dez, 2015, Pág. 253-266.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz; ANGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. Agricultura Familiar na Pós-Graduação no Brasil e na UFPA. **R B P G**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 66-86, julho de 2007.

IBGE-**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. **Município de Altamira/PA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama> Acesso em: 23 set. 2019.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Brasil Novo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/brasil-novo/panorama> Acesso em: 30 ago. 2019.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Medicilândia**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/medicilandia/panorama> Acesso em: 23 set.2019.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Vitória do Xingu**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vitoria-do-xingu/panorama> Acesso em: 30 ago. 2019.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de São Domingos do Capim/PA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-domingos-do-capim/panorama> Acesso em: 29 ago. 2019.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Pró-Reitoria de Extensão Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo**. Belém-PA, fevereiro de 2012.

JESUS, Eli Lino de. Formação do Profissional de Ciências Agrárias no Limiar do Século XXI: Desafios e Perspectivas. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília: ABEAS, v. 16, n. 2: 34-43, 1998.

JESUS, E. L. de. **Perfil do Profissional para atuar em Agroecologia**: Um novo Desafio às Escolas de Ciências Agrárias. In: Formação profissional do Engenheiro Agrônomo. Cruz das Almas FEAB UNE/CONFEA, 1996: 49-61.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**: Marx e o Capital no Século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

LACERDA, Rogério Tadeu de O.; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim. Uma Análise Bibliométrica da literatura sobre Estratégia e Avaliação de Desempenho. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 59-78, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?** – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (Orgs.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas** - Salvador: EDUFBA, 2012.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como Fonte de Informação à Gestão dos Cursos de Ciências Contábeis. **R. Cont. Fin.** – USP, São Paulo, n. 37, p. 73 – 84, Jan./Abr. 2005

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015.

MAIA, Victor Martins; ALEXANDRE, Rodrigo Sobreira; SILVA, Ricardo Gonçalves. Desafios à formação do profissional em Ciências Agrárias. **Revista Educação Agrícola Superior**, publicação da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior- ABEAS - Vol. 21, nº 01 - janeiro / junho – 2006.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade de acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2010. p. 55-70.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia: riqueza, degradação e saque**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARZAL, Luciana Fighera; SCHLEDER, Marcus Vinicius Nascimento; SANTOS, Lucas Almeida dos; COSTA, Vânia Medianeira Flores; GAI, Maria Julia Pegoraro. Análise do perfil profissional dos egressos do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria. **Saber Humano**, V. 9, n. 15, p. 64-83, jul./dez. 2019.

MATOS, L. dos S.; IMLAU, J. M.; Ensslin, S. R.; Ensslin, L.; Vicente, E. F. R.. Análise e Mapeamento sobre a Avaliação da Evidenciação dos Atos Públicos dos Entes Governamentais. **Contabilidade Gestão E Governança**, v. 18, n. 2, p. 119-138, maio/ago.2015.

MEDEIROS, Evandro Costa de; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e224676, 2020.

MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTER, Gerda Margit. **Educação do Campo e Culturas: uma discussão sobre Pedagogias Alternativas**. In: JESUS, Janinha Gerke de; TRARBACH, Maria Aparecida (Orgs.). Introdução à Educação do Campo. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Educação do Campo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Vitória, 2013.

MINTO, L.W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MIRANDA, Juliany Serra. **Movimentos Sociais e Políticas Públicas: a importância da mobilização na efetividade do Pronera**. In: RODRIGUES, Sonia da Silva. (Org.). Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 38, Nº. 140, P.587-609, jul.- set., 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior**. In: V Seminário Nacional de Licenciaturas em Educação do Campo - Caderno de Estudos, em Laranjeiras do Sul, PR, 08 a 11 de dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo Verbete Dicionário da Educação do Campo**. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fórum Nacional de Educação do Campo. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Fórum Paraense de Educação do Campo. Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo. Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. Belém, Pará, 2 a 5 de dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil. Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em educação do campo** – registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MONTEIRO, M. A. A. LANDIN, J. R. M. Extensão Rural: Prática ou Discurso? A Formação de Profissionais em Ciências Agrárias. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília: ABEAS, v. 13, n. 1: 3-18, 1995.

