

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDIVALDA NASCIMENTO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM
SANTARÉM-PARÁ: DA CONSTRUÇÃO À PARTILHA DE SABERES**

SANTARÉM
2017

EDIVALDA NASCIMENTO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM
SANTARÉM-PARÁ: DA CONSTRUÇÃO À PARTILHA DE SABERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena
Ximenes Rocha

SANTARÉM
2017

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

- S586f Silva, Eivalda Nascimento da
Formação de educadores para as escolas do campo em Santarém – Pará:
da construção à partilha de saberes. / Eivalda Nascimento da Silva. – San-
tarém, Pa, 2017.
130fls.: il.; color.
Inclui bibliografias.
- Orientadora Solange Helena Ximenes Rocha
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em
Educação.
1. Educação do campo. 2. Formação de educadores. 3. Pedagogia da
alternância. 4. Políticas públicas. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.* II.
Título.

CDD: 23 ed. 370.71

EDIVALDA NASCIMENTO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM
SANTARÉM-PARÁ: DA CONSTRUÇÃO À PARTILHA DE SABERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/_____

Profa. Orientadora: Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Professor da Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Hergos Ritor Froes do Couto
Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará

A Deus por não permitir que eu fraquejasse ao longo dessa trajetória.

A minha família que soube compreender as minhas ausências, não deixando que eu desistisse de mais esse sonho.

A Dra. Solange Helena Ximenes Rocha pela capacidade de dirimir as minhas dúvidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante em minha vida, me fortalecendo oportunizando a aprender com humildade.

A meus pais por sempre me incentivaram a trilhar em busca do conhecimento.

A meu esposo e filhas por me apoiarem em todos os momentos dessa trajetória.

A meus colegas e professores do mestrado por permitirem aprendermos juntos, quando fizemos da sala de aula um espaço de reflexão e debate, o qual nos permitiu crescer enquanto educadores.

A Dra. Solange Helena Ximenes Rocha por enxergar mais longe me apresentando as possibilidades da construção do conhecimento.

Aos licenciados em Educação do Campo, Turma 2010 – IFPA – Campus Santarém pela oportunidade do convívio, da pesquisa e da Partilha de Saberes.

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (Bis).

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (Bis).

(Gilvan Santos)

RESUMO

A verdadeira Educação do Campo é aquela capaz de ultrapassar os muros da Escola. Ela deve ser capaz de nos permitir problematizar como vivem e trabalham os Educadores do Campo, como são pensadas e executadas as políticas públicas para o seu processo de formação seja ela inicial ou continuada. Intitulada “Formação de Educadores para as Escolas do Campo em Santarém-Pará: da construção à partilha de saberes” esta dissertação apresenta os resultados do Estudo de Caso sobre o PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação de Professores, executado pelo IFPA – Campus Santarém, analisando como o PROCAMPO enquanto programa que integra a política pública para a formação de educadores do campo tem contribuído para a formação pedagógica desses educadores em Santarém. Para melhor conhecer o objeto de estudo, revisou-se a literatura sobre Educação do Campo e formação de professores, analisando as legislações que a regulamentam. A pesquisa documental nos arquivos do Programa possibilitou verificar as contribuições do desenho curricular proposto pelo programa para a formação pedagógica dos educadores, identificar que eixos temáticos de formação foram considerados mais importantes pelos educadores para o processo de ensino e aprendizagem e compreender como a formação pode auxiliar os educadores para a geração de novos conhecimentos. Os dados obtidos pela pesquisa receberam tratamento por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados mostraram que o PROCAMPO contribuiu de forma significativa para a formação pedagógica dos educadores, principalmente por se tratar de uma Licenciatura específica para quem atua em Escolas do Campo, sendo que todos os eixos de formação tiveram o seu grau de importância, ressaltando a plena colaboração daqueles que discutiram currículo e práticas pedagógicas. A formação proporcionou aos educadores a construção de novos conhecimentos por meio dos TACs (Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso), possibilitando a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, gerando novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. Pedagogia da Alternância. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The true Field Education is the one capable of overcoming the School Walls. This education must be able to allow us to problematize how the field educators live and work, how they are thought and carried out the public policies for formation process, either be initial or continued formation. Entitled "Formation of Educators for Field Schools in Santarém-Pará: from building to share of knowledge", this dissertation is an exposition of the results of case studies on PROCAMPO - Training Program for Teachers, carried out by IFPA - Campus Santarém, analyzing how the PROCAMPO, which is a program that integrates the public policy for a training of field educators, has contributed to the pedagogical formation of these educators in Santarém. In order to better know the object of study, the literature about Education of Field and teacher training was reviewed, analyzing the laws that regulate it. Documentary research in the archives of the Program made it possible to verify the contributions of the curricular design proposed for the pedagogical training program of educators, identify which were thematic axes of formation considered most important by educators for the teaching and learning process, and learn how the formation can help the educators for the generation of new knowledge. The data obtained by the research received treatment by means of the Content Analysis technique (Bardin, 2011). The results showed that PROCAMPO significantly contributes to pedagogical formation of the educators, mainly because it is a specific teacher's degree course for those who work in Schools of the Field, being that all the axes of formation had their degree of importance, emphasizing the full collaboration of those who they discussed curriculum and pedagogical practices. The training provided the educators with the construction of new knowledge by means of TACs (Academic Completion Works), allowing reflection on the teaching and learning process in schools, generating new knowledge.

Keywords: Field Education. Training of Educators. Pedagogy of Alternation. Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico1: Apresentação Gráfica do Curso por Eixos de Formação.....	60
Quadro 1 – Disciplinas do Eixo 1	63
Quadro 2 – Disciplinas do Eixo 2.....	68
Quadro 3 – Disciplinas do Eixo 3	72
Quadro 4 – Disciplinas do Eixo 4	76
Quadro 5 – Disciplinas do Eixo 5.....	79
Quadro 6 – Disciplinas do Eixo 6.....	84
Quadro 7 – Disciplinas do Eixo 7.....	86
Quadro 8 – Disciplinas do Eixo 8.....	89
Quadro 9 – Organização dos TACs por Eixos Temáticos de Formação.....	94
Quadro 10 – Ementa das disciplinas Estágio Supervisionado I e Didática.....	95
Quadro 11 – Organização dos TACs do V Eixo - Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais por área de formação.....	96
Quadro 12 – Dados do TAC “As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém – Pará.....	98
Quadro 13 – Sumário do TAC “As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém – Pará”	99
Quadro 14 – Dados do TAC “As quatro operações: uma investigação na turma do 6º ano da Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos – Comunidade Castela - Planalto Santareno	106
Quadro 15 – Sumário do TAC “As quatro operações: uma investigação na turma do 6º ano da Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos – Comunidade Castela - Planalto Santareno”	107

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
APLs – Arranjos Produtivos Locais
ANFOP – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFAs – Centro Familiares de Formação por Alternância
CFR – Casa Familiar Rural
CHS – Ciências Humanas e Sociais
CNM – Ciências da Natureza e Matemática
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMAZON – Formação de Professores na Amazônia Paraense
GTs – Grupos de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA – Instituto Federal do Pará
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação de Professores
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação no Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
RIM – Região de Integração do Marajó
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SESU - Secretaria de Educação Superior

STTR/STM – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém

TA – Tempo Acadêmico

TAC – Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso

TC – Tempo Comunidade

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

Z – 20 – Colônia de Pescadores de Santarém

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL.....	23
3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM SANTARÉM: TECENDO SABERES	50
3.1 Selecionando os fios para tecer os saberes: da História de Vida à Prática Docente dos Educadores do Campo.....	50
4.FORMANDO EDUCADORES DO CAMPO EM SANTARÉM: CONSTRUINDO E PARTILHANDO SABERES	92
4.1 Formação de Educadores do Campo em Santarém: a partilha de saberes construídos pelos educadores das Ciências Humanas e Sociais.....	98
4.2 Formação de Educadores do Campo em Santarém: a partilha de saberes construídos pelos educadores das Ciências da Natureza e Matemática	106
5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: SABERES TECIDOS E PARTILHADOS EM SANTARÉM-PARÁ	111
5.1 Fios fragilizados na formação de educadores para as escolas do campo em Santarém.....	116
5.2 Fios fortalecidos na formação de educadores para as escolas do campo em Santarém.....	118
5.3 Novos fios para re (tecer) a formação de educadores para as escolas do campo em Santarém	119
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

A proposta da dissertação ***“Formação de Educadores para as Escolas do Campo em Santarém: da construção à partilha de saberes”*** se inscreve no universo dos debates e reflexões acerca das políticas públicas para a formação de educadores para as escolas do campo, tendo como gênese os desafios apontados nas literaturas que abordam a temática, numa perspectiva de um cenário emergente da formação específica em Licenciatura para a Educação do Campo.

Historicamente a formação de educadores para a cidade era a mesma necessária e suficiente para o campo, salvo a exceção que na docência do campo a maior parte dos educadores não possuía a formação mínima exigida por lei. Pois segundo a LDB 9.394/96 de 20 de dezembro, a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser a de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ofertada por universidades e institutos superiores de educação. Sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, art. 62).

Mas, sem essa formação mínima, tem se multiplicado pelo Brasil o número de docentes atuando na educação básica. Motivo pelo qual cresce entre pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais a preocupação com a qualidade do ensino, especialmente no campo. Essa preocupação tem se refletido por meio dos trabalhos escritos nas duas últimas décadas, como no caso da coletânea *“Por uma educação do campo”* (2008) – organizada por Clarice Aparecida dos Santos, a qual apresenta no bojo das suas discussões os acontecimentos que serviram de marco nas esferas política, econômica, social e cultural para levar os Movimentos Sociais, o Estado e a Categoria de Professores a pensarem num novo paradigma que pudesse contemplar de maneira mais específica a formação de educadores para atuar nas Escolas do Campo.

Podemos também mencionar a obra *“Educação do Campo: desafios para a formação de professores”* (2009) organizada por Aracy Alves Martins e Maria Isabel Antunes Rocha, na qual se ressalta a importância do PRONERA enquanto política pública que busca levar para homens e mulheres do campo melhores condições de vida e garantia de direitos básicos, como a educação. Entretanto, chama a atenção quanto à necessidade dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo,

apontando-os como uma possibilidade concreta para que os povos do campo possam garantir uma educação de qualidade, que valorize a sua realidade.

Autores como Santos (2013), Hage (2005), Arroyo (2007), Molina (2009), Caldart (2008), Munarim (2011), dentre outros, vêm advertindo com frequência quanto à necessidade da compreensão de uma proposta de Educação nos territórios do campo, que contemple a diversidade e as peculiaridades dos vários sujeitos que vivem nesse lugar.

Em meio à literatura revisada sobre o tema encontramos autores que defendem uma proposta de educação específica para os povos do campo e outros que a criticam por afirmar que haveria a negação da totalidade. Na condição de pesquisadora, não pretendemos nesse momento, separá-los em grupos, mas enriquecer o debate a partir das contribuições de alguns deles, como: SOUZA (2011 - Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político-pedagógicas), BEZERRA NETO (2011 - Educação para o Campo em discussão: Reflexão sobre o Programa Escola Ativa), SOUZA MARTINS (2005 - Educação Rural e o desenraizamento do educador), MOLINA (2011 - Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo), CALDART (2011- A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar), ARROYO (2007 - Políticas de formação de educadores (as) do campo), MUNARIM (2011- Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas), FERNANDES (2004 - O Campo da Educação do Campo), FREITAS (2007 - A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada) MACHADO (2010 - Educação do Campo e diversidade), MENEZES NETO (2011 - Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa) e NASCIMENTO (2011 - Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica).

Vale ressaltar que na trajetória percorrida entre a elaboração do projeto de pesquisa e os ensaios dos primeiros “riscos” houve vários momentos, nos quais essas leituras nos levaram a rememorar os dias de aluna da escola do campo. As salas de aula improvisadas, a falta de recursos didáticos, a pouca formação dos professores e as classes multisseriadas.

Memórias essas, que também contribuíram para despertar o interesse e o gosto pelo tema da educação do campo, uma vez que trazemos um pouco dessa

vivência de aluna, professora do campo por cinco anos, moradora do campo por vinte e quatro anos e pesquisadora em escolas do campo por quatro anos, por vezes, observando o descaso, o abandono e as dificuldades de quem vive lá.

Depois de agregar a experiência de professora na escola do campo, professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenadora desse mesmo curso, acompanhando as aulas de campo, as visitas técnicas, partilhando com os educadores expectativas e angústias, além de ter assumido a maior parte das responsabilidades do curso, em meio a tantos desafios, inclusive os de falta de recursos financeiros para dar continuidade às atividades programadas, temos a clareza que nos fortalecemos e aprendemos muito enquanto profissionais da educação, mas também tivemos as nossas inquietações aguçadas no sentido de buscar respostas sobre como essas aprendizagens e vivências contribuíram para a prática pedagógica daqueles educadores que ajudamos a formar.

Essas vivências e constatações nos instigam a tentar compreender numa visão mais amadurecida, o porquê de tantas permanências e poucas rupturas nesse processo de ensino e aprendizagem do campo que certamente carrega os traços da influência direta das políticas públicas para a formação de educadores. Mas, observamos também, que os debates de cunho epistemológico evidenciam um cenário em construção o qual aponta para os pressupostos que conduzam a um processo de formação que seja capaz de levar em consideração os saberes locais adquiridos no campo e repassados de geração a geração. Para Sanhotene & Neto, (2006),

No cotidiano escolar, os alunos desenvolvem saberes que não constam nos planejamentos. Alguns, inclusive, não são desejados pelo professor e são aprendidos através das rotinas. A escola produz tipos particulares de conhecimentos em concordância com as relações sociais de produção capitalista, entre os quais a obediência, o trabalho alienado com avaliação externa e outros (p. 05).

É importante que esses saberes que não constam no planejamento escolar, mas que integram os saberes locais sejam trabalhados com o aluno, uma vez que ao serem trazidos para o contexto escolar há a necessidade do exercício da reflexão sobre eles, a fim de que possam contribuir para a construção de novos conhecimentos, valores e atitudes. Ao pensar sobre essas questões e tendo vivido parte delas durante a própria história de vida podemos inferir que o sujeito do campo possui muitos saberes e por isso não almeja receber menos conhecimento do que o da cidade, uma vez que também tem o direito de ter acesso aos conhecimentos

previstos no currículo das escolas da cidade, pois não vive isolado da “sociedade global”. O que vem se reivindicando é que esses conhecimentos dialoguem com aqueles que são peculiares de cada região e que a teia de saberes construído pela historicidade cultural seja componente curricular primordial para que os saberes locais possam ser elementos fundamentais para dar origem aos novos conhecimentos científicos a ser gerados e compartilhados com a sociedade.

Ao se analisar os desenhos curriculares tanto para formação de professores, quanto para as crianças, jovens e adultos do campo, tem se percebido em boa parte delas o distanciamento das temáticas importantes para quem vive no campo, como sustentabilidade, agricultura orgânica, uso correto do solo, dentre outros. Esses temas voltados para a realidade do campo podem contribuir para a compreensão, quiçá para ajudar na resolução dos problemas e para a transformação social do cotidiano desses povos. Não se pode imaginar que o que atende aos interesses de uma cultura dominante também atenda aos interesses da cultura tida como dominada. Para Apple (2008),

A tarefa de lidar com conjuntos de significados nas escolas tem tradicionalmente cabido aos especialistas em currículo. Historicamente, contudo, o interesse deles pelos significados nas escolas tem sido ligado a noções variadas de controle social. Isso não nos deve surpreender. Deveria ser óbvio, embora geralmente não seja, que as questões sobre significados nas instituições sociais tendem a tornarem-se questões de controle (p. 84).

É nesse misto de apreensão e envolvimento com a formação de educadores para as escolas do campo, mas também, percebendo a necessidade de distanciamento para a melhor compreensão do tema que optamos por revisitar as literaturas que discorrem sobre a temática, a fim de fortalecer o estudo e mostrar um panorama, especialmente na primeira seção, a respeito das concepções atuais das categorias teóricas: *Educação do Campo*, *Políticas Públicas* e *Formação de Educadores*. Para isso fizemos um recorte das publicações a partir da década de 1990, quando o debate da Educação do Campo passa a ganhar maior relevância.

Nesse sentido, iniciamos essa trajetória, fortalecendo o nosso arcabouço teórico, haja vista que estando inserida nesse universo tínhamos a certeza de que poderíamos enfrentar alguns obstáculos com relação à análise dos resultados necessários à conclusão dessa dissertação. Por isso, buscamos nos respaldar nas palavras de Maria Antônia de Souza, escritas no prefácio da obra: “Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas” para responder ainda que provisoriamente, parte das nossas preocupações.

Escrever sobre educação do campo me obriga a enfrentar dois desafios: o primeiro é o desafio do envolvimento com o tema, com o problema e com as relações concretas da educação dos povos do campo no Brasil; o segundo é o desafio do distanciamento necessário para a compreensão das diversas ideias e seus argumentos presentes na **pesquisa** em questão. Esse distanciamento será exercitado mediante a inserção de inquietações próprias e de referenciais teóricos outros, que nos instiguem a novas indagações. (Grifos nossos, 2011 p. 11).

Em verdade escrever sobre Educação do Campo, analisar programas nascidos a partir das políticas públicas para a formação de educadores nos submeteu a vários desafios. Tivemos a certeza de que, discuti-los não seria tarefa fácil, mas, um exercício necessário que cada vez mais vem despertando o interesse de pesquisadores que desejam investigar como vem ocorrendo o processo de formação na linha da dimensão das políticas públicas governamentais.

Juntamo-nos a esse grupo para trilhar esse universo desejando preencher uma lacuna literária que tem nos estimulado a enfrentar esse grande desafio, que é a análise das políticas públicas de formação de educadores a partir do ponto de vista pedagógico. No município de Santarém há essa lacuna na pesquisa sobre a formação de educadores para as escolas do campo, uma vez que a Licenciatura em Educação do Campo é recente.

Esse foi um dos motivos que nos levou a escolher o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação de Professores - desenvolvido pelo Instituto Federal do Pará – IFPA, Campus Santarém como nosso campo de estudo para essa dissertação, sobre o qual realizamos um estudo de caso. Sobre esse programa constatamos que no Brasil existem pesquisas que relatam as experiências dessa licenciatura em outros Estados, dentre elas podemos citar a obra: “Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)”¹, que “tem como objetivo registrar e socializar as experiências vivenciadas em processos de formação de educadores, realizadas a partir da execução dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo”.²

No Pará registramos três pesquisas a esse respeito. Duas oriundas do Mestrado em Ciências Sociais da UFPA. Sendo a primeira de autoria de Elane do Socorro da Silva Bentes, “Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA Campus de Abaetetuba/PA”. A pesquisa apresenta como objetivos: conhecer a trajetória histórica do Movimento Por uma Educação do Campo; identificar e

¹ MOLINA, Mônica; SÁ, Laís M.(Orgs.).

² Trecho da apresentação da obra.

apresentar a Política Pública de apoio à educação do campo presente hoje no Brasil; fazer um estudo dos desafios da LPEC do PROCAMPO/IFPA campus de Abaetetuba, na perspectiva dos envolvidos no curso. A partir desses objetivos propostos a pesquisadora chegou as seguintes conclusões:

[...] pelo presente estudo, percebeu - se que a perspectiva da Educação do Campo foge à lógica do capital. Por isso, trata-se de uma nova vertente para formação de sujeitos críticos, reflexivos, históricos, que necessita de uma práxis envolvendo uma proposta pedagógica, que, portanto, represente um novo desafio, por mexer com a didática, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem [...] A importância do curso está mais do que comprovada, no entanto se desarticula a execução do mesmo da proposta original, seja dos anseios dos movimentos sociais, seja do preconizado no PPC, essa relevância política do curso perde a sua razão de ser (BENTES, 2014, p. 08-109).

A segunda de Eliane Miranda Costa, do Mestrado em Educação da UEPA, intitulada “A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do PROCAMPO”. O estudo se detém ao PROCAMPO de Portel, pautado nos seguintes objetivos: analisar como se materializa a formação dos/as educadores/as do campo de Portel na RIM (Região de Integração do Marajó) por meio do PROCAMPO; refletir sobre a concepção e os princípios pedagógicos que orientam essa formação; constatar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na implementação da referida Licenciatura.

Os dados coletados levaram autora a concluir dentre outros pontos também relevantes que

A predominância da separação entre teoria e prática, em que se tem o TA como tempo para acumular teoria e o TC para aplicação dessa teoria, reforçando assim a dicotomização entre teoria e prática, o que seguramente contrapõe-se ao princípio da pedagogia da alternância integrada, prevalecendo uma falsa alternância. Todavia evidenciamos esforço por parte de alguns formadores e também por parte dos formandos para integrar os tempos educativos no sentido de superar essa dicotomização e assim realizar um regime integrado e articulado. Inferimos a partir disso, que fazer esse curso diferente é algo que depende de todos os envolvidos, mas principalmente dos professores formadores, por envolver a necessidade da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Concluimos com isso que materializar uma proposta que abarque as marcas identitárias dos sujeitos do campo não depende apenas do que está exposto em um documento, ou da existência de várias propostas, mas, sobretudo, das condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos.

Não podemos negar a importância do PROCAMPO como política pública, ainda que seja pontual e não permanente, no que tange a afirmação e reconhecimento da formação do educador do campo e, por conseguinte, da educação do campo. Muito embora, entendemos que tal política contém limites inerentes à própria concepção teórico-metodológica adotada. (COSTA, 2012, p. 174)

E a terceira de Maria Divanete Sousa da Silva, intitulada “Concepções e Práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal – Pará”. Esse estudo teve como objetivos: identificar a concepção teórico/metodológico do PROCAMPO na formação de educadores do campo; analisar a dinâmica do Curso de LPEC no polo de Castanhal e identificar as contribuições do curso na prática dos educadores do campo.

Nesse trabalho nos interessou as respostas encontradas quanto às contribuições do curso na prática dos educadores do campo, sendo que a esse respeito à autora concluiu que,

Na dimensão da prática os resultados nos mostram que a contribuição do curso foi fundamental para qualificar a prática docente, a pesquisa como princípio educativo, utilizada na formação, tem servido de referência na atuação docente nas escolas do campo. A pesquisa tem sido utilizada como estratégia na aproximação entre educação e trabalho na escola do campo. Na militância, a pesquisa nos revelou que o curso contribuiu na ação dos militantes sociais, à medida que favoreceu conteúdos significativos, como agroecologia, diversidade produtiva, entre outros, ampliando a visão dos educandos sobre a importância de realizar o debate junto aos movimentos sociais, visto que as referidas temáticas se inserem como parte da luta pelo enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores do campo (SILVA, 2013, p. 102-103).

Verificou-se que na conclusão do estudo a autora ressaltou a contribuição da pesquisa para aproximar educação e trabalho. Destacou a grande importância dos temas como agroecologia e diversidade produtiva. Contudo, o PROCAMPO é fruto de uma política pública permeada de intenções, desafios e dificuldades. Preparar o educador para enfrentar o sistema capitalista foge à proposta do Estado para o programa. Mas, as práticas dos educadores como observado por (Silva 2013) tem tomado outras proporções como o preparo para a militância. Esse contexto nos instigou a realizar o presente estudo de caso, buscando respostas para a seguinte questão problema:

Como o PROCAMPO enquanto programa que integra a política pública de formação docente tem contribuído para a formação pedagógica dos educadores do campo?

Conceituar ou definir um estudo de caso não é tarefa fácil, haja vista o seu crescente uso como instrumento de investigação tanto em pesquisas qualitativas, como aqui é o caso, quanto em pesquisas de natureza quantitativa. Entretanto,

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da

pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetividade, originalidade e coerência (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 60).

Dessa forma, esse estudo teve como objetivo geral:

- a) Analisar como o PROCAMPO enquanto programa que integra a política pública para a formação de educadores do campo tem contribuído para a formação pedagógica desses educadores para as escolas do campo em Santarém.

E como objetivos específicos:

- a) Verificar as contribuições do desenho curricular proposto pelo programa para a formação pedagógica dos educadores.
- b) Identificar que eixos temáticos de formação foram considerados mais importantes pelos educadores para o processo de ensino e aprendizagem;
- c) Compreender como a formação pode auxiliar os educadores para a geração de novos conhecimentos.

Partimos da premissa de que o estudo de caso como estratégia de pesquisa, pode tratar do estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também diferente, pois tem um interesse próprio, particular, único e representa um potencial na educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a obtenção dessas informações fizemos uma pesquisa documental, tendo como fonte as legislações para a Educação do Campo, o PPC do curso, os documentos de orientações dos Tempos Acadêmicos e Comunidade, os portfólios de aprendizagem e os TACs (Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso). A pesquisa documental pode ser definida,

[...] como um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O estudo ainda visou contribuir com o banco de dados da CAPES, da UFOPA, do IFPA, do FORMAZON e demais instituições e órgãos de interesse sobre as

discussões e reflexões acerca da Formação de Educadores para a Educação do Campo, partindo da análise dos desafios existentes para essa formação, no intuito de compreender como os programas nascidos das políticas públicas são pensados, que outros caminhos eles percorrem ao longo de sua execução, observando também seus reflexos e sua efetivação, tendo como pano de fundo de referência para tal, os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa, fundamentada num enfoque crítico-dialético, uma vez que para compreender a formação de educadores precisamos fazer uma análise crítica do cotidiano, discutir sobre as suas práticas, refletindo sobre a trajetória de trabalho e movimento de lutas em busca da formação, especialmente para as escolas do campo. A análise ainda foi pautada na categoria de totalidade. Para Lukács

A categoria de totalidade significa [...] de um lado que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (1967, p. 240).

A pesquisa seguiu o rigor científico necessário na abordagem das questões que surgiram durante a sua efetivação. Após a pesquisa documental os dados coletados foram tratados a partir do método de Análise de conteúdo, definido por BARDIN (2011), como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (Variáveis inferidas) destas mensagens (p.48).

Para a análise foram seguidas as fases pré-definidas pela autora, como: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Sendo que para o tratamento dos resultados foi feita a categorização dos dados obtidos a partir da representatividade dos eixos temáticos na elaboração dos TACs (Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso).

A dissertação está composta de cinco seções, organizadas de maneira que na seção introdutória justificamos a escolha da temática, apresentamos a pesquisa e nossos referenciais teóricos e metodológicos. Na segunda seção, “Políticas Públicas para a Formação de Educadores para as Escolas do Campo no Brasil”, fazemos um debate sobre o tema, reconstruído a partir das concepções de: Molina, Freitas, Arroyo, Caldart, Ribeiro, Munarim, Fernandes e Machado, dentre outros. Além das

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Plano Nacional de Educação, das Resoluções e de outros documentos regulatórios que regem a Educação do Campo.

Nessa seção procuramos sintetizar como nasceu à concepção de Educação do Campo, apresentando os acontecimentos que foram decisivos para o seu reconhecimento, destacando ainda, a importância dos movimentos sociais no processo de reivindicação de políticas públicas para a formação de educadores das escolas do campo.