- MORAES, Marco Antonio de. A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 641-652, set./dez. 2014.
- MORENZ, Rosemary Frota, 1958. **A trajetória dos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ no período de 1997 a 2006**. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.
- MUGNAINI, Rogério; STREHL, Leticia. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. Enc. Bibli: **R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2008.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, dez. 2015, p. 164-183.
- NAHUM, João Santos. **Notas sobre a formação territorial da Amazônia paraense: do meio natural ao meio técnico**. In: SILVA, Christian Nunes da; PAULA, Cristiano Quaresma de; SILVA, João Marcio Palheta da. (Org.). Produção espacial e dinâmicas socioambientais no Brasil setentrional. Belém: GAPTA/UFPA, 2019.
- NETO, Antônio Júlio de Menezes. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.) Educação do Campo: desafios para a formação de professores. 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NETO, Thiago Oliveira. Rodovia Transamazônica: o projeto de integração deu certo? **Revista Gestão & Políticas Públicas**, vol. 5 (2): 284-308, 2015.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007.
- NEVES, Lucia Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, Lucia Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. A. **Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). UFRRJ/CPDA, Seropédica, RJ, 1998.
- OLIVEIRA, Lisandra Valim de; LACERDA, Rogério Tadeu de Oliveira; FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira; ENSSLIN, Sandra Rolim. Avaliação de Desempenho e Gerenciamento de

Projetos: Uma Análise Bibliométrica. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, Vol. 7, N. 1. janeiro/abril, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORTEGA, Anderson Barroso. **Inserção no mercado de trabalho e atuação profissional dos egressos do curso Ciências Agrárias e do Ambiente, da UFAM/INC**. Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Apoio à Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, 2014.

PARCHEN, Carlos Augusto. O Exercício Profissional de Ciências Agrárias. **Rev. Acad.**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 85-90, jan./mar. 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PINAZZA, L.A. A Crise de Identidade na Engenharia Agrônômica. **Jornal do Engenheiro Agrônomo**, jun. /jul. 1994:2.

POLLI, Gislei Mocelin; MARTINELLI, Jamille; ZUGMAN, Ari; OLIVEIRA, Fabio; DOI, Francislaine Wiczneski; DIAS, Maria Sara de Lima; TAVARES, Juliana. Políticas Públicas e Mobilidade Social: Egressos do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). **Psic. da Ed.**, São Paulo, 52, 1º sem de 2021, pp. 120-130.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASIL NOVO. **História de Brasil Novo**. Disponível em: <https://brasilnovo.pa.gov.br/o-municipio/historia/> Acesso em: 30 ago. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDICILÂNDIA. **História de Medicilândia**. Disponível em: <http://medicilandia.pa.gov.br/o-municipio/historia/> Acesso em: 07 set. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM. **História de São Domingos do Capim/PA**. Disponível em: <https://saodomingosdocapim.pa.gov.br/o-municipio/historia/> Acesso em: 29 ago. 2019.

PRYJMA, Marielda Ferreira; BRIDI Jamile Cristina Ajub. Uma Análise Sobre os Programas de Formação de Professores para a Educação Básica. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 125-143, jan./mar. 2020.

RAVENA, Nírvia; CARDOSO, Ana Cláudia Duarte; SANTOS, Renata Callaça Gadioli dos; PERES, Janaina Lopes Pereira. Em busca de políticas públicas decoloniais de desenvolvimento: possibilidades na Amazônia Brasileira. **Revista NAU Social** - v.09, n.17, p. 33 – 45, nov. 2018, abr. 2019.

RODRIGUES, Jondison Cardoso. **O Estado a contrapelo: lógica, estratégias e efeitos de complexos portuários no oeste do Pará**. 383 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2018a.

RODRIGUES, Jondison Cardoso; LIMA, Ricardo Angelo Pereira de. Grandes projetos de infraestrutura na Amazônia: imaginário, colonialidade e resistências. **Revista NERA**, v. 23, n. 51, p. 89-116, jan.-abr., 2020.

RODRIGUES, Kássia Tonheiro; MATOS, Lucas dos Santos; ENSSLIN, Sandra Rolim. Avaliação da Inovação no Setor Público: Revisão da Literatura e Oportunidades de Pesquisa. **Anais [...]** Do Congresso Internacional De Conhecimento E Inovação – Ciki, 1(1), Porto Alegre, Brasil, 6 A 8 de Nov. 2019.