Na terceira seção, “Formação de Educadores para as Escolas do Campo em Santarém: Tecendo Saberes”, realizamos inicialmente, uma apresentação do PROCAMPO, enquanto política pública para a formação de educadores, descrevendo e analisando os componentes do PPC do Curso como: objetivos, regime de oferta, perfil do egresso e a forma de acesso. Detemo-nos ainda, sobre a compreensão da representação gráfica do curso, mostrando cada eixo de formação, com a finalidade de abordar os temas estudados, as atividades realizadas tanto nos Tempos Acadêmico, quanto nos Tempos Comunidade, investigando em quais sentidos esses eixos puderam contribuir para a formação docente a partir do que está proposto no PPC do curso.

Na quarta seção “Formando Educadores do Campo em Santarém: Construindo e Partilhando Saberes”, abordamos a relação dos eixos de formação docente com os temas dos TACs desenvolvidos pelos educadores, trazendo dois deles para a análise, dos nove que foram escritos dentro do V Eixo de Formação “Educação do campo, Currículo e Práticas Sociais”. Esse eixo foi o que apresentou a maior quantidade de objeto de estudo para as pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos educadores. Nessa seção trazemos o resultado das nossas indagações, dos dados coletados visando o alcance dos nossos objetivos por meio da exploração dos TACs analisados, relatando as experiências pedagógicas dos educadores, a relevância dos eixos de formação e os conhecimentos por eles produzidos.

E Na quinta seção “Formação de Educadores do Campo: saberes tecidos e partilhados em Santarém-Pará”, apresentamos as nossas conclusões sobre o estudo, apontando os pontos fortes e fracos do programa de formação e deixamos as sugestões e possibilidades para novas pesquisas nessa área.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

O debate e as pesquisas sobre formação de professores, especialmente no Brasil, vêm se construindo há algumas décadas e se intensificando de forma pontual mais precisamente nas três últimas. No que tange especificamente ao cenário da formação de educadores para a Educação do Campo, tem-se observado um debate mais recente, a partir da segunda metade da década de 1990, ainda liderado pelo movimento Por uma Educação do Campo e que aos poucos vem ocupando o meio acadêmico.

Podemos comprovar esse cenário nas palavras de Molina e Freitas, ao observar o fato de que:

As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

[...]

Em função das metodologias usadas para seu desenvolvimento, a execução desses programas necessariamente requer a presença das universidades públicas em diferentes âmbitos de atuação. Como consequência da participação das universidades nas ações de formação demandada pelo Movimento da Educação do Campo foi se constituindo e se consolidando vários grupos de pesquisa sobre a temática, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições (2011, p.23).

As discussões sobre políticas públicas e formação de educadores para a educação do campo nascidas desses grupos de pesquisas nas universidades em programas de mestrado e doutorado tem sido instigada a buscar compreender como o Estado enquanto regulador dessas políticas, com interesses próprios e definidos, quase sempre com a intenção de intervir para obter os resultados esperados, tem financiado programas de formação de educadores reivindicada pelos movimentos sociais.

Não se pode negar que os movimentos do campo vêm avançando na exigência para a definição de critérios nos programas de formação, a fim de responsabilizar o Estado, as instituições e as universidades para assumir políticas específicas para a formação de educadores do campo. Nesse sentido Arroyo ressalta que,

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e a redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Conseqüentemente, os currículos de formação têm como um dos seus

objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas (2012, p. 362).

Arroyo nos leva a constatar que os processos de formação precisam ser repensados, tanto teoricamente quanto pedagogicamente. Faz-se necessário ainda destacar que atrelada a essas questões, outras necessidades devem ser discutidas como a melhoria na qualidade da formação, a garantia e valorização da carreira, as novas perspectivas profissionais, o aumento da oferta dos cursos de formação, por serem demandas urgentes que o Estado deve incorporar às suas propostas. Principalmente, o aumento da oferta dos cursos de formação haja vista que os dados da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizada no ano de 2006, apontaram várias dificuldades em relação à formação de professores. O relatório final evidenciou o seguinte resultado:

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.

Um aspecto positivo a ser considerado é o fato de a proporção de professores leigos atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª, na área rural, ter declinado acentuadamente no período de 2002 a 2005. De fato, este grupo diminuiu de 8,3% para 3,4% do total de professores em exercício nas escolas rurais. No entanto, devem-se considerar ainda como leigos aqueles professores que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma (Panorama da Educação do Campo, Brasília-DF. INEP. MEC 2007, p. 33).

Diante da constatação do INEP, percebe-se a necessidade de maior oferta de cursos que possam oportunizar a formação de educadores para atuar nas escolas do campo. Se por um lado o relatório revela a baixa escolaridade dos educadores, por outro menciona o pequeno avanço alcançado no período de 2002 a 2005, sendo que os resultados positivos foram na maioria, por iniciativa dos próprios educadores, pagando pelos cursos, na maioria das vezes em instituições privadas e com baixa qualidade, haja vista terem sido desafiados a buscar melhores qualificações diante das exigências por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, tendo em vista as metas dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação.

Nesse âmbito o Plano Nacional de Educação 2014 faz a seguinte afirmativa:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que

são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos Profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p.09).

Dos compromissos assumidos no referido plano para a formação de professores, encontram-se duas metas, sendo elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 01 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As metas são claras. Mas, a formação tende a passar por uma série de entraves, dos quais as instituições formadoras não ficarão de fora, visto que construir e executar um projeto político pedagógico específico para atender um programa de formação docente que contemple as necessidades e peculiaridades da população, e que ainda tente eliminar as desigualdades históricas, conforme prevê o plano tem suas complexidades.

E nesse contexto, nos referimos que às peculiaridades da Educação do Campo, requer diálogo com os movimentos sociais, com as Secretarias de Educação, um diagnóstico da realidade do campo, o processo de formação de formadores, a adequação do calendário para a oferta do curso para que o educador possa conciliar estudo e trabalho, o auxílio e o abrigo para os educadores, o material didático de apoio, dentre outras necessidades de organização e planejamento que poderão surgir no decorrer do período de formação. Talvez por esses motivos poucas instituições se disponham a oferecê-los.

Há um segundo ponto a ser considerado ao analisar a política pública para a formação de educadores do campo, sem essa formação adequada a educação dos sujeitos do campo por um longo tempo permaneceu ausente dos debates e do centro das necessidades de se elevar os níveis de escolaridade dessa população.

Se não era importante oferecer educação de qualidade às crianças, jovens e adultos do campo, nem tampouco elevar os níveis de escolaridade, também não era prioridade investir na formação dos educadores, uma vez que ao meio rural brasileiro foi reservada a condição da produção para o sustento das grandes cidades e para isso bastava deter conhecimentos relativos à função de agricultor, sendo que ler e escrever não fazia parte dos atributos necessários para a sobrevivência da população camponesa.

Essa falta de investimento ou a aplicação de políticas públicas de caráter apenas compensatório tem como base uma ideologia vinculada a

[...] uma visão do campo como um corpo social estranho, à margem e na dependência de recursos emergenciais, externos ao sistema, e os povos do campo não são reconhecidos como sujeitos de direitos de seus recursos (ARROYO, 2007, p. 173).

Contudo, no momento em que as estatísticas do INEP 2011 demonstraram que no período de 2007 a 2011 foram fechadas 13.691 escolas do campo, o que parecia ser natural para os especialistas responsáveis pela análise dos dados, os quais os justificaram, pela diminuição da população do campo, faz-se necessário que movimentos como, o “Movimento Nacional de Educação do Campo”, incite a sociedade civil organizada a repensar sobre um novo paradigma para nortear a educação do campo, haja vista que as políticas elaboradas nos gabinetes e impostas à escola não têm dado conta de atender as especificidades desse meio, pois ao longo da história o rural esteve em detrimento do urbano.

Os dados apontados no relatório do Observatório da Equidade do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, concluído em 2011, mostra que o macroproblema da educação brasileira continua sendo o baixo e desigual nível de escolaridade da população.

Apesar dos avanços recentes no panorama da educação brasileira, em seus diversos níveis e modalidades, a pouca qualidade da educação se mantém como aspecto central do problema. São 7,5 anos em média de escolarização para pessoas com 15 anos ou mais, variando entre regiões e segmentos sociais. Essa média está abaixo dos nove anos definidos como obrigatórios por lei para o ensino fundamental. Esses números se agravam entre pessoas que vivem na área rural 4,8 anos, negros 6,7 anos, e aqueles que vivem no Norte e no Nordeste, as regiões mais pobres do país 7,1 e 6,3 anos, respectivamente (HADDAD, 2012, p.220).

Os dados desse relatório ajudam a compreender que esses também são os resultados de uma concepção de rural e urbano, na qual o urbano era visto como superior ao rural. Em virtude disso se verifica a falta de compromisso dos dirigentes políticos, bem como os resquícios de matizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio, no trabalho escravo, em técnicas arcaicas de produção, que compreendem que para trabalhar na terra não é necessária escolarização (SCHWENDLER, 2008).

Foi com essa visão de superioridade do urbano que esteve fundamentada a concepção de educação. Para a elite que geralmente habitava o espaço urbano, uma educação com profissionais melhores qualificados e escolas com melhor infraestrutura, para a população do espaço rural restavam às escolas com condições precárias, improvisadas em igrejas, barracões, ou até na casa do professor e sem condições adequadas de funcionamento. Na maioria das vezes, o professor tinha a formação mínima. Mas, aconteciam também casos em que não possuía nenhuma formação para a docência. Assim, a educação do meio rural foi se construindo na precariedade e no descaso do Estado.

Esse quadro de negligência com a educação do meio rural se refletiu tanto em alunos quanto em professores, tendo em vista que as políticas de formação docente primaram por atender as diretrizes, mas principalmente as prioridades do Estado brasileiro nos contextos políticos e econômicos de cada época. A formação docente é pensada pelo Estado a partir da necessidade da formação dos sujeitos para responder a demanda de mão de obra para cada fase desses contextos.

Ao longo do século XX pelo menos três fases são perceptíveis. A primeira pode ser considerada de 1889, com o advento da República até 1960, na qual a educação é vista como um serviço público de responsabilidade do Estado, devendo organizar as massas e formar cidadãos civilizados, visando o fortalecimento de uma sociedade que pretendia se tornar hegemônica. A segunda vai até 1980, abrangendo o período militar, onde a função da educação é ampliar o controle ideológico sobre as massas e prepará-las para atender às necessidades de um emergente mercado de trabalho. E a terceira, após a Nova República em 1985, em que a missão é compensar o déficit educacional e social, acumulado pela baixa qualidade e produtividade dos sistemas públicos de ensino (SCHEIBE; VALLE, 2007).

Durante todas essas fases e posteriormente ao Plano Nacional de Educação, observa-se ainda, que as tentativas de avanços não foram suficientes para corrigir ou compensar esse déficit, haja vista que Stahl, ao apresentar os números da educação brasileira relativos à população do campo, indígenas e quilombolas constata que,

A exclusão escolar no Brasil atinge, sobretudo, os grupos notoriamente excluídos. Isso indica que as desigualdades ainda existentes na sociedade brasileira impactam diretamente o sistema educacional e, que até hoje, o país tem tido dificuldade em dar respostas efetivas a esse problema por meio das políticas públicas.

A exclusão escolar tem endereço. Boa parte das crianças e adolescentes fora da escola está nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais vulneráveis indicadores sociais do Brasil. Também segundo o Censo, enquanto na região Sul 2,5% das crianças e dos adolescentes de 6 a 14 anos está fora da escola, nas regiões Norte e Nordeste, os números ficam em 6,1% e 3,3%, respectivamente. Embora a histórica diferença entre os índices das zonas urbanas e rural tenha diminuído consideravelmente nos últimos dez anos, ela ainda permanece significativa. Em 2000, a proporção de crianças e adolescentes fora da escola nas zonas rurais era de 13%, ante 5,1% nas zonas urbanas. Em 2010, os índices eram 5% e 2%, respectivamente (STAHL, 2014, p.39).

Diante dos dados, as regiões Norte e Nordeste continuam com os piores indicadores. Os índices de analfabetismo também ainda são os maiores. E com relação à formação de professores o mesmo anuário mostra que em 2007 68,4% dos docentes da Educação Básica já possuíam nível superior e em 2014 78,1%. Mas estamos ainda bem distantes das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2007), que pretendia assegurar que todos os professores da Educação Básica possuíssem formação específica de nível superior até o fim da sua vigência.

Entretanto, o próprio Estado tem mostrado o seu descompromisso com essa formação, por meio das configurações de políticas de caráter neoliberais quando evidencia a redução da presença do Estado e por isso não dá conta da correção desses déficits de formação discente e docente. Nem mesmo da correção das disparidades sociais e econômicas que refletem nelas diretamente. E dessa forma, a história vem registrando sua negligência para com a população do meio rural. Ao abordar essa questão Miguel Arroyo, (2006, p.104) diz que, “[...] há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica”.

Essa dívida com relação à falta de conhecimento apontada por Arroyo se expressa não somente no que concerne à pesquisa, mas também às políticas públicas para a formação de educadores para a educação do campo.

E a dívida referente à formação de educadores é uma realidade cercada de fatores de natureza política, econômica e social, uma vez que só depois da organização da sociedade civil do campo através dos movimentos sociais é que esse quadro tende a mudar, pois as reivindicações se pautam na cobrança para que uma nova proposta de educação seja posta em prática no campo e que esta tenha apreciação da realidade local, compromisso com a formação de educadores e alunos e significado real para essa população.

Como ponto de apoio para esse movimento pode-se destacar a consolidação do MST a partir do ano de 1984³, quando ele desponta como organização de fundamental importância na luta social por condições de vida mais dignas para o homem do campo, incluindo nas suas pautas elaboração de políticas públicas específicas para a Educação do Campo.

A organização, o trabalho e as ações coordenadas pelo MST, no sentido da defesa por uma educação que atenda as especificidades do campo foram entendidos de formas diferentes, a partir do olhar dos teóricos, como Arroyo (1989), Machado (2010) e Bezerra Neto; Santos Bezerra (2011), haja vista que os dois últimos questionam quanto ao sentido da necessidade de uma educação específica para o trabalhador do campo. Sob a formação do MST e a sua proposta de educação para o campo Bezerra Neto e Santos Bezerra afirmam que,

Desde o surgimento do MST, está presente também, em sua luta, a reivindicação de uma educação específica para a população do campo. Em que pese a importância da ação, ao solicitar para a população do campo uma educação diferenciada da educação da população urbana, evidencia-se uma separação entre os trabalhadores do campo e os urbanos: o homem rural vive uma realidade diferente da realidade do homem urbano (2011, p. 103).

Analisando por outra perspectiva, compreende-se que ao propor uma educação diferenciada para o homem do campo, o MST está exigindo que o Estado

³ O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge oficialmente em 1984, caracterizado como um movimento popular de luta pela terra. Passou a ser considerado Movimento Popular, por ser aberto à diversidade de pessoas que acreditam na transformação da sociedade, através da luta por demandas específicas de saúde, educação, habitação e crédito para a produção que possibilitem a permanência do homem na terra. A Educação foi uma das suas primeiras bandeiras de luta para elevar a escolarização dos camponeses.

devolva o mínimo do direito que lhe cabe, à educação que foi negada por muito tempo a esses sujeitos. Exigindo que seja levado em consideração o cotidiano da vida no campo, uma vez que a desigualdade pode ter seu berço no ponto de partida dessa educação insuficiente, mas que precisa não somente ser reconhecida, mas, preferencialmente corrigida. A esse respeito convém destacar a compreensão de Machado (2010), quando observa que,

Ao invés de olharmos para os sujeitos desses contextos e para os movimentos sociais e afirmativos como algo exótico ou bizarro, talvez devêssemos tomá-los como possibilidades de mudança e melhoria social, de que tanto falamos e defendemos. Isso porque, no processo de reafirmação de suas singularidades (e das diversidades), é possível iniciarmos um movimento de contraposição ao domínio eurocentrista estabelecido até então, no sentido de fazer chegar a esses excluídos os direitos que lhes foram negados pela ausência de políticas públicas que contemplassem suas especificidades. Falar em especificidades é discutir, de certa forma, o espaço geopolítico, falar da reterritorialização do poder e do conhecimento a partir do local, do regional ou da realidade mais próxima dos sujeitos (p. 10; 11).

Nesse contexto, é importante que se entenda que as formas como se organiza e se vivencia a educação, e como ela é compreendida são peculiares de cada cultura. Daí que a educação e cultura são inseparáveis, sendo, portanto, os processos educativos indissociáveis dos processos culturais (ALBUQUERQUE, 2015).

Por isso, dentre outras questões é imprescindível considerar que ainda que todas as pessoas sejam membros de uma mesma sociedade, logo, teoricamente possuidoras dos mesmos direitos, há especificidades entre elas que precisam ser observadas para que de fato se caracterize o tratamento igualitário, superando-se os limites tanto de ordem física, quanto culturais ou econômicas que se interpõem a elas e que as põem à margem ou as excluem do processo de conquista dos bens culturais e econômicos da sociedade (MACHADO, 2010).

Em consequência do cenário de diversidade presente nas concepções de educação, cultura e sociedade anteriormente expostas, com os quais a população do campo convive, quer seja no processo de educação ou de trabalho por na maioria das vezes serem entendidos como atos separados, é que se cogitam algumas mudanças urgentes e necessárias, como: o respeito à existência de tempos e modos diferentes de ser, a superação do antagonismo entre campo e cidade para que ambos sejam vistos como complementares e de igual valor e aceitação dos

variados modelos de organização da educação e da escola⁴, a serem discutidas nos programas de políticas públicas para a formação de educadores para as escolas do campo para que estes possam melhorar as suas práticas, conseguindo agregar no cotidiano da escola os valores dos grupos sociais do meio em que estão inseridas.

Embora se saiba que as políticas públicas de formação de professores não estejam alinhadas a esses interesses, haja vista a existência dos embates entre projetos diferenciados de formação com interesses contraditórios, os debates e as perspectivas da formação docente devem caminhar na direção de criar condições para um processo de ruptura dos interesses do Estado nas políticas atuais.

Pois é nesse complexo processo de regulação do Estado nos cursos de formação que cabe o nosso olhar no sentido de identificar nessas iniciativas em que sentido se desenvolve os níveis de elevação da qualidade da educação básica. Se na direção de criar instrumentos de medida de competência e avaliação do conhecimento de caráter conteudista dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais, bem como nos indicadores do IDEB. Ou, se ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a contra regulação, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola e dos novos processos de formação para os educadores, as crianças, os jovens e adultos do nosso país (FREITAS, 2007).

Porque se é na escola que parte dessas adversidades e contradições se manifesta e, na maioria das vezes são sufocadas, cabe aos programas de formação docente propor também esse debate. Tendo, contudo, o cuidado em respeitar as concepções de mundo e os tempos de aprendizado, as diferenças de pensamento que muitas vezes se tornam difíceis de serem encaradas pelos sujeitos. Haja vista que essas lacunas de discussão e reflexão das temáticas mais complexas envolvendo questões políticas, como igualdade, dignidade e equidade foram omitidas pelos currículos na tentativa de silenciar as diferenças que nelas residem.

Também se registram outras diferenças, não apenas as ideológicas, as físicas ou regionais. Mas, sobretudo, de “modelos de Educação” Sobre essas diferenças educacionais o professor José de Souza Martins, quando questionado se o ensino da área rural deve ser diferente do da área urbana se expressou da seguinte forma:

No Brasil, o educador, sobretudo no ensino básico, legitima unilateralmente sua própria cultura de classe e usa a autoridade da função pedagógica para

⁴ Educação do campo: diferenças mudando paradigmas, p. 13.

impor sua ditadura cultural, não raro uma tirania dessocializadora, que mais destrói do que constrói. Com isso, o educador se fecha à possibilidade e à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com seus alunos (2005, p.32).

A fala de Souza Martins contribui para nos levar a reflexão a respeito das propostas dos processos de formação que tem se efetivado, visto que elas tendem a servir para ser aplicadas em qualquer realidade. Isso porque, não acontecem dissociadas das razões de ordem política, econômica e social.

Nesse sentido, a formação de professores por si só, ao longo da história tem servido para atender às exigências determinadas por cada contexto emergente a partir das necessidades da formação “cidadã”.

E a formação com propostas específicas para cada população tem sido pouco priorizada em termos de políticas públicas, nem tampouco parece ser alvo da preocupação do Estado, salvo para minimizar as reivindicações da sociedade civil organizada.

Por esse motivo, a proposta de educação que hoje é denominada de Educação do Campo é bem recente, haja vista que por muito tempo a educação destinada à população que morava no campo foi conhecida e tratada como Educação Rural. Nessa visão, o urbano e rural representavam territórios com características diferenciadas, sendo algumas vezes evidenciado que o urbano representava o progresso e o moderno, enquanto que o rural se contrapunha simbolizando o atrasado e arcaico.

Mas, tendo em vista que o campo teve a sua história construída num território marcado por conflitos pela disputa e posse da terra, devido em seu entorno girarem outros interesses, inclusive o econômico. É que não deve mais ser compreendido numa concepção que ignore o que nele acontece, principalmente, se essa visão for considerada educativa. Nessa compreensão é preciso reconhecer que

A concepção de educação, da expressão Educação do Campo, não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem estes processos educativos: com os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais existentes para utilização deste território. Esta concepção é constituinte e estruturante de um determinado projeto de campo que, por sua vez, é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade, de nação. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manter esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA, 2009, p. 18).

Se a educação do Campo nasceu da pressão dos movimentos sociais, bem como da crítica a um modelo de educação planejado pelo Estado para atender aos seus interesses porque este considerava que o trabalhador rural precisava de poucos conhecimentos para executar as tarefas que lhes competia, como plantar, colher e orientar a produção familiar, hoje a luta se dá por uma política de igualdade educacional em que as práticas políticas e pedagógicas precisam ser diferenciadas, uma vez que não é possível acontecer educação do campo dissociada das questões terra, trabalho, desenvolvimento sustentável, cidadania e outras que ali se fazem presente.

A luta pelo direito a uma educação diferenciada para o campo, não necessariamente pode estar associada de forma direta à manutenção ou ao aumento da desigualdade social, uma vez que a desigualdade social não tem nascedouro exclusivo nos princípios educativos, ela vai, além disso, uma vez que pode estar associada à renda, gênero ou etnia. Ela se integra a uma conjuntura maior e mais complexa e nesse caso, a educação pode ajudar na ruptura da reprodução de certas práticas, a exemplo as discriminatórias.

Por outro lado, não se trata unicamente também a uma inversão do cenário, uma vez que historicamente a “melhor educação” foi reservada aos centros urbanos. Mas de reivindicar o que durante muito tempo foi lhes negado.

Nesse processo de busca de uma formação docente e de uma educação específica para o campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tem sido uma referência importante por referendar que,

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um 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 (IN: ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

Diante desse contexto, é primordial trazer aqui para o bojo das discussões o cenário da Educação do Campo, apresentado pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO, no período de 27 a 31 de julho de 1998, a partir da qual passou a ser usado o termo “Educação do Campo”.

Os participantes dessa Conferência apresentaram dentre outros resultados, os desafios e os compromissos firmados pessoal e coletivamente, sendo um deles o de valorização das culturas do campo, assim destacado:

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação (I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: Compromissos e Desafios. 1998; p. 1).

O sexto item do documento escrito durante a Conferência, aponta o desafio e firma o compromisso para formar educadoras e educadores do campo, a proposta se apresenta de forma clara, quando assim dispõe:

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas. A Escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia (1998, p. 2).

Partindo dos compromissos firmados e dos desafios propostos na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo é possível observar alguns critérios essenciais à formulação e execução das políticas públicas de formação. Um dos aspectos centrais a ser considerado é que a educação do campo deve ser concebida a partir do campo e para o campo.

Nessa dimensão a escola deve ser um espaço de discussão onde se debatam os fundamentos de uma nova ordem social, que leve em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, etnicorracial, intergeracional e diversidade de orientação sexual⁵.

Desta maneira,

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 22).

A pressão dos movimentos para que houvesse o reconhecimento às necessidades das políticas públicas educacionais, para a formação de educadores expressa por Caldart, não davam conta de exigir somente que houvesse a oferta da

⁵ Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. 2007, p. 36

formação. Mas que a educação ofertada nos mais longínquos lugares, fosse capaz de reconhecer o ideal de uma luta por um modelo de educação que respeite os direitos, os valores, os hábitos, os costumes e principalmente, as identidades dos camponeses, como destaca a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”.

Vale dizer que os frutos dessa pauta de reivindicações começam a germinar uma vez que o governo é pressionado pelos movimentos a inserir nos documentos oficiais, por intermédio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, discussões e legislações que contemplem os princípios, os valores, a cultura e a diversidade presente na Educação do Campo. E nesse âmbito, se apresenta a Resolução N° 1, de 03 de abril de 2002, que no Art. 4º prevê:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Resolução n. 01CNE/CEB, p.01).

Em verdade, a proposta do artigo 4º da Resolução acima citada, se apresenta carregada de um discurso governamental, no qual o mais importante é formar mão de obra para um mercado de trabalho cada vez mais ascendente e competitivo. Todavia, concebe também o projeto institucional das escolas como expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, então nesse chão brota a possibilidade de inúmeras ações que podem mover esse processo para além da formação imediatista para atender o mercado de trabalho.

Ao nos reportarmos as palavras de István Mészáros (2005), imaginamos que essa poderia ser a educação para além do capital. Mesmo se tendo a clareza que essa missão é complexa por tudo o que culturalmente, economicamente e socialmente se tem vivido durante séculos. Assim, corroborando dessa discussão Nascimento, alerta que:

[...] a educação do campo enquanto utopia de uma alternativa destinada aos povos do campo não foi formulada pela lógica do capital, mas sua efetivação parece adentrar por caminhos que levam ao Reino do Capital, principalmente, se pensarmos na aceitabilidade acrítica de uma política de Editais estabelecidas pelo governo brasileiro e pela implementação de programas que compensam e explicam o refluxo da luta por uma educação pública que rompa com os ditames do Estado Capitalista. Dessa forma, a educação do campo corre um sério risco de ser um simples remendo das ditas políticas “públicas”, ou seja, um reformismo educacional para

compensar os direitos historicamente negados. Contudo, enquanto proposta reformista adentra-se nas regras do jogo estabelecido pela lógica do capital irreformável que pretende perpetuar os interesses materiais dominantes tidos como dogmas incontestáveis (2011, p. 110).

As contradições existentes entre a proposta de educação a ser oferecida pela esfera governamental por meio dos programas, e a desejada pelos movimentos sociais, não tem a priori uma solução a curto ou em médio prazo. Trata-se do jogo de interesses, que de um lado, se preza por formar primeiro para o mercado, depois para a vida. Do outro, tem-se a consciência de que a educação não pode ser vista como um produto, o qual pode ser comercializado, gerando lucro para a sociedade centrada no capital, sendo que o capital humano se apresenta de forma inferior ao financeiro. Diante desse paradoxo,

A Educação do Campo se afirma no combate aos “pacotes” - tanto agrícolas como educacionais – e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que os ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra a serviço do mercado (CALDART, 2008, p.22).