REGO, Renato Leão. A integração cidade-campo como esquema de colonização e criação de cidades novas: do Norte Paranaense à Amazônia Legal. **R. B. Estudos Urbanos e Regionais** v.17, n.1, p.89-103, abril 2015.

ROS, César Augusto da. Os desafios para a formação dos profissionais das ciências agrárias no século XXI. **Rural Semanal - Informativo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, ANO XV – 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas no Brasil [manuscrito]:** a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos [et. al., organização] **Dossiê da Educação do Campo: 1998-2018.** – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de Educação do Campo.** In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega. (Orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo. – Salvador: Editora, 2010.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. Desenvolvimento das Licenciaturas no Brasil: Dilemas, Perspectivas e Política de Formação Docente. © **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.19, 1-19, e019018, 2019.

SANTOS, Jorge Raimundo dos. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Perspectivas diante da Crise.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2019.

SANTOS, Mônica de Almeida. **A Licenciatura em Educação do Campo: dimensões teóricas e práticas /** Mônica de Almeida Santos. – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2018.

SANTOS, Oséias dos Santos; BENEVIDES, Aline de Arruda Benevides. A Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFMT – Campus Confresa: Formação e Extinção. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, soma esforços com o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH e o V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) 12.^a edição. **Anais [...]** Pontifícia Universidade Católica do

Paraná-PUCPR, Câmpus Curitiba, Escola de Educação e Humanidades - Bloco 1 (Amarelo), Curitiba-PR, de 26 a 29 de out. de 2015.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SANTOS, Ozias Henrique. Conhecendo a licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE: aspectos da formação de professores. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 111-126, abr., 2017.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico. **Perspectiva; r CED**. Florianópolis. 1(1),31-45. ago./dez. 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 194. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNIFICADO Br. **Significado de Egresso**. <https://www.significadosbr.com.br/egresso>
Acesso: 05 maio 2020.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1 -12, set.- dez. 2020.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA**. 2017. 317f. –Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e Cientométrica: desafios para especialista que atuam no campo. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. **A UFRRJ do Tempo Recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Seropédica, RJ, abril de 2011.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa; CARVALHO, Leila Tibiriçá de. **Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos**. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; Dazzani, Maria Virgínia Machado (Orgs.). Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas - Salvador: EDUFBA, 2012.

SOARES, A. M. D.; BRAGA, A. M. e Souza. Formação Profissional e Demandas Sociais. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília: ABEAS, Edição Especial, 1997.

SOARES, A. M. D.; TAVARES, M. G. Formação Profissional em Ciências Agrárias: as Transformações no Ensino Técnico e seus Impactos no Ensino Superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília: ABEAS, v. 17, n. 1: 18-29, 1999.

SOARES, Filipe Menezes. **O governo Médici e o Programa de Integração Nacional (Norte e Nordeste): discursos e políticas governamentais (1969-1974)**. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação em História. Recife-PE, 2015.

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca, (2000). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Alex Sandro Nascimento. **A cidade na fronteira: expansão do comércio peruano em Benjamin Constant no Amazonas – Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas. – Manaus-AM, 2014.

SOUSA, Breno Henrique de; REBOUÇAS, Aiene Fernandes. **Organização Curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias ou Agrícolas (Licas) no Brasil: em Busca de Identidade e Discutindo Currículo e Formação Profissional**. In: ZOTTI, Solange Aparecida; REISDOEFER, Deise Nivia (Orgs.) *Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica*. Blumenau: IFC, 2017.

SOUSA, Sidneia Santos de. **Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da educação popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2018.

SOUZA, Gisele da Rocha. **Educação Superior pelo Pronera: uma Política pública de Estado**. In: RODRIGUES, Sonia da Silva. (Org.). *Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

TASCA, Jorge Eduardo; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; ALVES, Maria Bernardete Martins. Uma abordagem para a seleção de um quadro teórico para a Avaliação de programas de treinamentos. Na approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal os European Industrial Training** [S.l.], v. 34, n. 7, p. 631-655, 2010.

TAVARES, Carlos Alberto. A formação de professores agrícolas na Universidade Federal Rural de Pernambuco: histórico, realidade e perspectivas. **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica**, Recife, v. 2, p.32-41, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2016.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja; NASCIMENTO, Ivany Pinto; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Representações sociais de jovens concluintes do curso de Licenciatura em educação do campo no baixo Tocantins Sobre suas formações docentes. In: Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, 24. 2016, Maringá-PR. **Anais [...]** Maringá: UEM, 2016, p. 1855- 1876.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Pedagógico do Curso**. Marabá-PA, 2014.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Projeto de Criação do Curso Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Marabá-PA, 2008.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Licenciatura em Ciências Agrícolas: Projeto Pedagógico de Curso**. Recife-PE, fevereiro de 2017.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. PASSOS, Vânia Maria de Araújo; COSTA, Samara Queiroga Borges Gomes da.; MARTINS, Mônica Angelina dos Santos (Orgs.). **Política de Acompanhamento dos Egressos – UFT**. Diretoria de Desenvolvimento e Regulação da Graduação. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal do Tocantins, 2016.

VALMORBIDA, Sandra Mara Iesbik; ENSSLIN, Sandra Patricia Rolim; ENSSLIN, Leonardo; RIPOLL-FELIU, Vicente Mateo. Formação Profissional e Demandas Sociais. O que dizemos sobre Estudos Internacionais? **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 14(2), 5-29, 2016.

VALMORBIDA, Sandra Mara Iesbik; ENSSLIN, Sandra Rolim; ENSSLIN, Leonardo; RIPOLL-FELIU, Vicente Mateo. Avaliação de Desempenho para Auxílio na Gestão de Universidades Públicas: Análise da Literatura para Identificação de Oportunidades de Pesquisas. **Contabilidade, Gestão e Governança – Brasília**, v. 17, n. 3, set./dez. 2014.

YOSHIDA, N. D. Análise bibliométrica: um estudo aplica à previsão tecnológica. **Future Studies Research Journal**, v. 2, n. 1m p. 52-84, São Paulo, 2010.

WEB OF SCIENCE. Disponível em: <https://www.webofknowledge.com/>. Acesso em: 8 jul. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento Etapa 1 – das produções bibliográficas selecionadas nos bancos de dados do Google Scholar, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) CAPES/MEC e Portal de Periódicos CAPES/MEC (2009-2018), com o eixo de pesquisa: egressos/graduados/licenciados em Ciências Agrárias (Etapa 1).

Quadro 1 – Levantamento Etapa 1 – das produções bibliográficas selecionadas nos bancos de dados do Google Scholar, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e Portal de Periódicos CAPES/MEC (2009-2018), com o eixo de pesquisa: egressos/graduados/licenciados em Ciências Agrárias.

#	Data do lev. bibliogr.	Base de dados	Palavra-chave/descritor Idioma Inglês	Palavra-chave/descritor Idioma Português	Quant. de publicação bibliog. consultada (bruta)	Quant. de produções bibliog. com a filtragem dos critérios de inclusão/exclusão	Leituras dos resumos dos textos	
							Quant. de produção bibliog. excluídas	Quant. de produção bibliogr. incluídas
1	07.07.2019	Google Scholar	“Graduates in Agrárias Sciences”	“Graduados em Ciências Agrárias”	1	2009-2018 <u>1</u>	1	0
2	08.07.2019	Web of Science/ Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates in Agrarian Sciences)	(Graduados em Ciências Agrárias)	24.900.494	<u>5</u>	5	0
3	08.07.2019	Web of Science/ Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Degree of Licentiate in Agricult* Sciences)	(Grau de Licenciatura em Ciências Agrárias)	24.900.494	<u>1</u>	1	0
4	08.07.2019	Google Scholar	-	“Licenciados em Ciências Agrárias”	26	2009-2018 <u>12</u>	11	1
5	09.07.2019	Portal de Periódicos CAPES/MEC Busca ordenados por relevância.	-	Licenciados em Ciências Agrárias	93	Tipos de documento Artigo 89 2009-2018 <u>15</u>	14	1
Totais					49.801.108	34	32	2

Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme os resultados nos bancos de dados do Google Scholar, Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) e Portal de Periódicos CAPES/MEC (2009/2018).