Nessa lógica de pensamento, observa-se que há um paradoxo também, entre o que se discute e o que se executa, haja vista que as políticas públicas gestadas nos gabinetes governamentais carregam em si, parte das demandas, reivindicações e proposições construídas pelos movimentos sociais. Contudo, para que elas possam se consubstanciar se faz necessário um longo e às vezes até desgastante processo de negociação, na qual quase sempre é preciso recuar algumas bandeiras de luta, ceder às exigências impostas a fim de assegurar a execução dessas políticas.

Contudo, segundo Arroyo, 2004

A história mostra com nitidez que a garantia dos direitos sociais somente acontece quando assumidos como dever do Estado, no campo do público. À sociedade, às famílias, aos movimentos sociais cabe mostrar a diversidade de direitos, denunciar até sua negação para os diversos grupos humanos e pressionar para que o Estado os garanta como direitos universais iguais para todos, em espaços públicos e através de leis, recursos e políticas públicas. A Educação do Campo não é responsabilidade única dos movimentos sociais, mas da sociedade toda, especialmente do Estado e dos diversos governos (p. 61).

Em conformidade com Arroyo, tem se percebido que a Educação do Campo no Brasil tem se configurado como um marco na história que preconiza a gênese de um projeto de educação a partir dos próprios sujeitos do campo. Mas, as pesquisas desenvolvidas sobre as políticas públicas de formação para educadores do Campo apontam que:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo seja incluído o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos...

Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.

Ainda nesses programas de formação terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. Na maioria dos cursos de formação se confundem a história e a estrutura e funcionamento do sistema escolar com a escola urbana (ARROYO, 2007, p.167).

Nesse sentido, está nítida a exigência dos movimentos sociais pela valorização e construção de políticas e projetos de formação de educadores para o Campo, embora seja notório que, nos últimos anos para definir essas metas e planos de formação docente, o Estado tenha sofrido certa pressão tanto dos movimentos sociais quanto da Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOP, para a implementação das políticas públicas sejam elas compensatórias ou não.

A educação do campo não se realiza a parte do Estado, uma vez que ela se reorganiza na inter-relação com o Estado, o que tem proporcionado aos movimentos sociais e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação um grande aprendizado, haja vista que ela nasce como uma forma contra hegemônica de socialização, bem como de produção de conhecimentos ampliados com as questões da terra, da cultura, da política e ao mesmo tempo, em inter-relação com o Estado, fortalecendo a necessidade da criação de novos pactos entre Estado, escola e sociedade (JESUS, 2005).

Para Machado, 2010

[...] Para além das paixões regionalistas e da incondicional defesa do saber popular, a diversidade deve ser entendida como o reconhecimento histórico, cultural e sociopolítico das diferenças, contra as tentativas de homogeneização de ideias e sujeitos. Nesse sentido, a educação do campo se coloca na perspectiva de direito à vida e à cidadania plena, na perspectiva de aprender a “soletrar a liberdade na cartilha do a, b, c”, conforme diz uma das músicas do MST, cantada por Beth Carvalho (p. 12).

Corroborando com o pensamento de Machado, de que não deva existir uma homogeneização dos sujeitos e das ideias, acredita-se também não poder homogeneizar a formação para o educador. O tratamento para a escola do campo, o

atendimento ao aluno do campo deve ser pautado no cuidado de saber que só existe escola do campo porque há o camponês como sujeito do campo. Em decorrência disso, há de se admitir que,

Os movimentos sociais populares estão presentes enquanto sujeitos políticos coletivos bem concretos no que vemos e interpretamos como educação contemporânea, principalmente aqueles que são protagonizados pelos trabalhadores e trabalhadoras da terra, cuja diversidade de manifestações e organizações pode ser sintetizada na unidade do movimento camponês de luta pela terra e pela educação. Tais movimentos formulam críticas e colocam demandas que impõem aos educadores-pesquisadores militantes a necessidade de repensar a formação de professores e os processos de escolarização oferecidos e vivenciados pelas classes populares (RIBEIRO, 2013, p.24).

Nessa perspectiva de luta na qual se busca uma melhor formação para educadores do campo, o “Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo”, tem se caracterizado por intermédio de ações sociais que podem ser classificadas em três dimensões, a saber: a primeira delas é a dimensão política, com ações regulares coordenadas por políticas públicas por parte dos sujeitos sociais coletivos integrantes desse movimento. A segunda apresenta-se como a dimensão pedagógica, esta propõe projetos político - pedagógicos de educação básica até universidades, chegando a contemplar a educação de jovens e adultos fora dessas instituições. A terceira dimensão é a epistemológica, mais presente em instituições universitárias públicas, com as crescentes práticas de pesquisas, promoção de eventos científicos e publicações a respeito do tema. Não seria estranho apresentar uma quarta dimensão concebida como cultural, na medida em que suscita mudanças na cultura escolar, no conteúdo e na forma de engendramento das políticas públicas para o campo (MUNARIN, 2011).

Tomando como base a visão desse movimento, a dimensão pedagógica pelo seu caráter eminentemente político, deveria ser definida a partir do debate, da crítica e da participação democrática dos envolvidos. Nesse sentido, a ação do Estado que busca mediar de perto à atuação e a formação docente tem sufocado a emergência de projetos alternativos (CHAPINI; CARVALHO; TEODORO, 2010).

Pensar a formação docente pressupõe também pensar a prática pedagógica aliada a um parâmetro de qualidade. Significa refletir sobre o compromisso social, rever o panorama histórico que orientou essa formação. Refletir sobre a docência é uma exigência pessoal e profissional para que sejam levados em consideração fatores determinantes, como a qualificação, motivação, capacidade didática,

valorização profissional e tantos outros que por anos não receberam o tratamento devido que evidenciasse a relevância do papel pedagógico do educador. Pois eles são essenciais frente às necessidades de adquirir novos conhecimentos e a capacidade de fazer sua transposição no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, ao se pensar em uma formação específica para o educador do campo é que se torna necessário também refletir sobre quais caminhos devem ser percorridos para a construção desse processo de formação diferenciado. Com isso percebemos a importância de os cursos de licenciatura desenvolver um diálogo entre os diversos saberes, a fim de incentivar os saberes presentes em todas as culturas. Para isso, no processo de aquisição de saberes,

O fundamental para os cursos de licenciatura do campo é que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista. Assim, acontecendo, as disciplinas podem e devem ter o seu lugar, desde que sejam importantes na formação humana e que não sejam apresentadas de forma fragmentada ou “encaixotadas” (MENEZES NETO, 2011, p. 36).

Em conformidade com Menezes Neto, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mesmo as disciplinas de formação específica para cada área do conhecimento não devem perder a sua articulação com as questões gerais que envolvem a vida do homem do campo. Elas devem ajudar a procurar respostas para os problemas lá enfrentados.

Diante dessa perspectiva, não basta mudar o perfil da formação do profissional. É preciso também um esforço no sentido de mudar a compreensão dos currículos dessa formação para que o educador receba orientações a respeito dos contextos nos quais poderá intervir.

Nesse sentido deve haver uma rede de articulações em que se exige que a formação não deva estar dissociada da produção do saber, da mesma forma em que a produção do saber não possa furtar-se à intervenção do profissional na educação. Pois, a mudança na escola está atrelada ao empenho dos professores, e estes não conseguem mudar sem que as instituições nas quais trabalhem passem por um processo de transformação. Por isso, o desenvolvimento dos professores tem que estar articulado ao desenvolvimento das escolas e dos seus projetos (NÓVOA, 2002, p.60).

Então é preciso que haja uma preocupação no sentido de que as políticas de formação não simbolizem a precarização do trabalho tanto docente, quanto discente,

haja vista que uma das tarefas da educação do campo é contribuir para a emancipação dos sujeitos, oferecendo-lhes condições e espaços para o debate e a reflexão acerca das contradições sociais, apontando alternativas de novas formas de organização que não sejam fundamentadas na lógica da competição, da exploração de mão de obra barata e da manutenção da alienação do trabalhador.

Todavia, a certeza de que ela pode estar a serviço do processo de transformação pode se dar a partir das ferramentas didáticas e metodológicas que são aplicadas durante a execução do projeto de educação junto aos sujeitos sociais nele envolvido. O espaço e especialmente, o da sala de aula é de autonomia e domínio do educador. Por isso, mais uma vez se frisa a importância da formação reflexiva, crítica e consciente desse educador. Pois, quando se fala em necessidade de formação para o educador do campo, entende-se que:

[...] A concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da auto emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital. Há nessa estratégia a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo demonstra a importância estratégica do acesso à educação pública na disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo (SÁ; MOLINA, 2014, p. 98).

Certamente, é de suma importância considerar que a concepção de educação a ser trabalhada em cada escola, universidade, comunidade, assentamento ou demais espaços sociais tem vínculo direto com o perfil de formação do educador que executa a mediação da construção do conhecimento.

Portanto, a proposta pedagógica dos cursos de formação para esses educadores precisa estar alinhada ao debate das temáticas, hoje presentes na vida no campo e que podem ser diferentes em cada local. Tomando como exemplo, questões referentes à assistência à saúde, moradia e abastecimento de água. Contudo, sabe-se que a complexidade da formação docente vai além da construção de uma política pública, de um Projeto Político Pedagógico Institucional ou de um Projeto Político Pedagógico de Curso de uma determinada licenciatura.

Ao se deparar com todos esses desafios Souza e Santos acreditam que:

Os cursos de formação de professores devem estar estruturados para construir competências pedagógicas que além de formar a identidade do professor auxiliando na prática de ensino, deve conscientizá-los de sua posição social e função na sociedade. Dessa forma, a relação entre teoria e prática é de extrema importância na formação dos professores, pois é a

partir da interação, ou dissociação entre estes dois campos que os professores adotarão inconscientemente, ou não, uma concepção de educação seja ela transmissora/reprodutora ou problematizadora/transformadora (2007, p. 216).

Ainda nessa compreensão da importância de se construir as competências pedagógicas, Nóvoa (1997), aponta como fundamental a troca de experiências e a partilha de saberes, “pois elas consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.26).

Diante dessas proposições/constatações, compreendemos que a formação para a Educação do Campo deve propiciar ao educador o contato com a realidade do campo, a fim de experimentar a vivência e a organização das comunidades, participando das atividades e dos movimentos que nela acontecem.

Mas, para que essa realidade possa ser entendida e para que essas dificuldades possam ser enfrentadas são necessárias novas ações quanto aos desdobramentos das discussões coletivas dos envolvidos em todas as esferas e etapas do planejamento das políticas públicas para a formação de educadores, haja vista que estas, podem ser apontadas como fator determinante para a consolidação de uma formação de qualidade a qual possa atender aos anseios das comunidades, dos movimentos sociais e também dos educadores que por muito tempo sonharam com a possibilidade da formação que possa tanto qualificá-los, quanto proporcionar-lhes conhecimentos suficientes para a atuação diferenciada que requer a Escola do Campo.

Não há dúvida de que os movimentos sociais têm marcado presença enquanto representantes dos sujeitos que primam por uma educação que seja protagonizada a partir do olhar de quem luta pela defesa da vida, da terra e da urgência de se repensar a formação de educadores, bem como o modelo de educação a eles oferecido.

Por esse e por outros motivos Munarim, conclui que,

[...] a Educação do Campo significa, antes de tudo, um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada (2011, p.30).

A Educação do Campo por significar um território de cidadania tem procurado colocar em xeque a ideologia do capitalismo e do atraso com que o campo foi tratado ao longo da história brasileira. Desenvolver práticas educativas que levem à

reflexão sobre exploração e precarização do trabalho, latifúndios, monocultura, reforma agrária, podem contribuir para a ruptura da ideologia de que os grupos se organizam em busca de interesses imediatos.

A organização do campo deve se constituir a partir de um projeto político maior que vise unificar em torno de seus objetivos um maior número de pessoas não com ideias homogêneas, mas com interesse em superar a imposição de um sistema educacional, onde o Estado elege os programas educacionais que servem para o campo. Mas, para isso é fundamental que a escola proporcione momentos teóricos que potencialize a capacidade intelectual dos educandos, haja vista que,

A educação do campo é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana. Enfrenta em primeiro plano as contradições secundárias da sociedade. Enfrenta, em segundo plano, as contradições básicas, como a concentração da renda e da terra, fazendo emergir na prática coletiva um projeto político transformador (SOUZA, 2011, p. 82).

Mediante essas contradições presentes em qualquer modalidade de educação, mas de forma mais acentuada na educação do campo, é que as escolas precisam cada vez mais se inserir na perspectiva de empoderar seus sujeitos para um novo projeto de sociedade a partir de uma recomposição do rural (OLIVEIRA, 2011).

Refletindo sobre esse novo projeto de vida possível para os sujeitos do campo, analisamos o discurso de Caldart quando reitera que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. [...] a Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa das lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não deve ser perdido (2008, p.17-24).

Essa particularidade da Educação do Campo nos permite concluir que o desejo de qualificação profissional vem nos instigando a pensar sobre a relevância da participação da representação social da categoria de professores, na construção das propostas das políticas públicas e na construção dos desenhos curriculares das licenciaturas voltadas para a formação destes educadores, uma vez que estes na maioria das vezes já possuem anos de atuação, ainda que não possuam habilitação específica.

Nesse contexto, o professor tem sido considerado executor das políticas educativas, as quais incluem sua formação profissional. Assim, o estado, no âmbito operacional, define prioridades, financia e cria espaços de formação e, no âmbito curricular, desenha o currículo das licenciaturas, define os conteúdos e métodos das ações de formação continuada sob sua

responsabilidade e controla o processo formativo por prêmios e sanções, avaliações e certificações.

O governo brasileiro busca meios diversos para que suas políticas sejam implementadas de maneira semelhante aos propósitos de sua formação, contudo, inclusive com recursos financeiros e a força chanceladora de agências transnacionais, as quais acabam por exercer grande influência nas políticas nacionais (CHAPINI; CARVALHO; TEODORO, 2010, p. 70).

A possibilidade de desenvolver programas de formação construídos a partir das reais necessidades e especificidades do campo, com uma prática pedagógica que rompa com a dicotomia entre teoria e prática já vem sendo discutida há bastante tempo. Entretanto, as transformações em nível de formação docente se dão de forma lenta e gradual, devido a uma série de fatores que dificultam, inclusive, as atividades que ponham o formando em contato direto com a realidade que o espera. E quando este já possui esse contato, nem sempre a sua práxis é trazida para o espaço de formação acadêmica. Fato esse observado por Oliveira, Montenegro e Molina, quando apontam que:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola campo encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, os que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (2011, p. 65).

Para que possamos sair dessa condição de responsabilizar apenas o professor pela não qualificação e este repasse a seus alunos as consequências da falta do preparo teórico e didático, faz-se necessário observar outras experiências, outros modelos de educação, especialmente os do MST, em escolas de assentamento e formação de lideranças.

Apesar de Santarém não contar com atuação do MST, tomaremos como exemplo os seus princípios pedagógicos, dado a grande contribuição que eles podem trazer para o processo de formação docente como: relação entre teoria e prática, combinação metodológica entre processo de ensino e capacitação, conteúdos formativos e socialmente úteis, educação para o trabalho e pelo trabalho, atitude e habilidade de pesquisa, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, dentre outros (MST, 1999, p. 11-23).

Os princípios pedagógicos do MST podem apresentar além das contribuições, alternativas para os programas de formação de educadores, quando demonstram que mesmo as políticas públicas mais contundentes podem ser completamente

“invertidas”, contrariando a concepção de educação dominadora embutidas nos programas governamentais, a exemplo, o objetivo que aparece na maioria deles “Formar professores para a melhoria da qualidade do ensino”, e em alguns casos em caráter emergencial.

Essa emergência tem se dado em virtude dos prazos exíguos para a realidade brasileira, determinados pelos planos de educação, seguindo às ordens internacionais para que se alcance melhores resultados, que vão desde o aumento do IDEB, à melhoria no desempenho das avaliações, principalmente nas de caráter internacionais, que incidem diretamente nas questões de financiamento para a educação. Tais objetivos também estão implícitos na Licenciatura em Educação do Campo, PRONERA, Saberes da Terra, Escola Ativa, PRONACAMPO e tantos outros programas que por aí virão (NASCIMENTO, 2011).

As propostas, em sua maioria, tratam a melhoria da qualidade do ensino, como se ela estivesse exclusivamente ligada à formação dos educadores. Entretanto, os problemas estruturais, a falta de recursos didáticos, as condições de transporte escolar para alunos, moradia para docente em comunidades de várzeas, rios e planaltos, merenda escolar e outros que incidem também nesses resultados são desvirtuados do foco das atenções.

As contribuições do MST viriam no sentido de que as demais instituições formadoras também se apropriassem destes princípios, haja vista que aquelas que trabalham especificamente com educação do campo já os vivenciam, ainda que de forma parcial, uma vez que cada instituição possui os seus próprios princípios.

Não se trata, porém, de fazer uma formação para o MST, nem de abandonar a missão e a visão dessas instituições. Mas de aproveitar as experiências que são consideradas exitosas por esse movimento e trazê-las para o currículo de formação docente.

Por outro lado, a pedagogia do movimento praticada pelo MST trabalha a realidade local e busca soluções para os problemas advindos dela. Ao mesmo tempo em que não ignora a realidade nacional e mundial, buscando dar ênfase ao estudo dos problemas macrossociais que a sociedade enfrenta diariamente.

Nesse sentido, cabe questionar o que impede os cursos de formação de educadores debaterem os problemas do cotidiano das escolas e juntos tentar buscar suas soluções? Se a maioria das escolas recebe merenda escolar com produtos

industrializados, poderia as instituições de formação docente por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, fomentarem nas escolas e comunidades o desenvolvimento da agricultura orgânica para a sustentabilidade? Essas são apenas algumas contribuições diante de um leque de possibilidades que poderiam ser levadas em consideração.

São essas inquietações aliadas ao debate a respeito da questão dos programas de formação de educadores que nos levam a pensar sobre que pressupostos devem responder às expectativas dessa formação, que norte as instituições formadoras podem tomar tendo em vista que também se sabe que o paradigma de educação do campo ainda se encontra em construção, até que ponto os desafios lhes incitam e também lhes limitam? Sobre essa condição Caldart, diz que,

O desafio teórico atual é o de **construir o paradigma da Educação do Campo**: clarear, construir, consolidar e disseminar novas **concepções**, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. Este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2005, p. 20).

A construção desse novo paradigma proposto por Caldart requer que os envolvidos nesse desafio tenham pelo menos duas atitudes a priori. A primeira, a do encorajamento para romper com esse paradigma de educação elitista e dominante instalado há anos, especialmente no campo. E a segunda, o planejamento das ações coletivas entre movimentos sociais, educadores e instituições formadoras para propor novas alternativas para um projeto político pedagógico que parta da realidade do campo, culminando experiências e valores a fim de construir novas experiências em relação ao conhecimento e a vida de quem conhece o campo e vive do campo. A questão fundamental é que quando o campo for o campo da gênese do conhecimento, o conhecimento terá mais significado para o campo (FERNANDES & MOLINA, 2004).

Nesse sentido,

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva como ideário, como projeto educativo e como política de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo na construção deste projeto tem sido garantido pelo

protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. O *do* não se refere, pois a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias (CALDART, 2005, p. 24).

A visão crítica desse sujeito do campo pode ter seu processo de construção iniciada a partir da mobilização dos movimentos sociais, que mesmo não executando um processo de educação formal, aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados⁶ (GOHN, 2006 p. 28) dentro das escolas tem suas ações pautadas em estudos próprios, apresentando muitos resultados dignos de investigação, haja vista que suas experiências têm sido apresentadas através dos trabalhos de autores, como o de Roseli Caldart, no qual a autora assim descreve,

O MST também registra em sua história, e com especial orgulho, as 100 mil crianças e adolescentes que estão estudando em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento, as cirandas infantis, que aos poucos vão produzindo a cultura da educação infantil no campo; um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra, que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família Sem Terra (1999, p.1; 2).

Pode-se ainda exemplificar nessa mesma perspectiva o trabalho organizado por PORTES (2006), professor do Departamento de Ciências da Educação da UFSJ, “Muito Além da sala de aula: alguns princípios educativos em assentamentos do MST em Minas Gerais”, no qual três estudantes do Curso de pedagogia da Universidade Federal de São João Del-Rei, moradores da cidade, fizeram Estágio Interdisciplinar de Vivência nos Acampamentos e Assentamentos da Reforma Agrária de Minas Gerais, em janeiro de 2006, com o objetivo de fazer um registro etnográfico. Veja um dos relatos...

[...] foram diversos os momentos em que presenciei o processo de ensino-aprendizagem como elemento fundamental para constituir a formação básica desses sujeitos como cidadãos que lutam pela concretização de seus sonhos e direitos. Apesar de existirem algumas contradições internas, os diferentes sujeitos se constroem coletivamente devido ao processo

⁶ GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. pub. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

educativo que ocorre no interior dos acampamentos e assentamentos pertencentes ao MST. Na minha experiência, pude ver um pouco da pedagogia do MST, diferente daquela ressaltada diariamente nos noticiários da grande imprensa. Pude ver um pouco de uma pedagogia miúda, que não serve como notícia, mas se revela eficiente no cotidiano das famílias (2006, p.6).

Observa-se que em cada atividade realizada junto ao movimento existe um contexto de aprendizagem por meio das ações desenvolvidas, podendo a escola também se apropriar dessas experiências, uma vez que

[...] as experiências das quais os movimentos sociais são portadores não advém de forças congeladas do passado. Elas são recriadas cotidianamente na adversidade das situações que enfrentam (GOHN, 2011, p. 336).

Transferir essa experiência para o contexto escolar e transformá-lo num espaço que propicie a participação e o debate dos problemas enfrentados pelo homem do campo, ora representado pelos movimentos sociais organizados, pode significar a geração de um novo aprendizado, no qual seja valorizada a participação dele na sociedade, despertando um nível de consciência política, econômica e social. Os conhecimentos de causa aliados à discussão e reflexão podem assumir um grau de importância para a composição dos conteúdos curriculares.

Essa relação movimento social e educação passa a existir a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais, haja vista que podem ocorrer de duas formas: na interação dos movimentos em contato com as diferentes instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, em função do caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011, p. 334).

Nesses termos, para que haja a compreensão e a construção dos referenciais defendidos pelo Movimento por uma Educação do Campo deverá ocorrer uma revolução paradigmática na educação, tendo em vista que no campo está ocorrendo um processo propositivo, o qual destrói as concepções e as práticas históricas herdadas do rural, que gestaram o analfabetismo, além do desprezo ao estilo de vida camponesa, a desconsideração dos saberes e das experiências de vida, sucumbindo o constante movimento de criar e recriar do homem do campo para garantir antes de tudo a própria sobrevivência (ZART; GITAH, 1992).

Dessa forma,

A escola, vista na lógica da educação do campo, ressignifica as especificidades desse contexto, possibilitando a elevação da autoestima e autoconfiança das populações, buscando uma vida digna nesse espaço. Os processos educativos ali desenvolvidos, tanto os escolares como, os não escolares, estão voltados para a busca de uma sociedade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo. Para tanto, são buscadas

novas formas de pensar as ações ali desenvolvidas, privilegiando uma compreensão de educação e desenvolvimento que inclua os sujeitos como protagonistas do seu processo de vida e trabalho (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 102).

Essa questão ganha maior sentido à medida que se tem clareza que a educação do campo carece de um caráter emancipatório, que rompa com o silêncio e derrube as cercas que foram construídas para isolar os ditos “dominados”, com pouco saber, quase sem discernimentos, principalmente políticos, tornando-se presas fáceis de um grupo aristocrático e explorador. Se não fosse pela pertinência dos camponeses, pela resistência à repressão ideológica e pela esperança que nasceu no seio dos movimentos sociais que traçaram novas perspectivas para a educação do campo, hoje não brotaria um novo arcabouço que obriga as esferas do poder a repensar essa educação por que:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar como outros um espaço humano de convivência social desejável (MUNARIM, 2011, p.11).

Entretanto, as propostas de formação de educadores construídas pelo governo federal nem sempre conseguem contemplar em seus currículos todas as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais necessárias para uma melhor formação docente. São muitos os fatores de ordem local, estadual e federal que aparecem ao longo de um curso que podem divergi-lo da sua proposta inicial, bem como podem colaborar para que ele assuma uma característica de formação além das previstas no seu Projeto Político Pedagógico.

Não podemos generalizar os resultados desses programas, pois cada um tem um público diferente, ainda que todos sejam docentes, apresentam peculiaridades e necessidades próprias de formação. Dessa forma, para que haja uma análise dessas políticas cada programa precisa ser estudado nos seus lócus de acontecimentos.

É diante dessa necessidade de se repensar a educação do campo, avaliando o efeito das políticas públicas para a formação pedagógica dos educadores, que faremos um estudo de caso do Programa de Apoio à Formação de professores – PROCAMPO, primeiro programa em nível de licenciatura específica para a formação de educadores do campo em Santarém, desenvolvido pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), com o objetivo de analisar como o PROCAMPO enquanto programa que integra a política pública para a formação de educadores do campo tem contribuído para a formação pedagógica dos educadores para as escolas do campo em Santarém.

3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM SANTARÉM: TECENDO SABERES

No processo de formação de educadores para as escolas do campo é de fundamental importância que seja estimulada a produção, a troca e a partilha dos saberes, uma vez que ao ingressarem nos cursos de formação os educadores trazem consigo as experiências que foram acumuladas no decorrer dos anos de prática docente, as quais podem dialogar com os saberes acadêmicos para que sejam construídos os novos saberes. Contudo, as possibilidades dessa construção nem sempre são levadas em consideração nos programas de formação. São sobre esses saberes trazidos pelos educadores e os saberes adquiridos durante a formação, bem como os desafios e possibilidades da construção dos novos saberes que trataremos nessa seção sub - intitulada tecendo saberes.

3.1 Selecionando os fios para tecer os saberes: da História de Vida à Prática Docente dos Educadores do Campo.

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais dominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, se fazem presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas públicas (AZEVEDO, 1997, p.6).

Se as políticas de formação têm relação direta com a representação social dominante, cabe observar que na educação do campo a ausência de direitos a uma escola estruturada fisicamente, com educadores habilitados e com currículos contextualizados com a especificidade do meio, corroboraram para os resultados insatisfatórios que destacam o analfabetismo e o baixo índice de escolaridade dessa população.

Nesse aspecto, falar de políticas públicas para a formação de educadores para educação do Campo no município de Santarém requer inserir o município num cenário nacional, no qual a precariedade da educação do campo esteve centrada nas dificuldades de acesso e permanência às poucas escolas existentes, bem como

na inexistência de uma formação específica para os profissionais da educação do campo.

Santarém, por ser parte integrante desse contexto, passa por um processo em que a preocupação com a formação de educadores para a Educação do Campo é uma realidade bem recente, haja vista que durante décadas, esses profissionais “lecionavam”, como assim se dizia tendo apenas a formação em nível de Ensino Primário, hoje Ensino Fundamental. Depois com os cursos de Magistério em nível médio.