APÊNDICE B – Levantamento da Etapa 2 - das produções bibliográficas selecionadas no banco de dados do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) (2009-2019), com o eixo de pesquisa: egressos/graduados/licenciados Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação Rural (Etapa 2).

Quadro 2 – Levantamento da Etapa 2 - das produções bibliográficas selecionadas no banco de dados do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) (2009-2019), com o eixo de pesquisa: egressos/graduados/licenciados Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação Rural (Etapa 2).

#	Data do lev. bibliogr.	Base de dados	Palavra-chave/descritor Idioma Inglês	Palavra-chave/descritor Idioma Português	Quant. de publicação bibliog. consultada (bruta)	Quant. de produções bibliog. com a filtragem dos critérios de inclusão/exclusão	Leituras dos resumos dos textos	
							Quant. de produção bibliogr. excluídas	Quant. de produção bibliogr. incluídas
1	24.07.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduated AND ¹¹⁷ (Agrarian Sciences))	(Graduado E (Ciências Agrárias))	28.231.625	2009-2019 7 Tipos de documento Artigo <u>6</u>	6	0
2	24.07.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduated AND (Agricultural Sciences))	(Graduado E (Ciências Agrícolas))	28.231.625	2009-2019 104 Tipos de documento Artigo 61 Por categoria Web of Science: Educação e Pesquisa Educacional; Disciplinas Científicas em Educação.; Agricultura Multidisciplinar; Estudos Ambientais; Ciências Multidisciplinares; Ciências Sociais Interdisciplinares; e Humanidades Multidisciplinares. <u>21</u>	21	0
3	29.07.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics)	(Graduated AND (Agriculture Sciences))	(Graduado E (Ciências da Agricultura))	28.237.857	2009-2019 97 Tipos de documento Artigo 44	15	0

¹¹⁷ Segundo Souza (2017, p. 13) “o operador AND (E) é uma intersecção que permite fazer o cruzamento de duas ou mais palavras, recuperando artigos, revistas e outros materiais das bases que contenham ambos os termos pesquisados”.

		Busca por dicas de pesquisa: tópico.				Por categoria do Web of Science: Educação e Pesquisa Educacional, Disciplinas Científicas em Educação, Estudos Ambientais, Agricultura Multidisciplinar, Ciências Sociais Interdisciplinares. <u>15</u>		
4	01.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates AND (Agrarian Sciences))	(Graduados E (Ciências Agrárias))	28.241.096	2009-2019 7 Tipos de documento Artigo <u>6</u>	6	0
5	01.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates AND (Agricultural Sciences))	(Graduados E (Ciências Agrícolas))	28.241.096	2009-2019 104 Tipos de documento Artigo 61 Por categoria do Web of Science: Educação Pesquisa Educacional; Disciplinas Científicas em Educação; Agricultura Multidisciplinar; Estudos Ambientais; Ciências Multidisciplinares; Ciências Sociais Interdisciplinares; e Humanidades Multidisciplinares. <u>21</u>	21	0
6	02.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates AND (Agriculture Sciences))	(Graduados E (Ciências da Agricultura))	28.241.096	2009-2019 97 Tipos de documento Artigo 44 Por categoria do Web of Science: Educação Pesquisa Educacional; Disciplinas Científicas em Educação; Estudos Ambientais; Agricultura Multidisciplinar; e Ciências Sociais Interdisciplinares. <u>15</u>	15	0

7	06.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates AND (Agrarian Sciences*))	(Graduados E (Ciências Agrárias* ¹¹⁸))	28.248.275	2009-2019 <u>3</u>	3	0
8	06.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates AND Agricultural Sciences*)	(Graduados E Ciências Agrícolas*)	28.248.275	2009-2019 48 Tipos de documento Artigo 26 Por categoria do Web of Science: Pesquisa Educacional de Educação; Ciências Multidisciplinares; e Humanidades Multidisciplinar. <u>7</u>	7	0
9	07.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Graduates AND (Agriculture Sciences*))	(Graduados E (Ciências da Agricultura*))	28.249.533	2009-2019 38 Tipos de documento Artigo 17 Por categoria do Web of Science: Disciplinas Científicas em Educação, Agricultura Multidisciplinar, Educação Pesquisa Educacional e Estudos Ambientais. <u>6</u>	6	0
10	19.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) Busca por dicas de pesquisa: tópico.	(Agrarian Sciences Egresses)	(Egressos das Ciências Agrárias)	0	2009-2019 0	0	0
11	18.08.2020	Web of Science/Coleção	(Agricultural Science Egresses)	Egressos da Ciência Agrícola	28.265.433	2009-2019 <u>1</u>	1	0

¹¹⁸ Asterisco* - Substitui até 10 caracteres à direita ou à esquerda do termo e/ou radical. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=8609> Acesso em: 28.10.2020.