Há que se ressaltar que foi somente a partir dos anos de 1990, que o Brasil redimensionou suas políticas públicas para a educação “neoliberal”. No âmbito de ordem educacional, esse fato se deu devido aos vários questionamentos em relação à qualidade do ensino da escola pública, uma vez que os resultados dos testes aplicados para medir o nível de aprendizagem, tanto os nacionais quanto os internacionais, apontaram os baixos resultados escolares.

Contudo, a década de 1990 no Brasil, marca um momento de ascensão da política neoliberal, na qual outras questões de ordem econômica e social também merecem destaque, pois a educação aparece como se fosse o antídoto para os males do baixo crescimento econômico e social do país.

Nesse contexto, a proposta de educação traz em seus objetivos a necessidade da formação para o mercado de trabalho, capacitando os indivíduos para nele adaptar-se. Se a educação se apresenta como elemento chave para a promoção da igualdade, a aceleração do desenvolvimento nacional e ao mesmo tempo preparar para a competitividade, prioritariamente no mundo do trabalho, os seus baixos índices revelam que ela também está em crise por não dar conta de cumprir esses objetivos.

Diante dessa situação logo,

As críticas à escola caminharam no sentido de “culpabilizar” os professores pela crise do sistema público de ensino. É mister ressaltar que os resultados obtidos por meio da avaliação externa é a culminância de um processo mais abrangente que envolve aspectos diversos, como o currículo, o financiamento, a avaliação, a formação dos profissionais da educação, as condições de trabalho entre outros aspectos. Alheias aos demais condicionantes desse processo, tais críticas consideram os professores como elementos fundamentais para que fossem atingidas metas internacionais, estabelecidas nas políticas de reformas da década de 1990 (SANTOS, 2014, p. 19).

Mas, se em parte, os professores têm responsabilidade sobre a “crise da educação”, é necessário que a partir desse olhar novas políticas de formação docente sejam pensadas e executadas para tentar sanar essa deficiência. Para a adequação da política à legislação temos a aprovação da LDB 9394/96, a qual destaca no artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio modalidade normal (BRASIL, 1996, Art. 62).

Apesar de todos os esforços dos docentes, das instituições e em particular do MST, a primeira turma de licenciatura em Educação do Campo no Brasil só foi ofertada em 21 de novembro de 2005 pela Universidade Federal de Minas Gerais. Isto porque o MST pressionou os órgãos como INCRA, PRONERA e UFMG pela necessidade da formação de educadores que pudessem lecionar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (MOTA, 2012, p. 11).

Nos demais estados, aos poucos, os cursos de licenciatura foram absorvendo o público docente lotado nas escolas do campo, em pequena quantidade, pois o processo seletivo se dava de forma regular e sem diferenciação de critérios para o ingresso, mas a formação era ofertada em várias áreas específicas do conhecimento, como Pedagogia, Letras, História, Geografia, dentre outras. E quase sempre com pouca possibilidade de adequação de calendários, conteúdos e propostas pedagógicas que dessem sentido a formação para a educação do campo. Por essa lógica Gatti (2013) analisa que

A formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; os cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam (p.95).

A fala da autora denota a desvinculação do currículo da realidade das escolas e das práticas dos docentes, talvez esse seja um dos motivos que caracterizam tanto a desarticulação dos cursos quanto a falta de compreensão em relação à formação, principalmente se ela for direcionada para quem já está no exercício da profissão. O sentido a ela atribuído passa necessariamente pelo significado do currículo e pelo vínculo com a especialidade e a especificidade do formando.

Portanto, a formação quando vista como uma condição do exercício docente pode viabilizar a busca, a ampliação e a apropriação de novos conhecimentos. Dessa maneira, ela se organiza em torno de um currículo que visa oferecer ao professor conhecimentos de natureza teórico-prática, os quais devem possibilitar a atividade intencional, organizada e sistêmica do trabalho docente. Assim, a prática pedagógica representa o ponto de partida e a reflexão sobre ela oferece caminhos para as mudanças de caráter qualitativo para quem “ensina” e para quem “aprende” (SANTOS, 2014).

É preciso que se traga para dentro dos currículos de formação, de um modo geral, e particularmente, dos docentes em exercício, suas experiências, narrativas, histórias de vida e profissão, os saberes tácitos, bem como os conhecimentos formulados muitas vezes por uma postura autodidata, as sensações, o lúdico, porque não a cultura, além das múltiplas reflexões sobre o homem, a sociedade, a política, a estética e outras concepções que fazem parte da vida cotidiana e que atravessam as instituições educacionais em que esses educadores estão buscando a formação. Entretanto, eles precisam se apropriar dos conhecimentos que tem desenvolvido; como tem desenvolvido; e por que tem desenvolvido (BAHIA; PAIM, 2010, p.10).

Por outro lado, os projetos de qualificação em curto prazo, as capacitações aligeiradas e com propostas alheias à realidade, sobretudo para educadores do campo, pouco têm contribuído para que a teoria se materialize em prática e possa elevar a qualidade do ensino e da prática profissional desses docentes.

Contudo, ao examinar a construção de tais políticas e como as legislações têm servido como pontos de apoio para garantir o mínimo direito possível, nota-se no primeiro momento, que a LDB 9394/96 vem apresentando uma conquista, ao tratar da oferta da Educação Básica para as populações que vivem no campo, pois dispõe no artigo de nº 28, que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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, às condições climáticas.
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art. 28, Inc. I; II e III).

Todavia, em 2001 foi elaborada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, visando orientar as novas políticas públicas direcionadas a atender os povos dessa área. É interessante observar que no parecer nº 36/2001 apresentado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares, foi feita a seguinte constatação:

[...] os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (BRASÍLIA, 2001, p. 11).

Ainda diante dessa observação feita no parecer n. 36/2001 em relação aos termos empregados na redação da LDB 9394/96 que levam ao entendimento de medidas paliativas, no sentido de não romper com o paradigma urbano, o parecer também chama a atenção para o fato de que a troca de termos abre caminhos para a definição das novas diretrizes para a educação do campo, uma vez que,

[...] neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (Brasília, 2001 p. 17).

Diante dessa e de outras interpretações desse artigo da lei, mesmo observando suas poucas mudanças, verifica-se que à medida que se avançam as discussões sobre a formação para a Educação Básica, também ganham maior relevância as discussões sobre a formação docente específica para educadores do campo.

E como resultado delas, em 2009 o Ministério da Educação, através do FNDE, publicou a Resolução nº 06 de 17 de março de 2009, considerando,

A necessidade de promover ações para a correção progressiva das disparidades de acesso à formação inicial em nível superior e formação continuada de professores que atuam na educação básica (BRASIL, 2009, p. 1).

A resolução considera ainda

O firme propósito do governo de proporcionar à sociedade a melhoria da qualidade do ensino promovida por professores das redes de ensino selecionada com a especificidade dos temas da diversidade (BRASIL, 2009, p.1).

A referida resolução em seu artigo 1º resolve:

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, voltada à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnicorraciais no âmbito da educação básica.

§2º 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 e Diversidade SECAD/MEC (BRASIL, 2009, p.1).

Esta mesma resolução abre a possibilidade das Instituições de Ensino superior apresentar suas propostas por meio do Edital de nº 9, SECAD/MEC, 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 neste edital... (Edital nº 9, SECAD/MEC, de 29 de abril de 2009, p. 01).

Não se pode deixar de mencionar que as iniciativas no sentido de corrigir as disparidades entre a formação inicial e a formação continuada tardaram, para a Região Norte, uma vez que a SECAD foi criada em julho de 2004. E o Pará, especificamente por meio do IFPA, apresentou sua proposta apenas em 2008, e para o Oeste do Pará somente em 2009.

Ainda que o diagnóstico apresentado em 2001, pela Lei 10.172/2001 quando da aprovação do Plano Nacional de Educação tenha revelado que,

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa.

É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais

qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2001, p.61).

Se em 2001, os esforços em formar professores já não apresentavam os resultados esperados, e somente em 2009, oito anos depois é que o Oeste do Pará é contemplado por meio de um edital para a oferta do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, da SECAD/MEC e da Secretaria de Educação Superior (SESU), com o objetivo de apoiar programas integrados de licenciaturas que propuseram alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que viabilizassem a expansão da educação básica para o campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social e pela necessidade de se reverter a histórica desigualdade que sofrem os povos do campo. Há que se reconhecer o atraso em relação às outras regiões do país.

A SECAD ainda visava apoiar as experiências piloto de formação em nível superior de professores especializados para atuarem em escolas do campo, definidas como aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, e mais amplamente as que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, por atenderem às populações de municípios cuja produção social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo, têm sua identidade definida nesta relação (Programa Projetos e Ações, p. 45; 46).

Nascia, então, a oportunidade e a possibilidade do Instituto Federal do Pará – IFPA apresentar a sua proposta para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para isso reuniu um grupo de docentes para elaborar uma proposta ousada e inovadora. Ousada do ponto de vista que a proposta previa a abertura de 06 turmas em 2009 e mais 06 turmas em 2010. E inovadora por ser a primeira experiência na oferta de uma licenciatura prevendo a formação específica para Educadores do Campo com habilitação interdisciplinar, a partir das áreas do conhecimento. Sendo que na região Norte apenas a Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, a Universidade Federal do Pará – UFPA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA tiveram suas propostas aprovadas. A oferta ficou consolidada da seguinte forma: UNIFAP ofertou 110 vagas em 02 turmas, a UFPA ofertou 60 vagas em 01 turma e o IFPA ofertou 300 vagas em 06 turmas.

O Edital nº 026/2010 de 23 de abril, apresentou as 300 vagas para a Licenciatura em Educação do Campo a ser ofertadas pelo IFPA, sendo 50 para

Castanhal, 50 para Tomé-Açu, 50 para Portel, 50 para São Sebastião da Boa Vista, 50 para Redenção e 50 para Santarém, sobre estas últimas que resultaram na execução do Programa de Apoio à Formação de Professores – PROCAMPO – em Santarém é que vamos nos deter no percurso desta dissertação.

O Edital no item 01, 1.1 das Disposições Preliminares dispõe que:

O presente processo seletivo destina-se a seleção de educadores que atuem na área de educação básica do campo e que não possuam qualquer formação inicial em nível de graduação, com fins ao ingresso em curso de graduação, presencial intervalar com alternância pedagógica, a saber, Licenciatura Plena em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e em Ciências da Natureza e Matemática (p. 01).

Essa condição de acesso é fortalecida no item 12, das disposições gerais, 12.1, quando define que

Fica vedado o ingresso ao presente Processo Seletivo dos profissionais da educação já portadores de quaisquer diplomas de curso superior reconhecido pelo Ministério da Educação. A transgressão desta norma implicará em perda de vaga, a qualquer tempo, sem prejuízo das cominações legais aplicáveis ao caso (p. 05).

Para o Processo Seletivo de Santarém foram inscritos 161 candidatos. Desses 25 foram eliminados, 44 faltaram à prova, 42 foram classificados e 50 foram classificados e aprovados. Dentre estes, 16 não efetuaram a matrícula sendo repescados outros 16 candidatos na segunda chamada, dos quais apenas 11 efetuaram a sua matrícula, na terceira lista de repescagem foram chamados mais 05 candidatos, mas só 02 efetuaram a matrícula, iniciando assim o curso com 47 educadores, havendo a desistência de 02 deles no Primeiro Tempo Acadêmico.

Para a repescagem houve algumas dificuldades, mas a maior delas foi a distância a que os candidatos se encontravam. Em virtude disso, alguns convocados não tiveram tempo suficiente para efetuar suas matrículas. Fato que justificou o início das aulas sem o preenchimento de 03 vagas.

Enquanto transcorriam as fases do processo seletivo cada Campus selecionou a equipe de docentes que ministrariam as aulas do Primeiro Tempo Acadêmico - “História de Vida e Construção de Saberes”, os quais participaram do I Encontro de “Formação de Formadores”, ocorrido no IFPA - Campus de Abaetetuba.

Durante o encontro foi discutida a proposta da Licenciatura, as suas especificidades, as metas, os princípios, a metodologia, os eixos articuladores, a jornada de acolhida dos educadores, os acordos de convivência, os coletivos pedagógicos, a oficina de construção das Histórias de Vida e a Partilha de Saberes.

Na oportunidade, os docentes também planejaram as aulas e elaboraram o material didático a ser usado para as discussões dos conteúdos, de acordo com as disciplinas do Eixo Formador, ficando a sugestão de que as adaptações poderiam ser feitas em face da realidade de cada Campus e do perfil dos discentes do curso.

Os debates, as palestras, as oficinas, a troca de ideias e o planejamento coletivo foram norteadores para a realização do Primeiro Tempo Acadêmico. E ao final do encontro foi frisada a necessidade de manter antes de cada Tempo Acadêmico a “Formação de Formadores”, bem como a reunião dos coordenadores dos cursos ao final de cada eixo para avaliar as atividades realizadas.

A coordenação Geral do Programa no Instituto sob a responsabilidade da professora Vera Lúcia Martins Figueiredo assumiu a responsabilidade pela reprodução do material elaborado e seu envio para os coordenadores para proceder ao repasse entre docentes e discentes de cada Campus. E também pela articulação dos encontros para planejamento, avaliação, seminários e demais ações que fossem necessárias para a execução da política de formação.

Mediante tudo pronto, a aula inaugural aconteceu em 06 de julho de 2010 e no dia seguinte iniciou-se a oficina de construção das Histórias de Vida. No primeiro momento foram discutidos com os educadores os textos sobre memórias e histórias de vida, ressaltando sua relevância para conhecer o educando e contribuir melhor para a sua formação. No segundo momento foi solicitado que eles levassem para a sala de aula objetos, fotografias, utensílios, manuscritos, registros ou qualquer “lembança” que tivesse tido grande importância na sua vida.

Feita a exploração desse material, suas reminiscências e seus valores passou-se para o terceiro momento, a construção das histórias de vida de cada um baseado nas memórias e vivências.

O quarto momento foi o mais difícil, na avaliação dos educadores, uma vez que na sala de aula o professor raramente, fala de si ou conta a sua história. E na ocasião em que cada um pode ler a sua história de vida e dividi-la com os colegas, fazendo uma exposição para eles pudessem lhes conhecer melhor muitas dificuldades e intimidades vieram à tona. Essa tarde de atividade foi marcante porque foram feitas muitas descobertas de realidades de vidas diferentes, de talentos, de perspectivas em relação à formação e também de frustrações de alguns

com outras tentativas já feitas de cursar uma licenciatura sem que chegassem a concluir.

Alguns choraram, outros trouxeram à tona fatos que os marcaram de formas positivas e negativas, mas todos foram respeitosos e solidários àqueles que ainda carregavam marcas pesadas deixadas pelas experiências negativas.

As histórias de vida foram recolhidas, digitadas pelo secretário do Programa com a autorização dos educadores, impressas e passaram a compor o livro de Histórias de Vida, o qual dentre outros objetivos visava fornecer informações para que os docentes convidados a ministrar aulas no curso pudessem conhecer melhor os anseios e as expectativas dos educadores ao lerem suas histórias.

Dessa forma, os educadores começavam a dar os primeiros passos dos muitos que ainda seriam exigidos durante o processo de formação para obter o diploma de Licenciado em Educação do Campo. Vale ressaltar que a cada Tempo Acadêmico essas expectativas se renovavam quando eram socializadas as experiências das pesquisas realizadas no Tempo Comunidade. Porque esse momento sempre vinha acompanhado de novas reflexões e aprendizagens. Era o início de uma grande experiência em formação de educadores do campo na Amazônia paraense.

O curso teve a duração de quatro anos, sendo composto por oito eixos de formação, sendo quatro deles destinados à formação geral: História de Vida e construção de Saberes; Espaço Socioambiental e Sustentabilidade no Campo; Sistemas de Produção Familiar e Processos de Trabalho no Campo; Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo. E quatro voltados para atender à formação específica em Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática: Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais; Juventude do Campo e Transformações Socioambientais; Sujeitos, Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo; Prática Docente e Educação do Campo.

Para conhecermos melhor a estrutura do curso e o que aconteceu durante a formação dos educadores mostraremos a seguir a representação gráfica do curso, com a composição dos seus eixos estruturantes de formação geral e específica, bem como as possibilidades e desafios que os educadores teriam de experimentar na construção do conhecimento vinculado a um tema que norteava as atividades a ser realizadas em cada Tempo Acadêmico. E problematizava a realidade da Educação e das Escolas do Campo a ser investigada no Tempo Comunidade.

que se destinavam discutir questões de formação geral inerente à problemática vivida hoje no campo brasileiro. A esse respeito, Santos (2012), assegura que

Ao contrário das formulações sobre a Licenciatura em Educação do Campo que entendem como secundária a questão da formação por área, considero que este deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores do “campo” ou da “cidade” por tocar numa questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão. Este pode parecer um argumento já superado, visto que as pesquisas e as teorias hegemônicas em educação, bem como algumas pedagogias não hegemônicas, têm apontado para uma formação de professores com menos conteúdo e orientada a uma perspectiva inter/trans/multidisciplinar (p. 6).

Diante desse contexto, a proposta curricular não objetivava formar com mais ou menos conteúdo, mas se propunha apresentar e discutir conteúdos que pudessem ter sentido e representação para os educadores, e posteriormente, para os educandos, visando dar maior significado e utilidade aos conteúdos aprendidos. Pois,

O desenho curricular da educação do campo se insere em uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento do campo (PPC do Curso, PROCAMPO – IFPA- Santarém, 2009, p. 05).

Nesse formato os conteúdos de formação específica foram aprofundados a partir do quinto eixo, no qual a dinâmica da oferta dos componentes curriculares se constituiu em disciplinas que todos os educadores cursavam juntos e disciplinas em que a turma se dividia por área de formação. Dos 45 educadores matriculados até a escolha, (haja vista que 02 haviam desistido) 19 optaram por Ciências da Natureza e Matemática (com habilitação em: Biologia, Química, Física e Matemática) e 26 por Ciências Humanas e Sociais (com habilitação em: História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Assim a formação foi pensada numa visão interdisciplinar conforme descrito no PPC do Curso

O processo de formação acadêmica da LPEC será buscada, tomando como ponto de partida o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar, a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos para fomentar a análise e a compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos e, também a realidade sócio educacional, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência a desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da educação emancipatória.

O curso assume como princípios pedagógicos: a formação contextualizada; realidade e experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fontes de conhecimentos; pesquisa como princípio e estratégia educativa; indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento; a produção acadêmica para a transformação da realidade (PPC do Curso, PROCAMPO – IFPA - Santarém, 2009, p.21).

Para compreender melhor essa proposta é preciso saber que do ponto de vista pedagógico, a formação dos educadores estava voltada para o domínio das ferramentas de planejamento, gestão, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, inserindo o estudo e o debate sobre o currículo integrado, a pedagogia da alternância, a pesquisa e o trabalho vistos como princípios educativos capazes de gerar a construção do conhecimento, a partir da articulação integrada entre a realidade do sujeito do campo e as teorias subjacentes a cada área do conhecimento. Uma das proposições do curso era que o educador pudesse também levar as experiências adquiridas no processo de formação para o seu trabalho em sala de aula, com as crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido, a pesquisa ação é apresentada no PPC do curso como ferramenta essencial para que o educador aprofundasse seus conhecimentos. Sendo vista também como elemento que permitia o contato com a realidade vivida pelos povos do campo, visto que na pesquisa ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 1996, p.15).

Além do que cada fase da pesquisa deveria dar subsídios para a elaboração de um trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado com defesa pública ao final do curso. Por isso em todos os eixos de formação e primordialmente nos tempos comunidade a pesquisa esteve presente, fazendo um elo entre a teoria e a prática, bem como das várias áreas do conhecimento, contribuindo para que o educador adquirisse a formação numa visão interdisciplinar.

Embora haja relatos por parte dos educadores que a pesquisa por vezes representou para eles um desafio, uma vez que era algo novo na sua vida de estudante, elas possibilitaram a construção de bons trabalhos de conclusão de curso, no parecer dos avaliadores das bancas de defesa.

Para dar início a essas descobertas apresentamos a estrutura do primeiro eixo acadêmico que deu origem dentre outras atividades a construção das Histórias de

vida dos educadores e das comunidades e a reconstrução daquelas que a memória apenas guardava pela oralidade.

Quadro 1 – Disciplinas do Eixo 1

EIXO 1 – HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DE SABERES				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
1º S E M E S T R E	Introdução a Filosofia	42	18	60
	Introdução a Sociologia	42	18	60
	Introdução a Geografia Humana	42	18	60
	Introdução a Antropologia	42	18	60
	Introdução a Metodologia Científica I	42	18	60
	Linguagem e Comunicação do Campo	42	18	60
	Introdução aos Estudos Históricos	42	18	60
	Prática Educativa I	30	20	50
	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	25
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	-	-	25
	TOTAL PARCIAL	324	146	520
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	495		

Fonte: PPC do Curso - PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

Com o tema articulador “História de Vida e Construção dos Saberes”, o primeiro eixo acadêmico apresentado acima é composto por disciplinas introdutórias a determinadas áreas do conhecimento, as quais foram planejadas para discutir textos que preferencialmente, levassem à análise e à reflexão da história da humanidade e seus reflexos para a sociedade atual. Esses temas serviriam de base para a construção do percurso teórico necessário para a possível transformação da realidade do campo. Afinal,

Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do contexto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para que não se caia em um pragmatismo exacerbado, que se aproxime, ainda mais, das tendências pós-modernas (BEZERRA NETO; SANTOS BEZERRA, 2011, p.108).

Diante, dessa preocupação, as disciplinas Introdução a Metodologia Científica I e a Prática Educativa I ficaram responsáveis por dar conta das discussões teóricas pertinentes à pesquisa como princípio educativo, sua importância para a educação e o trabalho docente, além da preparação em conjunto com as outras disciplinas, das atividades de pesquisa a ser realizadas no Primeiro TC (Tempo Comunidade), uma vez que a proposta do curso apresentava dois tempos formativos Tempo Acadêmico (TA), no qual as atividades eram presenciais e acontecia no âmbito da Instituição formadora, e Tempo Comunidade (TC), momento em que na comunidade o

educador executava o plano de pesquisa elaborado conjuntamente com os docentes para apresentá-lo na socialização do próximo TA e na Partilha dos Saberes no retorno à comunidade.

As disciplinas com carga horária de 60 horas teriam 42 horas de Tempo Acadêmico e 18 horas de Tempo Comunidade. E as com carga horária de 50 horas teriam 30 horas para Tempo Acadêmico e 20 horas para Tempo Comunidade.

Elas foram agrupadas em módulos interdisciplinares, sendo ministrados a cada sete dias duas disciplinas, primando para que na maior parte do tempo permanecessem os dois docentes na sala de aula, dialogando com o eixo temático e os conteúdos partindo de abordagens com experiências e vivências diferenciadas, de acordo com a formação e trajetória acadêmica de cada um dos docentes.

O planejamento e as ações eram executados pela dupla de docentes com o auxílio dos coletivos formados pelos educadores. Cada dupla deveria entregar a coordenação do curso a sua proposta com atividades para compor o plano de pesquisa a ser executado no TC.

O Tempo Comunidade (TC) consiste num processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os/as Educandos/as estão inseridos a partir de um diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais presentes nas comunidades, a exemplo de escolas, organizações sociais (Sindicatos, Associações, Clubes, etc.), estando referenciado no Eixo Temático do TA (Tempo Acadêmico). (Documento de orientação do Tempo Comunidade, Coletivo de organização do PROCAMPO – IFPA, Jan, 2010, p. 01).

Dessa forma, o Tempo Comunidade marcava a alternância pedagógica. Nesse primeiro eixo as histórias de vida dos alunos dos educadores em formação também deveriam ser construídas, valorizando a produção dos saberes já experimentados por eles e agora estendidos a seus alunos do Ensino Fundamental, uma vez que o curso também visava contemplar os processos, metodologias e postura docente que permitissem a necessária dialética existente entre educação e experiência, possibilitando um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educadores em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.

Houve a (re) construção da História das Comunidades, inclusive com a elaboração dos seus croquis. O registro das histórias de vida dos seus moradores mais antigos, a observação de seus hábitos, costumes, dialetos, bem como das estruturas e do funcionamento das escolas. Acompanhamos a atividade que foi

realizada na Comunidade de São Jorge, no Município de Belterra, com a participação dos moradores, professores, pais e alunos da Escola São Jorge. Na programação foi feita a apresentação da reconstrução da História da Comunidade, sendo recuperados dialetos, provérbios, hábitos e costumes dos antigos moradores. Do ponto de vista dos avaliadores desse tempo comunidade proporcionou-se a geração de novos conhecimentos e a interação entre escola e comunidade.

As pesquisas realizadas em cada comunidade foram socializadas no retorno para o II Tempo Acadêmico para a turma e os docentes. E para as demais comunidades lócus das pesquisas na Partilha de Saberes, na perspectiva de proporcionar conhecimento e reflexão acerca da realidade estudada, por também se compreender que,

A especificidade é o que garante a novidade da reflexão política e pedagógica da Educação do Campo. Mas esse novo se diluirá se tratado em si mesmo e não em perspectiva. Há sim questões específicas a enfrentar na realidade da educação do “menino camponês” e da escola (ou da ausência dela). E essas questões são importantes para a solução das contradições presentes na realidade específica, porque tensionam e interrogam a forma e o conteúdo das questões gerais da educação (e da educação da classe trabalhadora), que, por sua vez, tensionam e interrogam o conteúdo das questões (e das respostas) específicas. É essa dialética que não pode ser perdida tanto nas práticas como no esforço de análise da realidade de que trata a Educação do Campo (CALDART, 2011, p. 155).

Contudo, na busca da compreensão dessa especificidade, não podemos deixar de registrar aqui algumas das dificuldades encontradas e relatadas pelos educadores nesse primeiro TC. A turma tinha sua composição mista por educadores que atuavam no planalto, na região de rios e várzeas. Com calendários diferentes para cada uma das áreas e por conta disso a lotação de professores ocorria também em períodos diferentes.

Dessa forma, como parte desses educadores não era concursada, estavam sujeitos ao remanejamento de escolas de acordo com a necessidade de contratação de professores. Esse fato por vezes ocasionou transtornos, pois incorria da pesquisa ter sido planejada para ser aplicada numa escola e comunidade e por conta da rotatividade dos educadores, as pesquisas precisavam ser adaptadas para outra escola, outra comunidade e outra realidade. Por outro lado, eles foram capazes de superar esses entraves, chegando inclusive acumular experiências diversas vividas em cada comunidade e escola pelas quais puderam exercer a docência no período

do curso, havendo assim a oportunidade de ampliar o seu leque de possibilidades de pesquisa e geração de conhecimentos.

Para o Seminário de Socialização das Pesquisas foram resguardados dois dias ou dois dias e meio a dependendo do planejamento do docente de Prática Educativa e do outro escolhido entre os seus pares para juntos conduzirem o Tempo Comunidade e assegurarem a sua socialização no retorno para o Tempo Acadêmico.

Esse se constituía como parte integrante da alternância pedagógica por considerar que o olhar destinado sobre a localidade nas suas dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais era objeto primordial da pesquisa, podendo gerar conhecimentos a partir da produção dos saberes, apresentado por meio dos relatórios, portfólios, croquis, artigos e demais formas de registros feitos durante o Tempo Comunidade.

Enquanto que as Atividades Complementares deveriam acontecer no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo importante o incentivo dos educadores para que pudessem produzir artigos científicos, bem como participassem de projetos de pesquisa e/ou extensão, com a finalidade de serem apresentados em eventos de caráter científico, pedagógicos ou socioculturais, desde que as temáticas fossem de interesse dos educadores e estivessem voltadas à formação para a educação do campo, nas suas áreas de conhecimento escolhidas para a formação. Nem sempre foi fácil articular essas atividades, uma vez que elas demandam tempo para planejamento e execução, sendo uma das alternativas o incentivo à participação em eventos promovidos por outras instituições.

O Tempo Acadêmico foi decisivo para o aluno identificar-se ou não com a proposta de formação, uma vez que o PPC do Curso foi apresentado a eles, bem como os documentos de orientação e o calendário dos Tempos Acadêmicos e Comunidades, a organização didática do curso, as formas de avaliação, os formulários de avaliação dos docentes que ministrassem aulas, dentre outras questões e situações que foram levantadas por eles e esclarecidas pela coordenadora do Programa no IFPA, na época professora Maria Augusta Freitas.

Também foi discutido sobre a importância do acompanhamento do Tempo Comunidade pelos docentes responsáveis em cada eixo, da organização dos relatórios de pesquisa e da seriedade na elaboração dos mesmos, já que seriam

entregues após a socialização das pesquisas, corrigidos pelos professores, acrescidos de sugestões caso fossem necessárias, a fim de compor todos os registros para a elaboração dos portfólios de aprendizagem ao final do curso.

Durante as atividades do Primeiro Tempo Acadêmico, percebeu-se ainda a necessidade da turma de aprofundar os conhecimentos sobre tipos, métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa, uma vez que a maioria dos educadores nunca havia realizado pesquisa nos cursos de formação anteriores. Eis um dos problemas da educação brasileira, o aluno da educação básica não é motivado a realizar pesquisas, as licenciaturas preparam o professor para a docência e não para ser um pesquisador. Entretanto, a pesquisa é inerente à sua prática. Ora ele necessita pesquisar, ora ele é sujeito da pesquisa.

A medida de intervenção adotada foi a organização de uma oficina sobre pesquisa no final do Tempo Acadêmico a ser ministrada pelos professores do eixo formador com a finalidade de prepará-los melhor para as atividades do Tempo Comunidade. Houve a impossibilidade da participação de todos, uma vez que alguns precisavam retornar urgentemente as escolas para assumirem suas funções, pois pagavam seus substitutos com os próprios salários, especialmente aqueles que não eram concursados.

No entanto, os que participaram seus depoimentos no retorno davam conta de que a dificuldade ainda persistia, mas em menor grau. Os esforços continuaram ao longo da formação. A contribuição da bibliotecária da instituição foi de grande valia se colocando à disposição para tirar dúvidas e ajudar os que necessitassem de maiores orientações, bem como a disponibilização dos laboratórios de informática para as pesquisas via internet e a instalação de dois computadores na sala de aula durante os Tempos Acadêmicos.

Uma das soluções encontradas também foi aproveitar o recurso disponível para a compra de livros. Nesse sentido foi formalizado junto à biblioteca o processo para a aquisição de parte da bibliografia do curso. Ressalta-se que não foi possível a compra de todo o acervo em virtude de licitações e outras questões burocráticas que envolveram a ação.

Mas, com o acesso aos livros, suas consultas e suas leituras os educadores aos poucos despertavam a vontade de conhecer mais sobre muitos temas. O que funcionou como um estímulo à pesquisa.

Era a manifestação de alguns dos problemas a serem enfrentados no percurso de formação, mas não motivo para temer o que ainda estava por vir. Então caminhou-se para o segundo tempo acadêmico, no qual seriam estudados os temas do II Eixo “Espaço Sócio Ambiental e Sustentabilidade no Campo”, assim estruturado:

Quadro 2 – Disciplinas do Eixo 2

EIXO 2 – ESPAÇO SÓCIO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO CAMPO				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
2º S E M E S T R E	Geografia do Espaço Paraense	42	18	60
	Metodologia da Pesquisa Científica II	42	18	60
	Arte e Educação Aplicada ao Campo I	42	18	60
	Matemática Aplicada ao campo	42	18	60
	Física das Transformações de Energia	42	18	60
	Ecosistemas Amazônicos	42	18	60
	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável	42	18	60
	Prática Educativa II	30	20	50
	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	25
	ATIVIDADE COMPLEMENTAR			25
	TOTAL PARCIAL	324	146	520
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			495

Fonte: PPC do Curso – PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

No segundo Eixo Temático foram ofertadas as disciplinas Geografia do Espaço Paraense, Metodologia da Pesquisa Científica II, Arte e Educação Aplicada ao Campo I, Matemática Aplicada ao Campo, Física das Transformações de Energia, Ecosistemas Amazônicos, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável, Prática Educativa II, Seminário de Socialização e Atividades Complementares.

Os docentes das disciplinas Prática Educativa II, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável e Metodologia Científica II foram responsáveis juntamente com a coordenação do curso por organizar as atividades do Tempo Comunidade, uma vez que o professor de Metodologia Científica tinha uma tarefa bem específica, por se considerar que o Tempo Comunidade consistia num processo de pesquisa, competia a ele retomar as orientações e sanar as dúvidas que surgissem. Era de se imaginar que as pesquisas do Tempo Comunidade certamente poderiam implicar num processo de “estranhamento” por não ser familiar para os educadores do Curso. Por isso a sensibilização foi fundamental em todas as

etapas enfatizando que o exercício investigativo era parte integrante do processo de formação.

Enquanto que, a especificidade dos professores de Prática Educativa se referia dentre outras competências, a de dialogar sobre o conceito de educação, prática educativa, cotidiano escolar e orientar para a realização do Tempo Comunidade, sendo este visto como um elemento constitutivo e também integrante da Disciplina Prática Educativa.

As ações foram intensas, ainda durante o Tempo Acadêmico as docentes das disciplinas Arte e Educação Aplicada ao Campo e Geografia do Espaço Paraense, juntamente com o coletivo de animação organizaram e realizaram a Primeira Noite Cultural do Campo. Com o propósito de promover a interação entre moradores de diversas comunidades e educadores da Educação do Campo nas apresentações artísticas e culturais. Moradores dos municípios de Belterra e Mojuí dos Campos também prestigiaram a programação.

Uma atividade interessante para os educadores foi realizada durante a aula prática sobre agricultura familiar na comunidade de Vila Nova, região do Eixo Forte, com o aprofundamento para a produção da farinha de mandioca. Na ocasião eles participaram da farinhada, observaram as características do solo e finalizaram com uma roda de conversa e descontraída na casa de uma professora do IFPA que lá reside.

A preocupação em atribuir um sentido sobre os temas estudados fazia com que a coordenação do curso, juntamente com os professores planejasse atividades nas quais, teoria e prática pudessem se aliar. Nesse sentido, existiram resistência e burocracia por parte da gestão, uma vez que enquanto os demais alunos da instituição estavam em férias os educadores da educação do campo estavam em plenas atividades. Ocorria de coincidir também com férias de motoristas, o que comprometia o deslocamento para as visitas técnicas e aulas práticas. Sem contar com a falta de combustível para os transportes. Só depois de muito embate a situação pode ser amenizada.

A segunda aula prática desse Tempo Acadêmico foi na propriedade do Sr. Jaime Caliman, localizada na Área Verde onde há a produção e o beneficiamento de acerola, goiaba, maracujá, abacaxi e outras espécies. O proprietário relatou toda a

sua experiência enquanto técnico agrícola e produtor. Tirou dúvidas e também fez questionamentos aos educadores do campo.

Para o Tempo Comunidade foi organizada as questões que norteariam a pesquisa sobre os Sistemas de Produção nas comunidades. Destacam-se entre elas as seguintes: Como os sujeitos do campo produzem as condições necessárias à sua existência material? (Econômica, social, cultural e ambiental). Como os sistemas de produção familiares vêm sendo construídos pelos sujeitos do campo? Como pensar sobre as condições atuais dos sistemas de produção dos/as educandos/as a partir de uma abordagem que leve em conta as dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais, na perspectiva da sustentabilidade dos territórios?

O Estudo dos Sistemas de Produção dos educandos deveria partir das questões propostas para que fosse realizado um estudo/pesquisa amostral dos sistemas de produção de 10 (dez) famílias de educandos/as dos educadores nas comunidades.

Também deveria ser elaborado o Diagnóstico Sócio educacional sobre as concepções pedagógicas das escolas do campo na comunidade na qual estavam trabalhando como educadores, uma vez que essas concepções haviam sido estudadas na disciplina Prática Pedagógica II.

Assim, se fez necessário delimitar algumas questões que seriam investigadas nas escolas durante o segundo Tempo Comunidade, tais como: qual a concepção pedagógica que perpassa o cotidiano da escola do campo? Como a escola em sua vivência de organização e planejamento convive com as especificidades das populações do campo?

E para que pudesse facilitar esse processo de investigação os educadores foram orientados a: realizar a leitura e análise do projeto político pedagógico da escola; acompanhar a organização das atividades pedagógicas através do planejamento escolar; dialogar com os professores sobre as especificidades dos sujeitos do campo e sua relação com o ensino-aprendizagem; observar a realidade escolar a partir do estudo das tendências pedagógicas, bem como definir a qual tendência à escola estava inserida nas suas relações.

Um dos objetivos do curso, por meio dessas atividades de pesquisa era proporcionar a vivência da pesquisa no cotidiano escolar do campo, analisando como ela podia aproximar os sujeitos de suas realidades; que apesar de diferentes

se aproximam pela luta diante da organização da escola do campo. Luta que dinamiza os movimentos e aproxima os povos em busca de discutir sobre as possíveis soluções para os problemas do cotidiano, percebendo que eles não são os únicos que os enfrentam. Mas que o conhecimento quando partilhado pode contribuir para a organização em nível intelectual, uma vez que,

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTO, 2011, p.36).

Para levar os educadores a compreender as necessidades de intervenção nos espaços sociais, dentro e fora das escolas, as atividades exigiam ainda que os mesmos promovessem atividades na escola e/ou comunidade na qual desempenhavam suas funções e que lá socializassem as experiências e os conhecimentos apre(e)ndidos durante o TA.

Por acreditar que o Tempo Comunidade se constituía num processo, o qual potencializaria os conhecimentos adquiridos durante o Tempo Acadêmico, possibilitando a melhoria da Educação, das Escolas do Campo e da vida na comunidade é que havia o momento da Partilha de Saberes.

A partilha de Saberes é a hora em que a comunidade de forma geral é convidada a conhecer o resultado da pesquisa nela realizada. O conhecimento oriundo da comunidade deve voltar a ela para que novos conhecimentos possam ser gerados. Os saberes são como uma teia que se tece diariamente. Constrói-se, partilha-se e reconstrói-se.

A comunidade escolhida para que todos os educadores pudessem viver a Partilha de Saberes foi a de São Jorge, no Km 93 da Santarém-Cuiabá. Toda a turma foi ajudar o educador que trabalhava na Escola São Jorge a aplicar o Projeto de Intervenção. A partilha foi em meio a um dia de programação que começou com a ação social de limpeza do Igarapé da comunidade. Seguida de palestra sobre a importância da conservação do igarapé para a comunidade. Na sequência teve o almoço coletivo com educadores, comunitários e professores do IFPA. A tarde se fez a socialização da pesquisa da escola sobre a reconstrução da história da comunidade, o relato dos moradores mais antigos que estiveram presentes narrando

suas memórias e a homenagem dos alunos da escola com a entrega à associação de moradores de todo o material produzido por eles de forma escrita, fotográfica e em vídeos, contendo a memória reconstruída da comunidade. Dessa maneira, encerravam-se a Partilha de Saberes e as atividades planejadas para o II eixo de formação.

Enquanto isso, a coordenação de curso iniciava o planejamento do terceiro eixo “Sistemas de Produção Familiar e os Processos de Trabalho no campo”, estando assim composto:

Quadro 3 – Disciplina do Eixo 3

EIXO 3 – SISTEMAS DE PRODUÇÃO FAMILIAR E PROCESSOS DE TRABALHO NO CAMPO				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
3º S E M E S T R E	Matemática Financeira	42	18	60
	Práticas de Letramento I	42	18	60
	Antropologia Cultural	42	18	60
	Química Inorgânica Aplicada ao Campo	42	18	60
	Biologia, Biodiversidade e suas Interrelações com o Campo	42	18	60
	História Agrária no Pará	42	18	60
	Sistemas Familiares de Produção	42	18	60
	Prática Educativa III	30	20	50
	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	25
	ATIVIDADE COMPLEMENTAR			25
	TOTAL PARCIAL	324	146	520
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			495

Fonte: PPC do Curso - PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

O tema “Sistemas de Produção Familiar e os Processos de Trabalho no Campo” foi o eixo norteador dos estudos do terceiro Tempo Acadêmico. Todos os componentes curriculares descritos no quadro acima foram responsáveis por compor as atividades de pesquisa para o Tempo Comunidade. Para que tudo ocorresse de forma organizada foram delimitadas as orientações necessárias. A primeira direcionava o estudo dos Movimentos Sociais de que fazem parte as famílias dos educandos das escolas do campo; a segunda direcionava como deveria ser o estudo da Gestão Escolar e suas relações com o Processo Democrático Educativo; E a terceira dava conta do planejamento das ações para a Partilha de Saberes do Segundo Tempo Comunidade.

Com o objetivo de subsidiar as atividades de pesquisa e seguindo essas orientações as atividades do Tempo Acadêmico foram desenvolvidas de forma a levar os educadores a perceber a existência da luta agrária no Pará. As bibliografias que embasariam as discussões foram estudadas na disciplina História Agrária no

Pará. A produção agrícola regional e especialmente a oriunda da agricultura familiar ganharam relevância, em decorrência da prática desse modelo agrícola ter sido a base da vida de muitos dos educadores, bem como pelo fato de termos constatado nas visitas às comunidades indígenas, quilombolas e nas proximidades dos assentamentos a invasão do agronegócio fazendo fronteira com as pequenas propriedades dos agricultores que lavram a terra sem as mesmas condições de trabalho.

Então podemos inferir que fazia sentido o que havia sido discutido, na disciplina História Agrária do Pará, uma vez que esta abordava o fato que a sociedade possui uma dinâmica de transformação. Sendo que da mesma forma a produção está sujeita a esse processo, por isso, ela precisa ser entendida no seu contexto histórico, levando em consideração o nível de desenvolvimento social no qual estejam inseridos os sujeitos que lidam com essa produção.

Percebemos ainda, que com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das técnicas de produção a concorrência tornou-se cada vez mais desleal. Os desafios e as inquietações foram divididos também com os aportes teóricos e práticos da disciplina Sistemas Familiares de Produção, que discutiu dentre outros temas os desafios da sustentabilidade da agricultura familiar camponesa regional, e organizou aulas de campo para que a realidade pudesse ser sentida de perto, porque,

As reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da educação do campo, não podem ser compreendidas sem analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural. É preciso educar para um modelo de agricultura que seja inclusiva, que amplie os postos de trabalho, que aumente as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avance na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (LIMA, 2010, p.8).

Diante dos temas estudados e das realidades observadas, as atividades de pesquisas do Tempo Comunidade deveriam abranger a realização de entrevistas com dez famílias das comunidades nas quais atuavam, visando à apropriação das concepções de agricultura familiar, dos desafios enfrentados pelos agricultores, das visões sobre o trabalho no campo, da presença ou da ausência dos debates conduzidos pelas associações comunitárias ou pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais sobre Agricultura Familiar, Produção Orgânica e Agronegócio.

Quanto às escolas o cerne da observação seria a gestão escolar, mas com a mesma intensidade deveria ser observado também se os conteúdos abordados

faziam menção a temática, de que forma eram abordados e como os alunos se percebiam enquanto “pequenos trabalhadores do campo”, haja vista que na realidade do campo o trabalho é familiar e todos participam desde pequenos. No que tange ao Projeto de Intervenção boa parte dos acadêmicos optaram por orientar e conduzir a construção da horta escolar.

Nas entrevistas tanto nas comunidades quanto nas escolas foram constatadas diversas situações preocupantes. Veja o que se ouviu de uma das professoras, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vitalina Motta, no município de Belterra:

A escola é cercada por plantio de soja, o que inúmeras vezes nos faz procurar desesperadamente um espaço para nos proteger do veneno borrifado na plantação, no horário de aula, causando náuseas fortíssimas em alunos e funcionários. O aparecimento da diversidade de insetos, devido a utilização do agrotóxico nas plantações está desencadeando a cultura de se afirmar que, quanto mais se usa o produto, mais os insetos ficam resistentes, sendo necessário comprar e aplicar produtos cada vez mais potentes (CAETANO, 2012, p. 4).

Para elucidar essa situação verificou-se durante a visita em outras escolas, que a realidade da Vitalina Motta, não é única ou isolada, uma vez que se viu esse mesmo cenário na escola D. Pedro I, na Comunidade Indígena de Açaizal. Pois ao redor da escola existe um grande plantio de soja, cercando as pequenas propriedades dos indígenas que plantam feijão, mandioca, pimenta, laranja, goiaba e verduras. No trajeto para essa comunidade constatamos um povoado que desapareceu completamente, o da comunidade de Guaraná. As casas e os moradores deram lugar aos galpões, maquinários e a cultura da soja.

Para o educador M.C.F.M, as questões observadas ali, partem de outro contexto também muito presente em outras comunidades. Pois após a sua pesquisa assim relatou:

O sistema de produção na comunidade do Caranzal onde está situada a Escola da Floresta é um sistema de produção fragmentado, disperso e insuficiente para contemplar a alimentação básica das famílias ali existentes. Devido aos desafios que são vistos na formação e orientação para que se obtenha a agricultura familiar sustentável, por essa exigir maior eficiência dos sistemas de produção agrícola. Portanto, o que é produzido é compatível e coerente com aquela realidade. Dessa forma a situação dos produtores em seu espaço de produção fica prejudicada com a ausência de políticas lideradas pelo Estado, o que compromete a condição de vida dos agricultores e suas famílias (Portfólio de Aprendizagem, 2014, p. 13).

Diante dessa situação relatada, a maior parte das pesquisas concluiu que a agricultura familiar tradicional ainda é praticada por muitas famílias das comunidades estudadas. Entretanto, as pequenas propriedades estão sendo cada vez mais

cercadas pelos grandes campos de soja, que já expulsaram boa parte dos agricultores, por motivo destes não terem condições de suportar o constante uso de agrotóxicos, bem como devido ao fato das pragas e insetos migrarem para as suas plantações onde não há o uso de agentes químicos.

Por outro lado, sem apoio para desenvolver as técnicas de fertilização natural do solo, a produção diminui a cada ano. Um pequeno diferencial foi percebido nas famílias que tem filhos que estudam nas Casas Familiares Rurais de Santarém e Belterra. Onde os educadores fizeram a visita e o estudo de campo, orientado pelos professores do IFPA e das Casas Familiares Rurais.

Esses debates foram suscitados novamente por ocasião da Partilha de Saberes do II Tempo Comunidade que foi realizada em dois momentos, o primeiro na Casa Familiar Rural de Santarém e o segundo na Casa Familiar Rural de Belterra. Em ambos os momentos os professores do Instituto Federal do Pará, professores das Casas Familiares Rurais, representantes das Secretarias Municipais de Educação, representantes dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, docentes das comunidades, educadores do PROCAMPO e discentes das Casas Familiares Rurais debateram o tema: Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável no campo: os desafios da educação e o papel da escola.

As pesquisas e os debates apontaram para a necessidade da urgência de revisão dos PPP's das escolas do campo e da participação ativa dos movimentos sociais nesse processo, dada a inevitabilidade de aproximação do currículo à realidade vivida no campo.

Na oportunidade os educadores participaram da Roda de Conversas com os alunos das Casas Familiares Rurais, mediada pelo professor de Prática Educativa com o objetivo dos educadores partilharem os saberes. O momento foi de extrema importância haja vista a diversidade de atividades práticas que são realizadas diariamente pelos alunos que moram nas Casas Familiares durante o período das aulas.

A criação de animais, o plantio de árvores frutíferas, hortaliças, legumes e a produção da farinha de mandioca se destacam dentre essas atividades. Foi relatado por eles como positivo o momento da alternância pedagógica quando retornam às suas comunidades de origem para desenvolver as pesquisas orientadas. São nesses momentos que eles têm a oportunidade de realizar na agricultura familiar os

conhecimentos absorvidos no Tempo Escola. Com esses aprendizados tem sido possível auxiliar as famílias e as comunidades a plantar e colher de uma forma mais sustentável.

Com mais essa experiência avaliada pelos educadores como de grande contribuição para acrescentar novos saberes pode-se avançar para as atividades do quarto eixo acadêmico, que analisamos a seguir.

Quadro 4 – Disciplinas do Eixo 4

EIXO 4 – ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS NO CAMPO				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
4º S E M E S T R E	Sociologia Rural	42	18	60
	Prática de Letramento II	42	18	60
	Física da Gravitação Universal	42	18	60
	Introdução ao Ensino de Libras	42	18	60
	Legislação e Diretrizes Educacionais	42	18	60
	Dinâmica Produtiva do Espaço Agrário	42	18	60
	Arte Educação Aplicada ao Campo II	42	18	60
	Prática Educativa IV	30	20	50
	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	25
	ATIVIDADE COMPLEMENTAR			25
	TOTAL PARCIAL	324	146	520
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			495

Fonte: PPC do Curso – PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

O quarto eixo contemplou a temática “Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo”, no qual foram agrupadas as disciplinas: Sociologia Rural, Prática de Letramento II, Física da Gravitação Universal, Introdução ao Ensino de Libras, Legislação e Diretrizes Educacionais, Dinâmica Produtiva do Espaço Agrário, Arte Educação Aplicada ao Campo II, Prática Educativa IV, Seminário de Socialização e Atividades Complementares.

Para o início desse eixo houve a palestra “Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo”, ministrada pela socióloga Sidclay dos Santos Furtado, por ocasião da formação de formadores. A palestrante fez uma contextualização da luta dos movimentos sociais por uma política pública de educação específica para o campo, apresentando também os avanços e as conquistas.

Uma das primeiras atividades do Tempo Acadêmico foi a palestra sobre a importância do Estágio Supervisionado, procedida pela coordenadora do curso e pelo professor de Estágio Supervisionado, uma vez que o Estágio já se aproximava e os educadores já haviam solicitado mais esclarecimentos sobre como proceder em algumas atividades específicas do Estágio, visto que

O Estágio Supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação dos educandos dos diversos cursos de licenciatura. Tem por finalidade instrumentalizar o educando para que possa estabelecer diálogos com a prática, capacitando-o a dominar o instrumental necessário para intervir nos processos educativos, estabelecendo um elo entre o mundo acadêmico e o mundo profissional, entre a teoria e a prática (BEZERRA; LIMA, 2013, p. 65).

Sendo o estágio um momento considerado de grande importância para o contato dos educadores e supervisores com as escolas, a palestra foi esclarecedora no sentido da organização e do planejamento dessa atividade a fim de diminuir as lacunas entre teoria e prática.

Em decorrência das necessidades de estágio pode-se prever uma dificuldade a ser encontrada nas escolas. Tratava-se da carência de materiais e recursos didáticos nas escolas do campo. Para tentar solucionar essa dificuldade de caráter pedagógico na formação dos educadores do campo, a professora da disciplina Prática de Letramento II promoveu juntamente com eles uma oficina de construção de materiais didáticos de apoio às atividades de leitura e escrita para as escolas do campo em parceria com as comunidades e a coordenação de extensão do IFPA - Campus Santarém, visando repassar aos educadores técnicas de construção de materiais de baixo custo e contribuir com o melhor aprendizado dos alunos do campo.

As atividades desse Tempo Acadêmico debateram as políticas públicas voltadas à população do campo, a atuação dos movimentos sociais nas comunidades onde trabalham, retomando os debates anteriores e avaliando a participação dos movimentos sociais nas atividades das escolas. Nesse sentido a contribuição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santarém foi essencial ao abrir suas portas para a participação dos educadores em suas diversas atividades.

O planejamento das atividades do Tempo comunidade foi conduzido pelos professores das disciplinas Prática Educativa IV e Sociologia Rural. A temática de pesquisa integrava as seguintes etapas: A primeira era analisar as políticas públicas locais referentes ao campo executadas pela prefeitura na educação e na agricultura; a segunda, verificar por meio do PPP se a escola cumpria as legislações da Educação Básica; e a terceira identificar no currículo escolar as especificidades dos sujeitos do campo.

A pesquisa objetivava dar continuidade as ações desenvolvidas nos tempos comunidades anteriores, haja vista que a sequência das pesquisas era primordial

para a construção do portfólio de aprendizagem. Nessa etapa os educadores deveriam realizar um levantamento dos estudos anteriores; fazer a leitura e análise das concepções de políticas públicas, legislação e currículo; entrevistar os professores e gestores das escolas, para compreender como as escolas do campo vêm trabalhando o currículo; fazer análise documental do PPP e do planejamento anual, aproximando essas discussões com a legislação da educação do campo.

Pois, competem aos profissionais da educação do campo, mais do que repassar um conteúdo pronto e acabado, eles têm o dever de gerar a problematização dos conhecimentos tidos como universais e suas práticas. Mas para que isso ocorra é fundamental reconhecer que têm a capacidade de fazer a diferença nas escolas que atuam, desde que o seu processo de formação garanta momentos para essa prática. Todas essas atividades visavam obter indicativos do que precisa ser repensado, redimensionado ou inovado no processo de formação docente.

Assim, a experiência da partilha de saberes do III Tempo Comunidade foi realizada no município de Mojuí dos Campos, na comunidade Terra de Areia, na Escola Coração de Jesus. Na oportunidade os educadores participaram de palestras sobre produção agrícola em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais da comunidade e Associação de Moradores das comunidades de Baixa D'água e Água Fria, da oficina sobre a produção de derivados do abacaxi, do planejamento e da execução da Festa do Abacaxi. As etapas de reflexão, planejamento e execução de atividades com os comunitários foram uma oportunidade de aprender a partir das observações. A pesquisa, sua socialização e a partilha de saberes na comunidade foram um verdadeiro laboratório pedagógico.

Ao final do eixo foi feita pelos educadores a escolha de área para a formação específica em Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Química, Física e Biologia) ou Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), uma vez que no quinto eixo havia componentes curriculares comuns e componentes curriculares específicos para cada área de formação.