		Principal (Clarivate Analytics) por (dicas de pesquisa: tópico)						
12	19.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) por (dicas de pesquisa: tópico)	(Agriculture Science Egresses)	(Egressos da Ciência Agrícola)	0	2009-2019 0	0	0
13	19.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) por (dicas de pesquisa: tópico)	(Graduates Agrarian Sciences AND (Rural Education))	(Graduados em Ciências Agrárias E (Educação Rural))	28.625.433	2009-2019 4 Tipos de documento Artigo 3 Por categoria do Web of Sciences: Agricultura Multidisciplinar 1	1	0
14	19.08.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) por (dicas de pesquisa: tópico)	(Agricultural Sciences Licentiate)	(Licenciatura em Ciências Agrícolas)	28.265.433	2009-2019 1	1	0
Totais					339.326.777	103	103	0

Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme o resultado no banco de dados do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) (2009/2019).

APÊNDICE C – Levantamento da Etapa 3 - das produções bibliográficas selecionadas no banco de dados do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES e Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) - (2009-2019), com o eixo de pesquisa: egressos em Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação do Campo/Amazônia.

Quadro 3 – Levantamento da Etapa 3 – das produções bibliográficas selecionadas no banco de dados do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES e Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) - (2009-2019), com o eixo de pesquisa: egressos em Ciências Agrícolas/Agrárias/Educação do Campo/Amazônia.

#	Data do lev. bibliogr.	Base de dados	Palavra-chave/descriptor Idioma Inglês	Palavra-chave/descriptor Idioma Português	Quant. de publicação bibliog. consultada (bruta)	Quant. de produções bibliog. com a filtragem dos critérios de inclusão/exclusão	Leituras dos resumos dos textos	
							Quant. de produção bibliogr. excluídas	Quant. de produção bibliogr. incluídas
1	13.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND “Ciências Agrícolas” AND Amazônia	20	2009-2019 <u>1</u>	1	0
2	14.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND “Ciências Agrícolas” AND Amazon* ¹¹⁹	20	2009-2019 <u>1</u>	1	0
3	13.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND “Ciências Agrárias” AND Amazônia	0	0	0	0
4	28.10.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND “Ciências Agrárias” AND Amazon*	0	0	0	0

¹¹⁹ Utilizou-se o asterisco após o radical das palavras com o intuito de que a pesquisa alcançasse as variações verbais ou substantivas das palavras (ENSSLIN et. al., 2013, p. 335).

5	16.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia	20	2009-2019 19 Refinamento por Grande Área Conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar 18 Refinamento por área de conhecimento Educação, Interdisciplinar, Meio Ambiente e Agrárias 12	9	3
6	16.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazon*	32	2009-2019 30 Refinamento por Grande Área Conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar 27 Refinamento por Área de Conhecimento Educação 15	14	1
7	16.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazônia ¹²⁰	19	Refinamento por Grande Área Conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar 17 Refinamento por Área de Conhecimento Educação; interdisciplinar 10	8	2

¹²⁰ Segundo Souza (2017, p. 13) “o operador OR(OU) representa uma união das palavras e possibilita recuperar materiais relacionados a qualquer um dos termos ou palavras utilizadas para a pesquisa, somando os resultados de ambos os termos recuperados”.

8	16.09.2020	Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES Busca painel de informações quantitativas (Teses e Dissertações)	-	Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazon*	30	2009-2019 29 Refinamento por Grande Área Conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar 26 refinamento por Área de Conhecimento Educação 15	14	1
9	16.09.2020	Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) por (dicas de pesquisa: tópico)	(Graduates AND Rural Education AND Amazon*)	((Graduados E Educação Rural E Amazônia*)	28.310.351	2009-2019 1	1	0
Totais					28.310.492	55	48	7

Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme os resultados dos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES e do Web of Science/Coleção Principal (Clarivate Analytics) (2009/2019).

APÊNDICE D – Levantamento da Etapa 4 - das produções bibliográficas selecionadas nos bancos de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC e do Google Scholar (2009-2019), com o eixo de pesquisa: egressos Ciências Agrárias/Educação do Campo/Educação Superior do Campo/Educação Superior/Amazônia paraense.

Quadro 4 – Levantamento da Etapa 4 – das produções bibliográficas selecionadas nos bancos de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC e do Google Scholar (2009-2019) com o eixo de pesquisa: egressos Ciências Agrárias/Educação do Campo/Educação Superior do Campo/Educação Superior/Amazônia paraense.

#	Data do lev. bibliogr.	Base de dados	Palavra-chave/descriptor Idioma Inglês	Palavra-chave/descriptor Idioma Português	Quant. de publicação bibliog. consultada (bruta)	Quant. de produções bibliog. com a filtragem dos critérios de inclusão/exclusão	Leituras dos resumos dos textos	
							Quant. de produção bibliog. excluídas	Quant. de produção bibliogr. incluídas
1	23.09.2020	Portal de Periódicos CAPES/MEC	-	<i>Licenciados “Ciências Agrárias”</i>	19	2009-2019 17	16	1
2	23.09.2020	Google Scholar	-	“Licenciados em Ciências Agrárias”	34	2009-2019 17 Retirou-se o Refinamento “incluir citações” 16	15	1
3	27.09.2020	Google Scholar	-	(Egressos (“Educação Superior do Campo” AND “Amazônia Paraense”))	10	2009-2019 9	6	3
4	27.09.2020	Google Scholar	-	Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”	67	2009-2019 53 Retirou-se o refinamento “incluir citações” 52	46	6
5	12.11.2020	Portal de Periódicos CAPES/MEC	-	Egressos (Ciências Agrárias)	34	Refinamento periódicos revisados por pares 32 2009-2019 25	25	0
Totais					164	119	108	11

Fonte: Elaborado pela própria Autora, conforme os resultados dos bancos de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC e do Google Scholar (2009/2019).

APÊNDICE E – As produções acadêmico-científicos dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico do Estado do Conhecimento na Região Amazônica-Norte do Brasil.

Quadro 5 - As produções acadêmico-científicos dos estudos selecionados no Portfólio Bibliográfico do Estado da Conhecimento alinhadas a temática do estudo na Região Amazônia-Norte do Brasil, disponível para *download* nos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, *Google Scholar* e do Portal de Periódico da CAPES/MEC (2008/2009-2019).

#	Autor (a)	Palavras-chave/ descriptor de Assunto	Base de dados	Título	Veículo de Publicação	IES	Tipo de trabalho	Ano
1	SILVA, Márcia Cristina Lopes e.	<i>Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	Caminhos da Interdisciplinaridade: da Formação por Área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	PPG - Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará-UFC Faculdade de Educação	Tese	2017
2	SILVA, Márcia Cristina Lopes e.	<i>Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazon*</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	Caminhos da Interdisciplinaridade: da Formação por Área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	PPG - Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará-UFC Faculdade de Educação	Tese	2017
3	SILVA, Márcia Cristina Lopes e.	<i>Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazônia</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	Caminhos da Interdisciplinaridade: da Formação por Área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	PPG - Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará-UFC Faculdade de Educação	Tese	2017
4	SILVA, Márcia Cristina Lopes e.	<i>Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazon*</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	Caminhos da Interdisciplinaridade: da Formação por Área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	PPG - Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará-UFC Faculdade de Educação	Tese	2017
5	SILVA, Márcia Cristina Lopes e.	<i>Egressos (“Educação Superior do Campo” AND Amazônia Paraense”)</i>	<i>Google Scholar</i>	Caminhos da Interdisciplinaridade: da Formação por Área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	PPG - Educação Brasileira	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC	Tese	2017
6	SILVA, Márcia Cristina Lopes e..	<i>Egressos “Educação do Campo” AND Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”</i>	<i>Google Scholar</i>	Caminhos da Interdisciplinaridade: da Formação por Área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA.	PPG - Educação Brasileira	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC	Tese	2017