Por isso, o quinto eixo “Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais”, teve sua composição a partir de disciplinas comuns às duas áreas de formação como: Estágio Supervisionado I, Didática, Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Educação para as Relações Étnicorraciais, Seminários de

Socialização e Atividades Complementares. Durante essas disciplinas todos os educadores permaneciam juntos. A partir dos Componentes Curriculares Específicos a turma se dividia, conforme a área escolhida para a futura atuação. Com relação às disciplinas específicas, Epistemologia das Ciências da Natureza e Matemática, Química Física Aplicada ao Campo, Álgebra nas Atividades do Homem do Campo e Biologia e Microbiologia Aplicada ao Campo, estas foram cursadas apenas pela turma com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática. Enquanto que a turma de Ciências Humanas e Sociais estudou Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais, Filosofia do Conhecimento, História Econômica e Sociedade e Geografia das Populações Mundial, Regional e Local, conforme se observa no quadro cinco.

Quadro 5 – Disciplinas do Eixo 5

EIXO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS						
Componentes Curriculares Comuns						
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL	
5º S E M E S T R E	Estágio Supervisionado I	30	20	100	150	
	Didática	42	18	-	60	
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	42	18	-	60	
	Educação para as Relações Étnicorraciais	42	18	-	60	
	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	-	25	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	-	-	-	25	
	TOTAL PARCIAL	156	74	100	380	
	Componentes Curriculares Específicos – Ciências da Natureza e Matemática					
	Área: Ciências da Natureza e Matemática					
		Epistemologia das Ciências da Natureza e Matemática	42	18	-	60
		Químio Física Aplicada ao Campo	42	18	-	60
		Álgebra nas Atividades do Homem do Campo	42	18	-	60
		Biologia, Parasitologia e Microbiologia Aplicada ao campo	42	18	-	60
		TOTAL PARCIAL	168	72		240
	Componentes Curriculares Específicos – Ciências Humanas e Sociais					
Área: Ciências Humanas e Sociais						
	Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais	42	18	-	60	
	Filosofia do Conhecimento	42	18	-	60	
	História Econômica e Sociedade	42	18	-	60	
	Geografia das populações Mundial, Regional e Local	42	18	-	60	
	TOTAL PARCIAL	168	72	-	240	

Fonte: PPC do Curso - PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

Percebe-se nesse eixo que a disciplina Prática Educativa deu lugar ao Estágio Supervisionado, sendo orientado e acompanhado pelo mesmo professor da disciplina Prática Educativa. As atividades do Tempo Comunidade passaram a ser

organizadas em decorrência do Estágio Supervisionado, visando oportunizar aos educadores o contato com outras vivências, além das suas e a experiência nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Desse modo, assegura-se que o estágio supervisionado é um dos momentos da formação de educadores que possibilita uma maior aproximação com as peculiaridades da escola, proporcionando a convivência com o ambiente escolar, com o movimento da escola em todas as suas instâncias, desde a sua organização físico/burocrática até as relações sociais tecidas neste espaço institucional. É o espaço/tempo de experiências significativas nas quais os futuros professores passam a construir sua prática pedagógica testando estratégias, revisitando contribuições teóricas, enfim, vivenciando as possibilidades da docência de maneira bastante singular (ROCHA; ANADON, 2012, p. 02).

Nessa perspectiva o Estágio Supervisionado, é componente curricular obrigatório, e consiste num processo sistemático de abordagem teórica e experiência prática no contexto da Educação do Campo e seus múltiplos espaços sociais – Escola, Sindicatos, Organizações e Movimentos Sociais – e suas múltiplas dimensões - político - pedagógica, didático-pedagógica e de gestão.

Assim sendo, a oferta do Estágio Supervisionado I totalizava uma carga horária de 150 horas. Destas, 100 horas eram para as atividades na escola do estágio, 20 horas para a socialização do estágio na instituição e 30 horas eram para as discussões acadêmicas que antecederiam o momento prático, como: Teorias do Currículo e Educação; Currículo, Relações de Poder e Dominação Simbólica na Escola; Interdisciplinaridade; A Alternância como Princípio da Organização Curricular; e intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Enquanto que a disciplina Didática estaria refletindo sobre Fundamentos Pedagógicos (Principais correntes de pensamento e os modelos educacionais que influenciam as práticas docentes); Concepção de ensino e aprendizagem; A seleção dos conteúdos – PCN's e o Projeto interdisciplinar via tema gerador; O aluno; Os meios e materiais de ensino; O planejamento – a organização do trabalho docente; O registro e a avaliação do aluno e do processo. Tipos e funções da avaliação; Pedagogia da alternância: interdisciplinaridade e temas geradores.

Os conteúdos discutidos deveriam esclarecer e preparar os educadores para o estágio, uma vez que o Tempo Acadêmico orientava as atividades do Tempo

Comunidade. A prática do estágio estava relacionada a três atividades integradoras. A primeira – dar continuidade as ações de construção do PPP na escola; a segunda planejar a ação na disciplina que atua em sala, independentemente do nível de ensino que atua; e a terceira pensar a área da habilitação escolhida e intervir no processo de planejamento interdisciplinar.

Os Estágios Supervisionados começaram no V Eixo e foram constituídos de várias atividades, tais como:

- Observação de campo em diversas instâncias da estrutura educacional e de organizações educativas da sociedade tais como: Escolas, Empresas, Sindicatos, ONGs, Centros Familiares de Formação por Alternância, Organizações Sociais de Trabalhadores do Campo e da Educação, Apoio de Arranjos Produtivos Locais (APLs), Secretarias Municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação do campo, no sentido de levantar informações necessárias à compreensão do contexto educacional em que se insere o trabalho do educador.

a) Encontros sistemáticos para orientação do estágio curricular obrigatório e reflexão sobre desenvolvimento das atividades acadêmicas no regime do Tempo Acadêmico;

b) No regime do Tempo Acadêmico, o educador deve participar ativamente nas aulas para assimilação de conhecimentos pedagógicos com as dinâmicas interativas e contextualizadas, simulações e trocas de experiências, demonstrações de ações já realizadas no âmbito do ensino nas escolas do campo;

c) O estágio envolve também o estudo junto à comunidade escolar sobre a Educação do Campo, a legislação educacional e o Projeto Político Pedagógico da Escola na qual os educadores atuam como docentes, bem como sua elaboração.

d) A carga hora será distribuída da seguinte forma no 5º semestre será de observação no Ensino Fundamental maior de acordo com a área escolhida

e) No 6º semestre será a observação e intervenção com a juventude rural envolvida no Ensino Médio, através de projetos e de participação em sala de aula.

f) No 7º semestre será a experiência em EJA tanto na intervenção quanto na elaboração de propostas e de observação da prática vivenciada nessa modalidade de ensino;

g) No 8º semestre será a realização das experiências nos diversos níveis e modalidades de ensino, com culminância de seminário temático sobre a vivência em questão;

h) O estágio será distribuído em 400h

O Estágio Supervisionado com atividades práticas na escola contava com 100 horas sendo 15 horas para Observação das atividades de sala de aula, 15 horas para Participação nas atividades de sala de aula, 50 horas para Regência da sala de aula e 20 horas para a elaboração do relatório de estágio. No relatório os educadores foram orientados a pontuar os desafios encontrados na escola, os obstáculos que por ventura ocorressem entre a teoria e a prática ao ministrarem aulas durante a regência, as experiências exitosas, as expectativas e os saberes construídos. Afinal,

O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade (PIMENTA, 1997, p. 74).

Neste caso, o estágio supervisionado por assumir grande importância na formação dos docentes na socialização do Tempo Comunidade na instituição e na Partilha de Saberes nas escolas, as situações problemas detectadas eram discutidas pelo coletivo de educadores e com a escola. As sugestões e orientações redimensionavam o planejamento das próximas fases do estágio. Pois, na educação do campo é preciso refletir sobre como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida, a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade... É saber que se pode ler cientificamente a realidade, a tomar posição diante de diferentes ideias, relacionar saberes. É compreender que a educação do campo não cabe em uma escola (CALDART, 2008).

Dessa maneira, as vivências e experiências que eram trazidas para os debates emergiam conforme a área de atuação de cada educador, visto que durante esse primeiro estágio a turma de Ciências Humanas e Sociais poderia exercer a regência nas disciplinas de (História e Geografia). A de Ciências da Natureza e Matemática nas disciplinas de (Matemática e Ciências) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A Partilha de Saberes referente ao IV Tempo Comunidade aconteceu na Casa Familiar Rural de Santarém, comunidade do Carananzal, região do Eixo Forte, onde

os educadores fizeram uma ação social com doação de alimentos para os alunos internos do Ensino Médio, do curso Técnico em Agropecuária e participaram da mesa redonda que debateu as experiências e as dificuldades da Casa Familiar Rural de Santarém, foi abordada inclusive a ameaça de fechamento da Casa por falta de apoio dos poderes estaduais e municipais.

Naquela ocasião os alunos e a coordenação da Casa Familiar Rural viviam momentos difíceis devido à falta de contratação de professores, a falta de recursos financeiros para a compra dos alimentos que não eram produzidos pelos internos, o que gerava uma série de implicações para manter o seu funcionamento. Se não bastasse a situação política ainda agravava mais o problema uma vez que o Poder Público Municipal e o Poder Público Estadual se recusavam a assumir a responsabilidade pela manutenção da Casa Familiar Rural.

Essa problemática já era do conhecimento dos educadores, uma vez ter sido alvo de reflexão e debate durante o Tempo Acadêmico, pelo fato do Ensino Médio no campo ter um histórico de descaso por parte das secretarias estaduais e municipais de educação que não chegam a um consenso na partilha de suas responsabilidades para o melhor funcionamento das escolas e das condições de acesso dos docentes e discentes a elas. Portanto, a ação dos educadores também demonstrou a preocupação com essa situação.

Ao término das atividades os educadores receberam os documentos necessários para apresentar nas escolas para a realização do Estágio Supervisionado I, como carta de apresentação, requerimento de solicitação para a realização do Estágio, termo de compromisso do estagiário, fichas para acompanhamento das atividades de observação, participação e regência.

No retorno das comunidades os educadores fizeram a socialização das primeiras experiências do Estágio, narrando às expectativas, as constatações, os desafios e as dificuldades vividas nas escolas. Após essa socialização avançou-se para as atividades do sexto Tempo Acadêmico “Juventude do Campo e transformações socioambientais”.

No desenho curricular específico por área de formação a turma de Ciências da Natureza e Matemática estudou as disciplinas específicas como: Química Orgânica Aplicada ao Campo; Física das Transformações Termodinâmicas, Mecânica dos

Fluidos e Óptica; Biologia Celular e Molecular e Bases do Pensamento Evolutivo e Geometria nas Atividades do Homem do Campo.

Enquanto que a turma de Ciências Humanas e Sociais teve seu núcleo específico composto por: Teorias Sociológicas Clássicas e suas Interrelações com o Campo; Geografia Agrária; História, Trabalho e Civilização e Filosofia da Estética. Conforme se observa no quadro seis.

Quadro 6 – Disciplinas do Eixo 6

EIXO 6- JUVENTUDE DO CAMPO E TRANSFORMAÇÕES SÓCIOAMBIENTAIS						
Componentes Curriculares Comuns						
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL	
6º	Estágio Supervisionado II	30	20	100	150	
	Filosofia e educação do campo	42	18	-	60	
	Educação de Jovens e Adultos no Campo	42	18	-	60	
	Metodologia Científica III e TAC	42	18	-	60	
	SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	-	25	
	ATIVIDADE COMPLEMENTAR	-	-	-	25	
	TOTAL PARCIAL	156	72	100	380	
	Componentes Curriculares específicos: Ciências da Natureza e Matemática					
	Área: Ciências da Natureza e Matemática					
	S E M E S T R E	Química Orgânica Aplicada ao Campo	42	18	-	60
Física das Transformações Termodinâmicas, Mecânica dos Fluidos e Óptica		42	18	-	60	
Biologia Celular e Molecular e Bases do Pensamento Evolutivo		42	18	-	60	
Geometria nas Atividades do Homem do Campo		42	18	-	60	
TOTAL PARCIAL		168	72	-	240	
Componentes Curriculares específicos – Ciências Humanas e Sociais						
Área: Ciências Humanas e Sociais						
	Teorias Sociológicas Clássicas e suas Interrelações com o campo	42	18	-	60	
	Geografia Agrária	42	18	-	60	
	História, Trabalho e Civilização	42	18	-	60	
	Filosofia da Estética	42	18	-	60	
	TOTAL PARCIAL	168	72	-	240	

Fonte: PPC do Curso - PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

Foi também nesse Tempo Acadêmico que os educadores iniciaram as discussões sobre as possíveis temáticas de pesquisas para os trabalhos acadêmicos de conclusão de curso, culminando com a apresentação do pré projeto de pesquisa. Percebendo que ainda persistiam dúvidas em relação à estrutura do projeto e própria pesquisa em si, a instituição proporcionou uma oficina desenvolvida em dois momentos durante o Tempo Acadêmico. O primeiro tratou sobre tipos de pesquisas, enfoques, técnicas, métodos e demais questões suscitadas pelos educadores. O segundo abordou as regras da ABNT, com o objetivo de facilitar a

escrita dos trabalhos de conclusão de curso e contou com o apoio da bibliotecária do IFPA – Eliana Amoedo.

Nas orientações que antecederam ao Estágio Supervisionado II referente ao Ensino Médio, alguns problemas foram levantados pelos educadores, sendo um bem recorrente - a ausência do funcionamento do Ensino Médio em muitas comunidades - o que os levaria a executá-lo em outra comunidade em uma escola mais próxima, haja vista as dificuldades para deslocamento para lugares muito distante, pois precisariam conciliar as atividades de estágio com as de docência nas escolas que atuavam.

O fato do Ensino Médio, na maioria das comunidades, ter oferta em regime modular, inviabilizou o estágio de parte dos educadores, devido à incompatibilidade do calendário das disciplinas ofertadas com aquelas nas quais eles deveriam estagiar. Por esse motivo alguns estagiaram em escolas da cidade, deixando de viver a realidade do Ensino Médio do campo.

A reflexão a esse respeito nos permite endossar as várias dificuldades encontradas durante o processo de formação de educadores do campo, dentre eles, a ausência de políticas públicas que priorizem a oferta do Ensino Médio nas Escolas do Campo, uma vez que se tornou comum ofertar apenas o Ensino Fundamental, sendo que para dar continuidade aos estudos os jovens são obrigados a migrar para a cidade.

Neste sexto eixo, desenvolveu-se ainda um ciclo de atividades na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade de Maguari, município de Belterra com a aplicação de projetos para os alunos do Ensino Fundamental que participavam das ações do Programa PIBID DIVERSIDADE. Tratava-se das ações do projeto “Construção de materiais didáticos para as Escolas do Campo” que foi submetido a CAPES e após ter a sua aprovação pode proporcionar a confecção de materiais didáticos para facilitar o trabalho docente nas atividades de leitura, escrita e operações matemáticas no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

O projeto contava com a participação direta de 20 educadores da turma que eram bolsistas do programa. Contudo, a maior parte das atividades realizadas contava com a participação de todos, fato que se repetia na escola, pois, os alunos do 6º ao 9º ano participavam também ajudando e incentivando os colegas. Foi com

uma dessas atividades (Dia de Campo) que se encerrou a programação planejada para o sexto Tempo Acadêmico.

E para a abertura do sétimo Tempo Acadêmico foi realizada a Socialização das experiências do Estágio Supervisionado II com os relatos e as evidências dos vários projetos de intervenção aplicados nas escolas. Esse eixo estava assim constituído:

Quadro 7 – Disciplinas do Eixo 7

EIXO 7 – SUJEITOS SOCIAIS E DIVERSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO				
Componentes Curriculares Comuns				
DISCIPLINAS	CH (TA)	CH TC)	CE	CH TOTAL
Estágio Supervisionado III	30	20	100	150
Educação para a diversidade	42	18	-	60
Educação Especial	42	18	-	60
Metodologia Científica IV e TAC	42	18	-	60
SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	-	25
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	-	-	-	25
TOTAL PARCIAL	156	72	100	380
Componentes Curriculares específicos				
Área: Ciências da Natureza e Matemática				
Metodologia e Prática de Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	42	18	-	60
Física das Ondas Eletromagnéticas	42	18	-	60
TOTAL PARCIAL	84	36	-	120
Componentes Curriculares Específicos				
Área: Ciências Humanas e Sociais				
Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Humanas e suas tecnologias	42	18	-	-
Temas Sociológicos Contemporâneos	42	18	-	60
TOTAL PARCIAL	84	36	-	120

Fonte: PPC do Curso - PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

Dando continuidade, ao cronograma do sétimo Tempo Acadêmico “Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo” realizou-se a visita a uma região de assentamento sugerida pelos educadores, no intuito de conhecer a realidade dos seus moradores. A visita aconteceu no assentamento do Corta Corda, o qual agrupa cinco comunidades, sendo: Lírio dos Vales, Palmas do Ituqui, Ituqui, Murumuru e Tingu. Nessas comunidades atuavam três educadores que faziam parte do programa de formação.

As observações feitas deram conta da situação de precariedade e abandono em que as famílias se encontravam à época. A começar pela distância entre as casas com cerca de até 02 km uma da outra. As escolas foram improvisadas pelos assentados em pequenos barracões cercados com madeira bruta extraída da mata ao redor e sem divisórias, haja vista as turmas serem multisseriadas.

A proposta de educação que a nós foi apresentada pelos presidentes das comunidades e educadores se diferiam bastante das informações lidas nas propostas do MST para as escolas de assentamento, uma vez que a SEMED administra as escolas sem preocupar-se em observar as peculiaridades do local e dos educandos.

Muitas são as dificuldades vistas naquele lugar, dentre elas: a falta de abastecimento de água, a falta de assistência médica, estradas em péssimas condições, transporte insuficiente para o escoamento da produção agrícola e o estado precário das casas construídas pelo governo federal.

Um assentado relatou ter perdido toda a sua produção de coco, pois não teve condições de pagar o preço do transporte que chega ser superior ao preço da venda do produto na cidade. Dessa forma, não compensa plantar para “dar de graça”, como ele assim o disse.

A construção das casas é outra situação que merece estudos. Existem famílias que estendem suas redes no chão para dormir em cima, porque a casa não tem estrutura para suportar as redes armadas, uma vez que se observam pequenos pedaços de massa de cimento entre os tijolos, evitando que eles caiam. Mas, não há o preenchimento total com o cimento entre os tijolos.

Presenciou-se fazendas com criação de gado em meio ao assentamento e nelas tem água em abundância. De repente, pode-se imaginar o que todas essas situações observadas têm a ver com formação de educadores para as escolas do campo. É oportuno destacar que tem muito a ver. Especialmente, para quem vai atuar em escolas nessas regiões. Porém, se as instituições formadoras não atentarem para essa realidade ela vai continuar sem merecer a devida abordagem, visto que a SEMED, assim como as instituições elaboradoras das políticas públicas de formação docente e discente não as tem levado em consideração por serem desconhecidas ou porque preferem ignorá-las.

As observações dessa realidade serviram de suporte para as discussões realizadas na disciplina: Estágio Supervisionado III, com as abordagens sobre o conceito de diversidade e de complexidade; a Escola do Campo: a diversidade de povos e a complexidade do campo; o papel da escola do campo; práticas educativas no contexto da EJA e intervenção pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Assim como, para a disciplina Educação para a Diversidade, no estudo dos temas: conceito de Educação e diversidade; a diversidade de povos do campo (quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, agricultores, ribeirinhos) e o papel da educação no fomento à produção diversificada; diversidade cultural: inclusão, exclusão, sincretismo e o multiculturalismo no campo; diferença e igualdade; a conceituação do diferente e do não diferente e suas implicações no processo de discriminação e desigualdade na perspectiva da diferença cultural no campo; a Escola do campo x Homofobia (diversidade sexual; homossexualidades e heterossexualidade); etnicidades e diversidade cultural a partir das histórias e culturas indígenas; diversidade de experiências educacionais na Educação do Campo (Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Movimento Sem Terra, Projetos do PRONERA, Escola Sindical da CUT, Educação Indígena em Jacareacanga).

Esses estudos, debates e reflexões proporcionadas a partir desse eixo tiveram como objetivo salientar a importância que a escola deve dar aos saberes diferenciados que os alunos trazem provenientes das suas diferenças étnicas e culturais. Para isso, a escola precisa trabalhar um currículo que atenda a essas especificidades. Entretanto, os cursos de formação de educadores devem capacitá-los para lidar com essas questões que estão presentes na sociedade e na escola diariamente. Para que estes possam intervir nas propostas curriculares de suas escolas, uma vez que:

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, SILVA 1995, p. 7-8).

Partindo dessas questões, que também foram observadas pelos educadores nas escolas durante o estágio, foi atribuída ao Projeto de Intervenção uma grande importância por este oportunizar o desenvolvimento de ações que pudessem discutir e minimizar nas unidades de ensino os problemas detectados.

Por isso, a experiência central da Licenciatura em Educação do Campo em relação aos complexos de estudo está na formulação dos estágios desenvolvidos pelos educadores nas escolas onde realizam o estágio e o Projeto de intervenção. Pois o planejamento do estágio não se dá a partir dos conteúdos de ensino definidos

pela escola para cada série/ano/ciclo. Mas desde os inventários da escola e da comunidade previamente formulados. (SÁ; MOLINA, 2014).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado III foi planejado para ser desenvolvido no Ensino Médio – EJA (Educação de Jovens e Adultos), haja vista que essa modalidade de ensino apresenta especificidades e peculiaridades marcadas pelas diversidades de etnia, gênero e idade.

A Educação de Jovens e Adultos nos impõe uma série de desafios que nos levam a repensar conteúdos, metodologias, técnicas, além das questões de vulnerabilidade social. Uma das maiores estatísticas de evasão ainda é na Educação de Jovens e Adultos. Questões relativas a trabalho, dificuldades de aprendizagem e falta de tempo para realizar as atividades são enumeradas pelos alunos como as principais causas que os levam ao abandono da escola.

Os educadores finalizaram o sétimo Tempo Acadêmico levando o desafio de estagiar na EJA e fazer a intervenção diante dos principais problemas detectados. Enquanto que o eixo 8 os aguardava, estando assim estruturado.

Quadro 8 – Disciplinas do Eixo 8

EIXO 8- PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO				
Componentes curriculares comuns				
DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
Estágio Supervisionado IV	30	20	100	150
SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO	-	-	-	25
ATIVIDADE COMPLEMENTAR				25
TOTAL PARCIAL	72	38	100	200
Componentes Curriculares específicos				
Área: Ciências da Natureza e Matemática				
TAC	80	20		100
TOTAL PARCIAL	80	20		100
Componentes Curriculares específicos				
Área: Ciências Humanas e Sociais				
TAC	80	20		100
TOTAL PARCIAL	80	20		100
TOTAL NÚCLEO COMUM	2.528	632	400	2.620
Total Núcleo Específico Ciências da Natureza e Matemática	676	144	-	700
CARGA HORÁRIA TOTAL (por área)				4.120
CARGA HORÁRIA TOTAL DA LPEC/PROCAMPO				
TOTAL NÚCLEO COMUM	2.528	632	400	2.620
Total Núcleo Específico Ciências Humanas	676	144	-	700
CARGA HORÁRIA TOTAL				4.120

Fonte: PPC do Curso - PROCAMPO - IFPA Campus Santarém 2009

Esse foi o oitavo e último eixo do curso “Prática Docente e Educação do Campo” e esteve organizado de forma que os educadores pudessem estar mais

próximos dos seus orientadores, para dar andamento a pesquisa e a escrita dos TACs, visto que no retorno do Tempo Comunidade se dariam as sessões de defesa pública dos mesmos. Também deveria ser entregue o portfólio de aprendizagem, reunindo os relatórios e as evidências de todos os Tempos Comunidades, o relatório do IV Estágio – Estágio de gestão que deveria acontecer na gestão das escolas de Ensino Fundamental e Médio e nos Movimentos Sociais como Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associação de Moradores e Associação de Produtores.

É oportuno destacar a importância do estágio, especialmente na gestão dos Movimentos Sociais haja vista que a formação dos educadores para as escolas do campo prescinde a reflexão coletiva com outros parceiros envolvidos nesse espaço para construírem novas ideias e fazeres, transformando as suas ações para atender aos interesses dos grupos sociais, nos quais essas práticas estão sendo vivenciadas. (REBOUÇAS, 2013).

Os estágios de forma geral puderam acrescentar contribuições para a formação e a prática pedagógica dos educadores. As oportunidades de observação e participação na gestão dos movimentos sociais proporcionaram a interação e a apropriação de conhecimentos no que tange à organização dos processos educativos fora da escola.

Um relato feito por vários educadores que merece destaque em relação ao estágio de gestão é que eles encontraram dificuldades para se aproximar dos gestores das escolas. Parte deles, não repassava quase nenhuma informação ou se restringia “a meias palavras”, tentando evitar um diálogo mais aberto com os educadores. Nos movimentos sociais aconteceu o inverso, a recepção foi muito boa e positiva no sentido dos gestores demonstrarem interesse ao repassarem as informações solicitadas, ao mesmo tempo em que queriam saber como os educadores poderiam contribuir com ideias e sugestões para a gestão.

As experiências adquiridas a partir da construção e da partilha dos vários saberes com os movimentos sociais levaram os educadores a pensar sobre a importância da atuação desses movimentos na sociedade e questionar porque eles ainda se encontram, na maioria das vezes, distantes das escolas.

Nota-se então, que na formação dos educadores deve-se privilegiar a análise crítica dos diferentes espaços sociais onde eles poderão atuar, considerando, as

diferenças histórico-culturais dos indivíduos e de como a sociedade brasileira está estruturada em todas as suas dimensões: política, econômica, religiosa, cultural e social. Por isso, a relação teoria-prática, nos cursos de formação, deve possibilitar a construção da consciência da função do educador e da necessidade da sua prática comprometida com a transformação social (SOUZA; SANTOS, 2007).

Para que seja possível alcançar esses resultados, é preciso que as vivências de sala de aula, os estágios, as pesquisas e os projetos de intervenção que acontecem durante um Programa de formação sejam analisados, para que se possa mensurar os efeitos e o significado dessas ações na prática dos educadores. Diante dessa necessidade foi que fizemos a análise e compartilharemos parte dessas experiências que foram consolidadas nos TACs escritos pelos educadores do PROCAMPO.

4 FORMANDO EDUCADORES DO CAMPO EM SANTARÉM: CONSTRUINDO E PARTILHANDO SABERES

Analisar as experiências pedagógicas vividas durante a formação de educadores para as escolas do campo nos instigou a estudar as produções feitas por eles durante o percurso formativo. Para partilhar essas práticas apresentamos nesta seção os resultados dos estudos realizados sobre dois Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso (TACs) escritos por educadores concluintes da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Campus Santarém.

Nessa investigação buscamos verificar quais as contribuições do desenho curricular proposto pelo programa para a formação pedagógica dos educadores; identificar que eixos temáticos de formação foram considerados mais importantes pelos educadores para o processo de ensino e aprendizagem; e compreender como a formação desses educadores pode contribuir para a geração de novos conhecimentos.