7	ARRUDA CORDEIRO, Débora dos Reis.	<i>Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	Prática Cultural Docente: o Habitus professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA	PPG - Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA	Dissertação	2017
8	ARAÚJO SILVA, Analielle de.	<i>(Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”)</i>	<i>Google Scholar</i>	Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para relações Etnicorraciais	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola –	Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ	Dissertação	2017
9	CASTRO, Ana Claudia Ribeiro de.	<i>Egressos AND “Educação do Campo” AND Amazônia</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando	PPG- Linguagens e Saberes da Amazônia	Universidade Federal do Pará-UFPA/ Campus de Bragança-PA	Dissertação	2017
10	CASTRO, Ana Claudia Ribeiro de.	<i>Egressos AND (“Ciências Agrícolas” OR “Ciências Agrárias” OR “Educação do Campo”) AND Amazônia</i>	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando	PPG- Linguagens e Saberes da Amazônia	Universidade Federal do Pará-UFPA/ Campus de Bragança-PA	Dissertação	2017
11	CASTRO, Ana Claudia Ribeiro de.	<i>Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”</i>	<i>Google Scholar</i>	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando	PPG- Linguagens e Saberes da Amazônia	Universidade Federal do Pará-UFPA/ Campus de Bragança-PA	Dissertação	2017
12	CASTRO, Ana Claudia Ribeiro de.	<i>Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”</i>	<i>Google Scholar</i>	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando	PPG- Linguagens e Saberes da Amazônia	Universidade Federal do Pará-UFPA/ Campus de Bragança-PA	Dissertação	2017
13	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja.	<i>Egressos (“Educação Superior do Campo” AND Amazônia Paraense”)</i>	<i>Google Scholar</i>	Representações sociais de egressos do curso de licenciatura em Educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	PPG - Educação	Universidade Federal do Pará-UFPA Instituto de Ciências da Educação	Dissertação	2016
14	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja.	<i>Egressos “Educação do Campo” AND Educação Superior AND “Amazônia Paraense”</i>	<i>Google Scholar</i>	Representações sociais de egressos do curso de licenciatura em Educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	PPG - Educação	Universidade Federal do Pará-UFPA Instituto de Ciências da Educação	Dissertação	2016

15	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja; NASCIMENTO, Ivany Pinto; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.	<i>Egressos (“Educação Superior do Campo” AND Amazônia Paraense”)</i>	<i>Google Scholar</i>	Representações sociais de jovens concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins sobre suas formações docentes	Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR	Universidade Estadual de Maringá-UEM	Artigo	2016
16	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja; NASCIMENTO, Ivany Pinto; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.	<i>Egressos “Educação do Campo” AND “Educação Superior” AND “Amazônia Paraense”</i>	<i>Google Scholar</i>	Representações sociais de jovens concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins sobre suas formações docentes	Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR	Universidade Estadual de Maringá-UEM	Artigo	2016
17	GUERRA, Gutemberg Armando Diniz Guerra.	<i>“Licenciado em Ciências Agrárias”</i>	<i>Google Scholar</i>	Educação e Pedagogia nos campos e matas do Xingu e Transamazônica	Revista EDUCAmazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente. Humaitá-AM	Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Campus de Humaitá	Artigo	2015
18	GUERRA, Gutemberg Armando Diniz Guerra.	<i>“Licenciado em Ciências Agrárias”</i>	<i>Google Scholar</i>	Educação e Pedagogia nos campos e matas do Xingu e Transamazônica	Revista EDUCAmazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente. Humaitá-AM	Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Campus de Humaitá	Artigo	2015
19	MORAES, Marco Antônio de.	<i>Licenciados em Ciências Agrárias</i>	Portal de Periódico da CAPES/MEC	A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões	Revista Educação - Santa Maria - RS	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ	Artigo	2014
20	MORAES, Marco Antônio de.	<i>Licenciados “Ciências Agrárias”</i>	Portal de Periódico da CAPES/MEC	A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões	Revista Educação - Santa Maria - RS	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ	Artigo	2014

Fonte: Elaborado pela própria Autora (2020), conforme levantamento bibliográfico nos bancos de dados do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, *Google Scholar* e do Portal de Periódico da CAPES/MEC (2008/2009-2019).