Para subsidiar esse estudo desenvolvemos a pesquisa documental com a finalidade de conhecer o programa PROCAMPO e obter a melhor compreensão do objeto em análise. Nessa fase consultamos os arquivos do PROCAMPO do IFPA – Campus Santarém, as legislações e planos federais que regulamentam a Educação do Campo, visto que numa investigação de enfoque dialético o tema em estudo precisa ser compreendido na sua relação singular e na totalidade no qual está inserido.

A formação para educadores do campo feita pelo PROCAMPO fez parte das políticas públicas do governo federal voltadas para a formação de educadores do campo, sendo regida por um conjunto de legislações como a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002 que trata sobre os princípios, valores e a diversidade da educação do campo, a Resolução nº 06 de 17 de março de 2009 que visa corrigir a disparidade da formação inicial para educadores do campo, o Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, que determina quanto à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior para as populações do campo, visando garantir o acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo, quando ressalta em seu art. 5, § 2º e § 3º que

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

As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (2010, p.01)

E ainda o Edital nº 026/2010 de 23 de abril que ofertou 300 vagas para a formação de educadores do campo, dentre outros.

Para a pesquisa documental partimos do princípio de que análise dos documentos requer,

[...] aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, para o tratamento dos dados coletados a partir da leitura e análise dos documentos adotamos como referência a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Nessa técnica a seleção das unidades de análise envolve uma importante decisão do pesquisador. Como nos propusemos a fazer uma pesquisa qualitativa nos orientamos nas unidades de análise que nos levaram a responder aos objetivos propostos para esse Estudo de Caso.

Portanto, na primeira fase da aplicação da técnica - a pré-análise fizemos a leitura e a escolha dos documentos, dentre eles os TACs, levando em consideração os objetivos da pesquisa e a presença de elementos que pudessem evidenciar as informações descritas pelos educadores do campo, tais como: que eixos foram mais destacados como relevantes para a formação, de que forma esses eixos interferiram na formação pedagógica desses educadores e como foram produzidos novos conhecimentos a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação.

Na segunda fase referente à exploração desse material, os TACs foram agrupados por eixo de formação ao qual estavam vinculados e por área de formação de seus autores CHS (Ciências Humanas e Sociais) e CNM (Ciências da Natureza e Matemática) para que na sequência fosse feito o recorte dos eixos com o maior número de TACs e dos temas com o maior número de produções. Nessa etapa

foram observadas como unidades de análise os temas e as palavras mais frequentes nos TACs e assim chegamos à categorização necessária ao procedimento da análise temática. O quadro a seguir mostra o resultado obtido após a organização dos Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso.

Quadro 9 – Organização dos TACs por Eixos Temáticos de formação

EIXO	TEMA DO EIXO	QUANTIDADE DE TACs	CHS*	CNM**
I	História de Vida e Construção de Saberes	01	01	-
II	Espaço Socioambiental e Sustentabilidade no Campo	01	01	-
III	Sistemas de Produção Familiar e Processos de Trabalho no Campo	02	01	01
IV	Estado, Movimentos Sociais e Políticas no Campo	-	-	-
V	Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais	09	05	04
VI	Juventude do Campo e Transformações Socioambientais	-	-	-
VII	Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo	04	03	01
VIII	Prática Docente e Educação do Campo	06	02	04
Total		23	13	10

Fonte: Dados do Autor

* Ciências Humanas e Sociais

** Ciências da Natureza e Matemática

Ao analisar o quadro 09 podemos concluir que foram produzidos no total 23 TACs. Sendo 13 deles, pelos educadores da área de Ciências Humanas e Sociais e 10, pelos educadores da área de Ciências da Natureza e Matemática. Diante desse resultado obtido detectou-se que o V eixo de formação “Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais” agrupou a maior quantidade de trabalhos escritos, totalizando 09 TACs. Em segundo lugar destaca-se o VIII eixo “Prática Docente e Educação do Campo”, apresentando um total de 06 produções e em terceiro, aparece o VII eixo “Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo” com 04 trabalhos.

De forma geral, identificou-se que a produção dos TACs esteve diretamente relacionada aos eixos de formação que abordaram temas sobre a Educação do Campo e a Prática dos Educadores. Observou-se que os componentes curriculares do V eixo de formação Estágio Supervisionado I, com carga horária de 50 horas e Didática, com 60 horas foram os dois componentes curriculares do eixo que deram origem a maioria das pesquisas realizadas pelos educadores, visto que, suas ementas foram compostas por temas inerentes à prática pedagógica desses

educadores, uma vez que elas discutiram vários aspectos da educação do campo como pode ser visualizado no quadro 10.

Quadro 10 – Ementa das disciplinas Estágio Supervisionado I e Didática

Disciplinas	Ementa	Bibliografia Básica
Estágio Supervisionado I	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias do Currículo e Educação; • Currículo, Relações de Poder e Dominação Simbólica na Escola; • Interdisciplinaridade; • A alternância como princípio da organização curricular; • Intervenção pedagógica nos anos finais do ensino Fundamental 	<p>ALVES, Nilda. ET. Al. (org.). Criar Currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>APLLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.</p> <p>ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem fronteiras, 2003.</p> <p>CALDART, Roseli. A escola do campo em Movimento. Currículo sem fronteiras. Vol3. Jan/Jun.</p>
Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Pedagógicos – principais correntes de pensamento e os modelos educacionais que influenciam as práticas docentes; • Concepção de Ensino e Aprendizagem. • A seleção dos conteúdos – PCN's e Projeto interdisciplinar via tema gerador. • O aluno • Os meios e materiais de ensino • O planejamento - a organização do Trabalho Docente • O registro e a avaliação do aluno e do processo. Tipos e funções da avaliação. • Pedagogia da Alternância: • Interdisciplinaridade e temas geradores 	<p>CADERNOS EDUCAÇÃO E REALIDADE. Didática o que é e para que serve? Tendências Históricas do Pensamento Didático; Tendências do Pensamento Didático Brasileiro; Os Elementos da Teia da Didática; Aluno; A Aprendizagem e o Ensino; Aula 15 - Metodologia e Conteúdos. Editora UFRN, 2005</p> <p>BRASIL/Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental. Disponível na página do MEC.</p> <p>BRASIL/Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's + do Ensino Médio. Volume 1, 2 e 3, MEC-SEF, 2010.</p> <p>CANDAU, Vera Maria. A didática em Questão. Petrópolis. Ed. Vozes: 1984.</p> <p>FAZENDA, Ivani Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995, 2a edição.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>MARTINS, A. F. P. E MENDES, I. A., Didática. Natal: EDUFRN, 2006.</p> <p>PONTUSCHKA, N. (org.) Ousadia no diálogo: a interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.</p>

Fonte: PPC do Curso – PROCAMPO - IFPA Campus Santarém, 2009.

Devido aos debates e as reflexões que foram mediados pelos professores desses componentes curriculares durante as aulas, não é de se estranhar que os educadores manifestassem interesse em pesquisar os problemas que emergem das suas práticas cotidianas sejam elas nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras instituições educativas, tendo em vista que,

A pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente pelo fato dos seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos (ABREU, ALMEIDA, 2008, p. 82).

Para avançar no estudo buscou-se constatar de forma mais detalhada as produções oriundas do V eixo para que pudéssemos proceder à seleção das categorias emergentes dos TACs as quais foram analisadas. O quadro abaixo demonstra o resultado dessa seleção.

Quadro 11 – Organização dos TACs do V Eixo – “Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais” por área de formação

Nº	TÍTULO DO TAC	CHS*	CNM**
01	A pedagogia da alternância e a dinâmica formativa da Casa Familiar de Belterra	X	
02	As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém	X	
03	Educação e participação da família: influências no aproveitamento escolar de alunos do 9º ano do Ens. Fundamental em uma escola pública do campo na região do Eixo Forte em Santarém-Pá	X	
04	Os desafios enfrentados pelos professores que atuam no campo no 6º ano do Ens. Fundamental de Prainha e Aldeia de Marituba na Floresta Nacional do Tapajós em Belterra-Pará	X	
05	Um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em Maguari no município de Belterra-Pará	X	
06	Análise do Conhecimento das 4 operações fundamentais na turma de 6º ano na Escola Municipal de Ens. Fundamental São Félix na Comunidade de Guaraná Santarém-Pará		X
07	As 4 operações: uma investigação na turma de 6º ano na Escola Municipal Emílio Rabelo dos Santos na comunidade de Castela – Planalto Santareno		X
08	Matemática no Campo: uma análise dos conteúdos de matemática no 5º ano nas Escolas Mul. De Ens. Fund. São Sebastião - Comunidade de Aracampina e Frei Gilberto Wood na Vila Curuai – Lago Grande		X
09	Uma abordagem metodológica para a prática do ensino da Eletrostática no 9º ano da Escola Santa Terezinha em Piquiatuba Belterra-Pará		X

Fonte: Dados do Autor

* Ciências Humanas e Sociais

** Ciências da Natureza e Matemática

Como visto no quadro 11, os educadores da área de CHS produziram 05 TACs vinculados ao V eixo, enquanto que os da área de CNM produziram 04. Como a formação dos educadores esteve dividida em duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e matemática, levando em consideração que as pesquisas nasceram das discussões feitas nas disciplinas que foram comuns

as duas áreas de formação (Estágio Supervisionado I e Didática), e como na Análise de Conteúdo “não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador na categorização, e que nem é aconselhável o estabelecimento de passos norteadores”⁷, uma vez que o pesquisador pode traçar o seu próprio percurso tomando como base “os seus conhecimentos teóricos, a sua competência, sensibilidade, intuição e experiência”⁸. Mediante essa possibilidade optamos por analisar um TAC de cada área para perceber como os conhecimentos obtidos através dessas disciplinas foram capazes de gerar novos conhecimentos a partir de suas adequações às áreas específicas de formação dos educadores.

Na área de CHS 02 TACs tiveram como lócus de pesquisa as Casas Familiares Rurais. O primeiro investigou “A pedagogia da alternância e a dinâmica formativa da Casa Familiar Rural de Belterra” e o segundo analisou “As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém”.

O segundo TAC destacado teve como objetivo “conhecer as contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas dos egressos no município de Santarém-Pará”. Esse objetivo se assemelha ao nosso objetivo geral, pois nesse estudo procuramos verificar quais as contribuições do desenho curricular do programa PROCAMPO para a formação pedagógica dos Educadores do Campo. Esse foi o primeiro fator preponderante para sua escolha e o segundo foi o fato da pesquisa ter sido realizada em Santarém, município no qual também realizamos a pesquisa.

Na área de CNM o quadro 11 mostra 04 TACs elaborados no quinto eixo temático de formação. Sendo que 02 deles estudaram as quatro operações matemáticas fundamentais nas turmas de 6º ano. Para a escolha do TAC a ser analisado foi levado em consideração àquele que apresentou o maior número de evidências da aplicação da pesquisa. Dessa forma “As quatro operações: uma investigação na turma de 6º ano na Escola Municipal Emílio Rabelo dos Santos na comunidade de Castela – Planalto Santareno” foi o que melhor atendeu aos critérios de seleção. Após o processo de seleção dos TACs chegou-se a terceira fase da

⁷ Franco MLPB. O que é análise de conteúdo. São Paulo: PUC; 1986.

⁸ CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Ver. Bras. Enferm. Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5):611-4

análise de conteúdo – o tratamento e as interpretações dos resultados que apresentaremos na sequência desse estudo.

4.1 Formação de Educadores do Campo em Santarém: a partilha de saberes construídos pelos educadores das Ciências Humanas e Sociais

O TAC “As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém – Pará”, foi construído por dois educadores da área de Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura em Educação do Campo – Campus Santarém, contou com a orientação da professora Msc. Samai Serique dos Santos, que ministrou a disciplina “Didática” no quinto eixo de formação, estando estruturado conforme se observa no quando 12:

Quadro 12– Dados do TAC - “As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém – Pará”

As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém – Pará				
Objetivos	Metodologia	Sujeitos da Pesquisa	Ref. Teórico	Resultados
<p>GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas dos jovens egressos no município de Santarém, articulando com a investigação da proposta educativa da escola e o movimento escolar. <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais as contribuições da CFR para a prática dos jovens egressos. • Relacionar as práticas educativas dos jovens aos objetivos da CFR de Santarém. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de Campo • Análise de Conteúdo • Questionário Semiestruturado 	<ul style="list-style-type: none"> • Egressos da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém (14 egressos) 	<ul style="list-style-type: none"> • MORIN (2011) • NOSELLA (2004) • SAVIANI (1999) • ARROYO (2002) • ROCHA E PASSARELLI (2007) • QUEIROZ (2006) • SEVERINO (2007) • CALDART (2012) • ALVES (2012) • FREIRE (1978) • SILVA (2006) • FERREIRA E BRANDÃO (2005) • PINTO (2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à prática educativa evidenciou-se que 85,7% dos egressos estão envolvidos na comunidade, exercendo diversas atividades e têm como base em suas práxis os conhecimentos adquiridos na CFR. e 14,3% desenvolvem trabalhos em ONGs ou atividades de iniciativa privada, também aplicando os saberes adquiridos na CFR. • Estão sempre em busca de novos conhecimentos. • Desafios da CFR: evasão, seleção de candidatos, falta de laboratórios vivos para aulas de campo, retomada de negociações com o poder público.

Fonte: Dados do Autor baseado no TAC dos educadores SOUSA e MALCHER

O TAC é uma investigação qualitativa, na qual os autores utilizaram como procedimentos a pesquisa de campo com aplicação de questionários semiestruturados e a pesquisa documental nos arquivos da CFR. Os objetivos da pesquisa, as metodologias adotadas, a especificação dos sujeitos participantes, o referencial teórico e alguns dos resultados obtidos puderam ser observados no quadro 12:

Por se tratar de uma pesquisa voltada para compreender não apenas o trabalho desenvolvido pela CFR, mas também as atividades cotidianas dos egressos no campo, os subtítulos apresentam relação com as diversas tarefas executadas na produção agrícola, conforme se demonstra no sumário abaixo:

Quadro 13 – Sumário do TAC “As contribuições da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém nas práticas educativas dos egressos no município de Santarém – Pará”

SUMÁRIO	
ESCOLHENDO E PREPARANDO A ÁREA: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS E RELAÇÕES NOS CONTEXTOS SOCIAIS -----	12
1. TRATOS CULTURAIS: FERRAMENTAS DO PROCESSO DE PESQUISA E ESTUDOS -----	17
2. FLORESCÊNCIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA--	37
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO -----	39
2.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA UMA FORMAÇÃO DIGNA PARA O CAMPO E SEUS SUJEITOS -----	49
3. A FRUTIFICAÇÃO: ANÁLISE DA PESQUISA NO CONTEXTO SOCIAL VIVIDO PELOS EGRESSOS -----	55
3.1 UMA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA -----	65
3.2 O PERTENCIMENTO E A IMPORTÂNCIA DO CEFFA -----	72
4. COLHENDO OS PRIMEIROS FRUTOS: UMA PRODUÇÃO EM ANDAMENTO -----	78
REFERÊNCIAS -----	81
APÊNDICE -----	85

Fonte: Dados do Autor baseado no TAC dos educadores SOUSA e MALCHER

Durante a investigação os autores identificaram nos arquivos da CFR o registro de cinco turmas pelas quais passaram 130 jovens das regiões de várzea, rios e planalto. Mas observaram que apenas 38 destes, concluíram o Ensino Médio na CFR entre o período de 2000 a 2014. Mediante esses dados o índice de evasão representou 71%. Fato que foi observado e analisado pelos autores

Como se percebe o índice de evasão é reconhecidamente elevado, constituindo-se em um dos sérios problemas que a Associação vem se ocupando para dar encaminhamento plausível (SOUSA, MALCHER, 2014, p. 55).

A respeito dessa elevada taxa de evasão constatada por Sousa e Malcher a orientadora pedagógica da CFR, fez a seguinte consideração,

Conciliar trabalhos agrícolas ou outros trabalhos com estudo não é fácil. A sobrevivência fala mais alto no momento de se decidir entre a continuidade dos estudos/course e a garantia das despesas. A falta de condições

financeiras impede muitos alunos de continuar seus estudos... (Orientadora Pedagógica da CFR, em entrevista aos autores, 2014. IN: SOUSA; MALCHER, 2014 p. 55).

Sousa e Malcher analisaram a fala da orientadora pedagógica de forma a demonstrar a utilização de parte dos conhecimentos adquiridos no processo de formação, quando do debate sobre êxodo rural, evasão escolar, especificidades da educação do campo e legislações que asseguram o direito à educação, porque compreenderam que,

Nesta fala, observa-se que a escola ainda não atende às necessidades do jovem do campo quando pretende continuar nele conjugando estudo, trabalho e demais afazeres da vida do campo num contexto multidimensional. Outro aspecto diz respeito às dificuldades que as famílias têm para custear a formação dos filhos e filhas, essa condição corrobora para a evasão. Mas, estas famílias sabem que a educação é direito deles e responsabilidade do Estado, e por isso a Associação tem se articulado para cobrar o que lhe é de direito (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 56).

A observação dos autores é pertinente, pois conforme Arroyo 2004, “a educação do campo não é responsabilidade única dos movimentos sociais, mas da sociedade toda, especialmente do Estado e dos diversos governos” (p.61). Por outro lado, Sá & Molina (2014)⁹ nos levam a refletir sobre a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo, sendo esta pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital. Pois há nessa estratégia a intenção de articular educação e trabalho em um projeto emancipador.

Outras observações importantes encontradas no trabalho são com relação ao crescente êxodo rural nas comunidades vizinhas à CFR. O atraso no processo de seleção para o ingresso dos estudantes na Casa, a falta de visita e acompanhamento sistemático às famílias dos alunos por parte da equipe pedagógica da escola, a frequente interrupção das aulas por não ter professores e a falta de alimentação para os estudantes, além das precárias condições de estrutura física e recursos financeiros para a instituição são fatores que certamente contribuem para não apenas para a evasão, mas também para o êxodo rural, uma vez que os jovens precisam estudar. A esse respeito os autores entendem que

[...] este quadro é bastante preocupante, pois é um índice muito elevado considerando os padrões colocados pelos sistemas educacionais convencionais. Neste sentido corremos o risco de menosprezar a essência do objeto da pesquisa em detrimento de uma estatística fria, sem levar em consideração o contexto. Também não desejamos ignorar esse contexto... É preciso considerar outros aspectos que contribuem para a evasão como a

⁹ Seção II p. 34

cultura do êxodo rural, o atraso para a seleção dos jovens e a descontinuidade das turmas (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 33; 34).

Durante a análise do trabalho se constata que as questões que envolvem o cotidiano da vida no campo se fizeram presentes nos debates. Um exemplo são as causas que levam os jovens à condição de ser expulso do campo, abandonando os estudos, o campo e migrando para a cidade em busca de oportunidades de um melhor estudo, trabalho e qualidade de vida, o que nem sempre se concretiza.

Dos 38 egressos registrados nos arquivos da CFR apenas 14 foram localizados no campo quando da aplicação do questionário pelos pesquisadores, representando uma amostra de 36,8% que segundo os mesmos “dá elevada credibilidade para a pesquisa”.

O TAC é composto por quatro capítulos, cujos títulos fazem uma analogia ao trabalho praticado pelos egressos da Casa Familiar Rural em suas atividades desempenhadas diariamente, tanto no período de estudo na Casa, onde acontece a aquisição dos conhecimentos teóricos quanto na prática do Tempo de Alternância junto às famílias nas atividades agrícolas por elas praticadas - lugar onde se consolidam a teoria e a prática - no trato com o processo que vai do preparo da terra à colheita da produção.

No primeiro capítulo – **“Tratos Culturais: Ferramentas do Processo de Pesquisa e Estudos”**, os autores rememoram suas infâncias vividas no interior, destacando as dificuldades de acesso à escola e a necessidade de abandonar suas comunidades para dar continuidade aos estudos, fato que depois de anos continua a ser repetido pelos jovens do campo, como detectado na pesquisa executada na CFR. Eles descrevem também suas trajetórias como profissionais da educação e o seu envolvimento com a vida e o trabalho no campo, uma vez que Malcher é técnico agrícola e já foi educador na CFR. E Sousa é ativista nos movimentos sociais e possui a experiência de educador na CFR e na Rede Municipal de Ensino de Santarém. Foi na CFR que os dois tiveram a oportunidade de trabalhar juntos, vivenciando a experiência da formação por alternância.

Ao investigarem sobre a alternância destacaram a portaria interministerial nº 04 de 07 de maio de 2013, que determinou o custo aluno/ano no valor de R\$ 2.888,25. Esse valor tem sido um dos motivos que tem servido para o Estado justificar o elevado custo da formação por alternância, sustentando o discurso da inviabilidade da sua participação como agente financiador. “A falta de financiamento às escolas

do campo tem posto fim a sonhos de muitos jovens” (SOUSA; MALCHER, 2014, p.71). Nesse sentido, os movimentos sociais dos quais os jovens estudantes e suas famílias participam (STTR/STM; Z-20, CEAPAC) vêm questionando quanto custa a formação de homens e mulheres numa perspectiva humana. Essa situação aponta para a necessidade do engajamento de mais pessoas na luta por melhores condições de educação para os povos do campo como concluem os educadores.

O segundo capítulo intitulado **“Florescência: Pressupostos Teóricos Para a Formação Integral e Socioprofissional”** traz inicialmente a discussão sobre o acesso à educação no Brasil, especialmente o acesso do povo do campo. Apresenta os direitos assegurados pela LDB 9394/96 e adverte que devemos estar vigilantes quanto a esses direitos conquistados. Ainda enfatiza o papel dos vários movimentos que deram origem à educação rural, como o “ruralismo pedagógico” (LOVATO, 2009), Escola Nova (SAVIANI, 1999), e o movimento Por uma educação Básica do Campo (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 39).

Em relação aos movimentos locais destacam o de 1993 quando o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém - STTR – decidiu em assembleia geral enviar dois jovens – Jorge dos Santos Oliveira e João Batista Uchôa para a Escola Família Agrícola (EFA) em Olivânia no Espírito Santo, onde deveriam adquirir a formação técnica em agropecuária e no retorno à Santarém atuariam na orientação técnica dos agricultores do município. Na época o Sindicato ainda não planejava instituir uma escola própria, centrada no campo e sob a gestão dos movimentos sociais. Mas, a ideia foi despertada por esses dois jovens (Jorge e João) que a partir do contato com a vivência formativa manifestaram o desejo de trazer as experiências para Santarém.

Sousa e Malcher (2014) relatam que Jorge Oliveira tornou-se protagonista da ideia junto ao STTR difundindo-a entre os demais movimentos. Em 1996 o Centro de Formação de Trabalhadores do Baixo Amazonas¹⁰ – CEFT/BAM assumiu o compromisso em liderar as discussões de implantação das Casas Familiares Rurais do Baixo Amazonas, sob a coordenação de Pedro Aquino de Santana, tomando como referência a CFR da Transamazônica. E no ano de 1999 foi implantada a CFR de Santarém dando início ao processo formativo dos jovens em 2000.

¹⁰. Organização civil que tem como principal objetivo a formação dos Trabalhadores Rurais do Baixo Amazonas nos aspectos técnicos e políticos.

Todavia, a ascensão das políticas neoliberais no Brasil terminou por refletir nos movimentos sociais. Na região do Baixo Amazonas não foi diferente, pois em 2004 houve um refluxo desses movimentos no município de Santarém. Mas dada a capacidade de reorganização dos movimentos foi possível que a CFR continuasse formando os filhos dos agricultores até os dias atuais.

O terceiro capítulo apreciado **“A Frutificação: Análise da Pesquisa no Contexto Social vivido pelos Egressos”** traz o resultado das entrevistas e questionários aplicados aos egressos da CFR/STM. Alguns dos dados obtidos são preocupantes em relação à formação oferecida pela CFR, haja vista que dos egressos que responderam as questões 57% deles repetiram o ano, pelo menos uma vez, por falta de professores para ministrar algumas disciplinas ou em virtude da suspensão do convênio entre o governo do Estado do Pará e a CFR. O que denota claramente a falta de compromisso do Estado com a Educação do Campo. A falta de recursos humanos e financeiros tem sido um dos maiores desafios para manter a formação dos jovens.

Ao escolherem a formação na CFR 38,1% dos jovens tinha como expectativa a qualificação profissional para empreender no campo da agroecologia, 33% estavam interessados na qualificação profissional para inserir-se no mundo do trabalho seguindo sua profissão, 19,4% desejavam melhorar sua qualidade de vida (aquisição de bens e serviços),¹¹ a partir da formação recebida e 9,5% almejavam independência financeira. Mesmo diante do descaso do Estado 85,7% considera que a formação foi satisfatória atribuindo um conceito bom ou excelente ao curso.

Os que se declararam insatisfeitos com a formação 14,3% disseram que a CFR deveria ter uma área para a realização das atividades práticas, a exemplo do que ocorre no IFPA – Campus Castanhal e que é necessário dar maior atenção aos conteúdos da área técnica da formação, o que reforça a discussão que teoria e prática precisam aproximar-se cada vez mais no processo de formação dos sujeitos do campo.

Um dado que ficou para a reflexão é que apenas 7% dos egressos conseguiu ingressar no Ensino Superior em uma Instituição privada após passar por um cursinho preparatório. Esse egresso precisa pagar a mensalidade do curso, o transporte, comprar os livros, gastar com acesso à internet, dentre outros custos

¹¹ Entendimento dos entrevistados para o quesito “qualidade de vida”.

exigidos, por não ter conseguido ingressar na universidade pública, o que denota dentre outros fatos a falta de equidade para o acesso ao sistema público de ensino.

O que deixa evidente que o discurso neoliberal da “universidade para todos” não se configura na prática, pois as condições de acesso a ela são desiguais. Existe uma disparidade entre campo e cidade na oferta da educação desde os anos iniciais da educação básica, um exemplo são os dados do MST dando conta do fechamento de 332 escolas do campo só no ano de 2014 no Pará.

Com o fechamento das escolas do campo, a padronização dos exames para o ingresso as universidades como é o caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a baixa oferta de formação para os educadores do campo e as dificuldades econômicas em que vivem a maioria das famílias são poucos os que conseguem superar esses entraves e ingressar na universidade, especialmente na pública.

Por outro lado, não falta resistência. Observa-se que quando os egressos foram questionados se os conteúdos estudados na CFR contribuíram para suas atividades profissionais, 71,4% disseram que contribuiu muito; 14,3% afirmaram que contribuiu pouco e outros 14,3% preferiram não responder à pergunta. Mas, em conversa informal disseram que serviu também para tentar o acesso à educação superior, pois continuaram submetendo-se aos exames de seleção.

Com relação à falta de atividades práticas na CFR denunciadas pelos jovens, Sousa e Malcher (2014) concluíram que realmente há pouca prática de campo para o emprego e o aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Entretanto, o que foi aprendido está sendo posto em prática pelos egressos e suas famílias nas culturas de mandioca, horta, plantas ornamentais, na criação de galinhas caipira, no manejo do meliponário em fase de produção e no trato de animais silvestres.

Os autores mostraram-se surpresos ao identificar que mais de 30% dos egressos que foram entrevistados afirmou ser boa ou excelente a estrutura da sala de aula da CFR, situação que segundo eles não é real. Talvez os egressos pensem dessa forma ao comparar com a estrutura da sala de aula da escola “tradicional”. Porque Sousa e Malcher (2014) explicam que a sala de aula na lógica da pedagogia da alternância ganha outra dimensão, se torna local/ambiente que aproxima os conteúdos à realidade da turma em formação (p. 69).

Eles concluíram que os egressos da Casa Familiar Rural de Santarém, estão desempenhando múltiplos papéis devido a situação socioeconômica enfrentada pela maioria deles, mas resistem e enfrentam essas adversidades o que explica porque 85,7% deles consideraram a formação satisfatória, uma vez que estão atuando nas suas comunidades desenvolvendo atividades agrícolas, aplicando os conhecimentos adquiridos na formação. Os que estão fora das comunidades 14,3% atuam em ONGs ou órgãos públicos com afinidade em suas áreas de formação. A maioria desses egressos é participante ativo dos movimentos sociais como coordenadores de associações ou lideranças. E estando nas comunidades se mantêm vigilantes aos eventos que acontecem na cidade para que possam buscar novas informações, dando continuidade ao processo formativo.

Sousa e Malcher colheram seus primeiros frutos constatando que os egressos estão desempenhando múltiplos papéis em “meio as sujeições que o sistema socioeconômico lhes imputa, mas também resistem e enfrentam as adversidades” (2014, p.78). Trazem como característica a percepção da sociedade e das situações como mutáveis, por isso permanecem na busca do aprimoramento dos estudos, do trabalho e da vida. “É o exercício das práxis educativas” (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 78). No que tange a essas práxis educativas os dados evidenciaram que 85,7% dos egressos estão nas comunidades, trabalhando em diversas atividades, tendo como suporte os conhecimentos adquiridos na CFR. “Esta realidade deixa claro a pertinência do trabalho que a CFR desenvolve em Santarém” (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 78).

Esta é uma marca inconfundível da formação por alternância, os jovens ao serem estimulados tomam em suas mãos suas histórias, compreendem-se parte desse processo de construção e reconstrução de suas realidades, por isso, onde quer que estejam se diferenciam, alimentam diariamente suas convicções, fortalecem os movimentos sociais (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 79).

Os autores ainda destacaram os grandes desafios a ser enfrentados pela CFR a começar pelo trato da evasão, a seleção de novos candidatos para à formação, a construção e organização dos laboratórios vivos para as aulas práticas e a retomada das negociações com o poder público estadual.

4.2 Formação de Educadores do Campo em Santarém: a partilha de saberes construídos pelos educadores das Ciências da Natureza e Matemática

O segundo TAC analisado “As quatro operações: uma investigação na turma do 6º ano da Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos – Comunidade Castela - Planalto Santareno” teve como objetivo – investigar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do campo na disciplina de matemática no 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Emílio Rebelo dos Santos. O estudo é quantitativo e qualitativo denotando uma significativa contribuição para a educação do campo, uma vez que o autor realizou a observação das aulas de matemática na turma levando em consideração a realidade da escola e a desempenho dos alunos na resolução das operações matemáticas propostas tanto pelo professor titular da turma, quanto pelo pesquisador.

Silva esclarece que para a coleta de dados foram aplicados testes complementares, questionários e entrevistas a fim de detectar o nível de aprendizagem dos alunos sobre as quatro operações matemáticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão). O quadro abaixo apresenta a composição da pesquisa

Quadro 14 – Dados do TAC “As quatro operações: uma investigação na turma do 6º ano da Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos – Comunidade Castela - Planalto Santareno”

As quatro operações: uma investigação na turma do 6º ano da Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos – Comunidade Castela - Planalto Santareno				
Objetivos	Metodologia e Técnicas	Sujeitos da Pesquisa.	Referencial Teórico	Resultados
<p>GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar o nível de aprendizagem dos alunos da Escola Emílio Rebelo dos Santos, o desenvolvimento dos saberes matemáticos, as dificuldades e os desafios vivenciados pelos alunos da referida escola durante as aulas de matemática. <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar como está o ensino e a aprendizagem das quatro operações fundamentais dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com docentes, pedagogos e gestores. • Observação das atividades de sala de aula. • Resolução de exercícios e testes complementares (alunos). • Análise de Conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes, gestores, pedagogo e alunos do 6º ano (07 alunos) na faixa etária entre 10 e 12 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vygotsky (1999) • Piaget (1994) • Freire (1987) • Kishimoto (1998) • D’Ambrósio (2001) • Antunes (1998) • Santos (2008) 	<ul style="list-style-type: none"> • A SEMED está muito distante da escola; • Os alunos estão chegando no 6º ano com muitas dificuldades com relação às quatro operações matemáticas; • As turmas multisseriadas influenciam para essas dificuldades.

Fonte: Dados do Autor baseado no TAC do educador SILVA

A pesquisa pauta-se nos PCN's de Matemática para o Ensino Fundamental, que tem como um dos seus objetivos: levar a criança a desenvolver operações simples e complexas. E está organizado conforme demonstra o quadro 15

Quadro 15 – Sumário do TAC “As quatro operações: uma investigação na turma do 6º ano da Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos – Comunidade Castela - Planalto Santareno”

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO -----	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO -----	15
2.1 O ENSINO DA MATEMÁTICA E SUAS CONCEPÇÕES -----	15
2.2 CONCEPÇÕES DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL -----	19
2.3 A MATEMÁTICA NA ESCOLA DO CAMPO -----	24
2.4 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL -----	27
2.5 A MATEMÁTICA NA ATUALIDADE -----	29
3. MATEMÁTICA E MÉTODOS -----	31
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES -----	32
5. CONCLUSÃO -----	46
6. REFERÊNCIAS -----	48

Fonte: Dados do Autor baseado no TAC do educador SILVA

Uma informação relevante na introdução do trabalho é afirmação do autor no sentido de que é importante a adoção de novas metodologias no ensino da matemática, mas para que isso ocorra se faz necessária uma reflexão sobre o currículo escolar adotado pelo sistema municipal de ensino, uma vez que este adota o mesmo currículo das escolas da cidade para as escolas do campo e região de rios.

Dessa forma, a proposta curricular vai se distanciando da realidade das escolas. Talvez esse seja um dos motivos que leva “a matemática a ser vista como a grande vilã, causando medo em parte dos alunos do Ensino Fundamental” (SILVA, 2015, p. 12).

Ao tratar do ensino da matemática e suas concepções o autor diz que

O ensino da matemática, na educação fundamental, reflete de modo geral, sobre problemas que a criança já vivencia em casa, nas pequenas compras nas mercearias ou nas vendas realizadas na feira do produtor, por exemplo, quando estas acompanham os pais. Porém ao chegar às escolas elas não conseguem resolver certas operações, uma vez que a abstração vai ocupando o lugar do lúdico (SILVA, 2015, p. 18).

A ausência do lúdico nas atividades de sala de aula tem levado muitos alunos a rejeitarem a matemática. Segundo Silva, durante o seu estágio chegou a presenciar a fuga de alunos. Ao serem abordados por ele disseram só querer escapar das aulas de matemática. As dificuldades em relação à aprendizagem da matemática

foram reconhecidas também pela gestora da Escola Emílio Rabelo, mas para ela “os pais não acompanham as atividades dos filhos, deixando os mesmos livres” (SILVA, 2015, p.33).

O autor não fez considerações a esse respeito nem levantou dados em relação à escolaridade dos pais. Porém, sabe-se que o nível de escolaridade dos pais que vivem no campo, geralmente é baixo o que dificulta o acompanhamento das atividades dos seus filhos. É comum receber alunos na EJA (Educação de Jovens e Adultos) que revelam a necessidade de estudar para poder acompanhar os estudos dos filhos, inclusive orientá-los nas tarefas que são levadas para casa. E Esses depoimentos não são ouvidos apenas nas escolas do campo, eles também se fazem presente e frequente na cidade. Pois na falta de oportunidade de estudos muitos pais migram para a cidade, haja vista que nem todas as escolas do campo ofertam a EJA.

Quando a gestora da escola foi questionada sobre os projetos desenvolvidos fez a citação de projetos voltados para o carnaval, páscoa, dia das mães, aniversário da escola, festa junina, semana da Pátria e dia das crianças. Silva percebeu que se trata de programações sociais que compõem o calendário escolar. Detectando não haver projetos que envolva os pais, para dar condições a eles acompanharem o aprendizado dos seus filhos. A escola reclama a ausência dos pais, mas não os envolve diretamente em suas atividades.

Para o professor de matemática que atua na escola a maior dificuldade que vem observando é o pouco domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas, por parte dos alunos, especialmente nas operações de multiplicação e divisão. Ele atribui essas dificuldades ao fato da maioria das escolas vizinhas à comunidade ofertar o ensino do 1º ao 4ª ano em turmas multisseriadas.

Porém, ao ser indagado sobre o que a escola tem feito para intervir nessa situação o professor disse apenas que a escola desenvolve projetos, como a Feira de Ciências e Matemática e Trilha da matemática, os quais não foram citados pela gestora e nem foram possíveis suas observações durante a pesquisa. Segundo o professor além desses projetos há o estudo da tabuada. Ele também mencionou a ausência dos pais na escola. Ao tratar de recursos didáticos frisou o uso do quadro de giz, do livro didático e vídeos. Não fez referência ao uso de outros recursos didáticos como, por exemplo, jogos matemáticos. Esclareceu que a avaliação dos

alunos é realizada através de trabalhos individuais, trabalhos em grupo, exercícios, pesquisas, provas e frequência.

Depois de ter aplicado os testes escritos aos alunos do 6º ano da Escola Emílio Rebelo para verificar o nível de aprendizagem, Silva comprovou que os alunos apresentam dificuldades para realizar atividades que envolvam as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Embora tenham demonstrado que têm força de vontade, fazendo várias tentativas para a resolução das questões propostas, os alunos erraram operações simples, como a exigida nesse problema:

“Bruna foi à feira e comprou uma dúzia de laranja, 2 dúzias de banana e meia dúzia de mamão. Quantas frutas Bruna comprou?” (SILVA, 2015, p. 39). A esse problema foi dada a seguinte resposta

$$\begin{array}{r} 12 \\ 12 \\ +6 \\ \hline 30 \end{array}$$

R: Bruna comprou 30 frutas.

Silva percebeu que quando as operações eram apresentadas já armadas, os alunos também demonstraram dificuldades, haja vista ter havido somente 43% de acerto para as adições e 14% para as subtrações. Quanto às operações de multiplicação e divisão os alunos conseguiram acertar os resultados quando a operação era multiplicada ou dividida por apenas um algarismo. Ao aumentar o nível de complexidade passando para dois algarismos, os alunos praticamente não conseguiram acertar a maior parte das operações propostas.

O autor não precisou se foram por esses motivos que 86% dos alunos disseram que a escola não atende as suas expectativas no sentido de dar uma boa aprendizagem a eles. Apesar do baixo nível de aprendizagem em matemática professores e alunos tem conhecimento a respeito da sua importância para a vida deles.

Silva conclui o estudo recomendando ao professor de matemática da turma do 6º ano o uso de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem dos alunos. Destacou a importância de atividades lúdicas em qualquer aula, especialmente nas de matemática. Entretanto, a SEMED também precisa proporcionar momentos de

capacitação e apoio aos docentes, pois é perceptível a falta de um melhor acompanhamento pedagógico com professores e alunos tanto por parte da escola, quanto por parte da SEMED. Além da maioria das famílias não acompanharem o rendimento escolar dos seus filhos.

5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: SABERES TECIDOS E PARTILHADOS EM SANTARÉM-PARÁ

O Programa de Apoio à Formação de Professores – PROCAMPO nos proporcionou a experiência do exercício desafiador da investigação acadêmica, oportunizando problematizar as próprias limitações enquanto pesquisadora, a busca e a ampliação do conhecimento sobre o tema pesquisado ao empreender esforços para responder às questões suscitadas, além de nos certificar de que analisar programas oriundos de políticas públicas para a formação de educadores do campo não é tarefa fácil.

Esse estudo de caso teve como objetivo analisar como o PROCAMPO enquanto programa que integra a política pública para a formação de educadores do campo tem contribuído para a formação pedagógica dos educadores em Santarém.

Durante o estudo procuramos verificar quais as contribuições do desenho curricular proposto pelo programa para a formação pedagógica dos educadores do campo; identificar que eixos temáticos de formação foram considerados mais relevantes pelos educadores para o processo de ensino e aprendizagem; e compreender como a formação pode auxiliá-los para a geração de novos conhecimentos.

Buscou-se não apenas compreender como o Estado constitui as políticas, como o cenário político e econômico do país e do mundo interferem nos desenhos curriculares propostos e nos “modelos de formação” considerados importantes pelo Estado para cada período histórico. Mas, sobretudo, destacar qual a proposta de Educação do Campo defendida pelo Movimento por uma Educação Básica do Campo, bem como ressaltar a importância das experiências exitosas do MST, enquanto movimento educativo.

Ao concluirmos esse estudo identificamos que do ponto de vista pedagógico, o PPC do curso previa que a formação dos licenciados lhes propiciasse o domínio das ferramentas de planejamento, da gestão, do desenvolvimento e da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, inseridos no estudo/debate sobre o currículo integrado, a pedagogia da alternância, a pesquisa e o trabalho como princípio educativo, cujo processo de construção do conhecimento se realizasse a partir de uma articulação integrada entre a realidade do sujeito do campo e as teorias

subjacentes a cada área do conhecimento (PPC do Curso – PROCAMPO - 2009, p.20).

Nesse aspecto verificamos que os licenciados em educação do campo, escreveram seus TACs, mediante a realização de pesquisas que investigaram questões referentes aos problemas levantados durante as aulas de campo, os debates ocorridos em sala de aula, as observações feitas durante os quatro estágios (no Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos – EJA Médio e Gestão - em ambientes escolares e não escolares) procurando relacionar situações vividas com a teoria estudada durante a formação. O que demonstra o domínio das ferramentas propostas no PPC do curso.

A pesquisa documental que realizamos apontou que 09 TACs foram desenvolvidos no eixo “Educação do Campo, currículo e práticas sociais”; 06 no eixo “Prática Docente e Educação do Campo”; 04 no eixo “Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo” e outros 04 trabalhos encontram-se nos eixos I, II e III.

Os eixos IV – “Estado, Movimentos Sociais e Políticas do Campo” e VI “Juventude do Campo e Transformações Socioambientais” não tiveram nenhum TAC ligado diretamente às suas temáticas. Entretanto, constatamos que o fato da maioria dos Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso estar vinculado ao V eixo, não confere, necessariamente, a ele, o título de eixo mais importante para a formação pedagógica dos educadores, haja vista que existem 19 TACs diretamente relacionados ao tema currículo e práticas docentes.

Esses dados indicam que o objetivo do curso em “Oportunizar aos alunos o conhecimento sobre as experiências diversificadas de prática docentes, existentes na educação do campo” (PPC do Curso – PROCAMPO – IFPA, 2009, p.15), foi alcançado porque despertou neles o interesse para continuar buscando conhecer e também pesquisar e registrar essas experiências.

Nessa turma de Licenciatura em Educação do Campo, percebe-se que as pesquisas nasceram das questões que desafiavam os educadores, citando como exemplo, o TAC - “Os desafios da criança com deficiência física na Escola do Campo: um estudo de caso na região de planalto, Santarém-Pá”, onde é abordada uma situação real e desafiadora para o aluno, a família e os educadores, pois o aluno não usufrui do transporte escolar, não possui transporte próprio adequado,

enfrentando inúmeras dificuldades para ter acesso à educação por ter seus direitos negados. Os autores concluem a pesquisa denunciando a questão e exigindo providências dos órgãos competentes.

Dessa forma, verifica-se que, ainda que os TACs tenham sido agrupados por eixos específicos de formação, eles mantêm a articulação com os conteúdos abordados e os saberes construídos em todos os eixos de formação.

Um dos TACs que fizemos a análise de autoria de Sousa e Malcher teve sua origem no quinto eixo de formação. Entretanto, reflete sobre pedagogia da alternância, agricultura familiar, êxodo rural, reforma agrária, sustentabilidade no campo, evasão, movimentos sociais, dentre outras abordagens, mostrando que os conhecimentos adquiridos nos demais eixos foram fundamentais tanto para a prática pedagógica desses educadores, como para auxiliá-los na geração de novos conhecimentos.

O fato de alguns eixos apresentarem um menor número de produções está relacionado à disponibilidade de orientadores, haja vista que um dos requisitos para a orientação era ter ministrado aulas para os educadores. Muitos professores que atuaram no PROGRAMA eram de outros campi. Assim as orientações se concentraram nos professores que estavam atuando no Campus.

É oportuno fazer uma reflexão sobre a quantidade de TACs voltados para as questões de currículo e práticas docentes. Nesse âmbito Pimenta (2000) destaca que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos. (p.19).

Conforme o que foi expresso por Pimenta é natural que os educadores pesquisem sobre questões cotidianas da sua prática, que busquem respostas para suas inquietações, que procurem partilhar esses resultados e que contribuam para dirimir as dúvidas de outros educadores.

Desse modo, as pesquisas realizadas pelos educadores do PROCAMPO atribuem fundamental importância ao estudo do currículo e das práticas docentes, partindo das reais problemáticas da Educação do Campo. Essas pesquisas sinalizam que o Programa teve a sua importância quanto à formação pedagógica dos educadores, uma vez que todos os eixos fundamentaram as pesquisas, proporcionaram a aquisição de conhecimentos e oportunizaram também a construção e a partilha de novos conhecimentos.

Ainda que o processo de formação tenha sido permeado por desafios e dificuldades, como: a falta de recursos financeiros para custear o programa, o atraso da ajuda de custo destinada aos educadores, a falta de espaço próprio para as refeições e o descanso. Conclui-se que as políticas públicas para a formação de educadores têm suas fragilidades, assim como as instituições formadoras, pois elas são “a expressão da sociedade e da realidade humana em seu conjunto, sendo a síntese de múltiplas determinações que sintetizam o histórico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural” (VASCONCELLOS, 2009, p. 166).

Nesse cenário, formar educadores numa sociedade neoliberal que prima por preparar o indivíduo para o mercado e não para o mundo do trabalho¹² leva as instituições a se deparar com certos desafios. Pois o Estado sabendo que os educadores têm o poder de influenciar seus educandos (embora a educação seja vista como uma via de mão dupla - capaz de contribuir tanto para a alienação quanto para a conscientização) se encarrega de controlar e administrar o conhecimento em pequenas doses como se fosse um remédio. Dessa forma, percebe-se que

[...] a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma ‘missão’ que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um ‘serviço’ que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas. (ZABALZA, 2004, p.25)

¹² OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

Embora diante desse contexto político, econômico e social que tem direcionado os processos de formação de educadores, quando se lê os TACs conclui-se que a formação proporcionou aos educadores um novo olhar sobre a Educação do Campo, reorientando o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, uma vez que, parte das pesquisas realizadas no Tempo Comunidade se converteu em tema dos Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso (TACs), gerando novos conhecimentos.

Nos dois TACs analisados nesse estudo, seus autores demonstraram a habilidade de dialogar com outros autores estudados durante o curso e que estes, interagiram com os temas dos vários eixos estudados, o que evidencia que a formação foi capaz de levá-los a gerar novos conhecimentos a partir daqueles adquiridos durante o curso. Pois, ao finalizar o seu TAC, SOUSA e MALCHER assim se expressaram,

Estas considerações, sem dúvida são as nossas contribuições à Associação das Famílias da CFR/STM, ao movimento CEFFA e as futuras pesquisas neste campo. Sabemos das nossas limitações, assim como da inesgotabilidade do tema, muitos parênteses se fecharam sem falas, sem serem ouvidos e escritos, dada a complexidade do tema. Ficaram os silêncios, os olhares, as expressões corporais e nossas interpretações, somente o corpo a corpo – pesquisador/pesquisado – num ambiente de extrema intimidade revelaria com maior compreensão estes aspectos multidimensionais (2014, p. 80).

É possível compreender que as reflexões, os debates, as pesquisas, as aulas de campo, os estágios e a partilha de saberes nortearam a construção desses novos conhecimentos concretizados através dos TACs, dos trabalhos apresentados nos eventos e na participação de programas como o PIBID.

Certamente, esses educadores continuarão a construí-los em outros momentos, uma vez, que Sousa hoje é educador da Rede Municipal de Ensino em Escolas do Campo, participou da seleção do Programa de mestrado da UFOPA, tendo o projeto previamente aprovado sobre “Casa Familiar Rural: a formação Socioprofissional por alternância e as políticas públicas necessárias para o desenvolvimento local”, não conseguindo aprovação na prova escrita. Atualmente é aluno do Curso de Especialização em Alternância Pedagógica e Desenvolvimento Rural, ofertado pela UFOPA.

Malcher compartilhou com a turma os saberes de técnico agrícola, atualmente é professor da SEDUC, atuando com Sociologia e Filosofia, usufruindo dos benefícios da formação por área de conhecimento.

Silva é educador do campo e continua em busca de aperfeiçoamento. Os educadores participam ativamente dos Movimentos Sociais e mantêm o elo de comunicação com a instituição formadora, pois permanecem na expectativa de novos processos de formação continuada.

5.1 Fios fragilizados na formação de educadores para as Escolas do campo em Santarém

A importância de se realizar reflexões sobre os programas de políticas públicas para a formação de educadores do campo adquire maior significado a partir do momento que são analisadas as diferentes dimensões da formação e da prática dos educadores, dos saberes trazido dessas experiências, das trajetórias formativas anteriores, da não valorização da cultura, das representações sociais e culturais e das especificidades do campo enquanto elementos carregados de desafios e fragilidades. Mas também como um campo aberto de possibilidades para a produção de outras práticas pedagógicas.

Nesse percurso de formação estudado os educadores do campo constataram em suas pesquisas as fragilidades encontradas na educação e nas escolas do campo como partilhamos nos resultados dos TACs estudados. Ao fazer a análise do PROCAMPO também detectamos suas fragilidades, as condições materiais e de infraestrutura da Instituição, principalmente no seu início que interferiram nas atividades tanto de sala de aula quanto nas práticas de campo.

Identificou-se ainda a ausência de refeitórios e alojamentos, por isso os educadores tiveram que pagar aluguel de casas na cidade para permanecer durante o tempo acadêmico. Mesas e cadeiras foram improvisadas para que eles pudessem fazer as refeições coletivas na instituição, uma vez que a maioria passava o dia no local de estudo.

A rotatividade dos educadores nas escolas do campo nas quais atuavam, uma vez que a maioria estava na condição de servidor temporário, não deixou de ser uma dificuldade, pois ficavam sempre apreensivos nos períodos de lotação sem saber se teriam emprego ou não para manter as suas famílias. Por isso, várias vezes, tivemos que interferir junto à Secretária de Educação para que pudessem continuar trabalhando e estudando. Da mesma forma que a inexistência do Ensino Médio na maioria das comunidades ocasionou implicações para a realização do

Estágio. Alguns tiveram que realizar o estágio em escolas de comunidades vizinhas e houve casos que o estágio foi realizado em escolas urbanas, privando o educador do contato e da experiência com a Educação do Campo.

Verificou-se que uma das dificuldades relatadas pelos autores dos TACs e notadas também nos portfólios de aprendizagem foi referente à Metodologia Científica. Os educadores não haviam passado por experiências anteriores de pesquisa e as atividades de pesquisa do Tempo Comunidade requeriam a elaboração de uma produção científica. Por isso, o conhecimento dos métodos, das técnicas era fundamental para a realização dessas atividades. A oferta de componentes curriculares específicos para esse estudo parece não ter sido suficiente. Duas disciplinas de 60 horas, uma no primeiro TA e outra no segundo não sanaram as dúvidas e as dificuldades dos educadores. A oferta de oficinas organizadas pela coordenação do curso ajudou em parte, mas o problema persistiu até a elaboração dos TACs.

Entretanto, trata-se de um problema presente em diversos cursos de formação de educadores, há a preocupação de formar para a docência e não para a pesquisa. A proposta da Licenciatura em Educação do Campo foi ousada, uma vez que o PPC do curso expressa que,

O Tempo Comunidade (TC) consiste num processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os/as Educandos/as estão inseridos a partir de um diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais presentes nas comunidades, a exemplo de escolas, organizações sociais (Sindicatos, Associações, Clubes, etc.), estando referenciado no Eixo Temático do TA (Tempo Acadêmico). (Documento de orientação do Tempo Comunidade, Coletivo de organização do PROCAMPO – IFPA, Jan, 2010, p. 01).

Dessa forma a pesquisa foi uma constante durante o curso apesar das dificuldades dos educadores. Cabe revê-lo no sentido de destinar maior quantidade de horas para o estudo da Metodologia Científica ou redefinir a ementa desse componente nos eixos de formação dada à necessidade de alcançar o objetivo proposto no PPC que é

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; (p. 15).

Para que soluções sejam propostas faz-se necessário que os problemas sejam identificados nas escolas do campo, o que só será possível fortalecendo as

estratégias de pesquisa-ação e para isso há de se oferecer condições aos educadores e uma das estratégias a ser intensificada são as ofertas de oficinas.

5.2 Fios fortalecidos na formação de educadores para as Escolas do campo em Santarém

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo fortalece o Movimento por uma Educação do Campo à medida que promove uma formação específica para Educadores do Campo. Representa um avanço para o município de Santarém e para as Escolas do Campo, visto que a formação de educadores do campo vinha se dando nas várias licenciaturas ofertadas pelas universidades de Santarém. Algumas realizadas na modalidade EAD.

A formação específica prioriza a discussão e o estudo de temáticas que afligem em especial ao campo como desmatamento, queimadas, êxodo rural, reforma agrária, sustentabilidade no campo, agricultura orgânica, uso de agrotóxicos, latifúndio, entre outros. Nessa primeira análise percebe-se que a formação por área de conhecimentos tenta resolver do ponto de vista pedagógico a formação compartimentada em disciplinas e ao mesmo tempo, do ponto de vista político, resolver o problema da lotação de professores do 6º ao 9º ano, possibilitando que um mesmo educador possa assumir de duas a quatro disciplinas, passando mais tempo na comunidade.

O Tempo Comunidade oportuniza aos educadores replicarem com seus alunos experiências vividas como no caso, a construção das histórias de vida, a recuperação de elementos histórico-culturais das comunidades, o envolvimento enquanto sujeitos integrantes do processo de pesquisa. Além do teste de recursos didáticos construídos durante as aulas e de novas metodologias estudadas, pois durante a formação o educador tem a sua sala de aula como laboratório.

A pesquisa-ação no Tempo Comunidade e a Partilha de Saberes fortalecem as relações de troca de saberes entre educadores, alunos e moradores das comunidades de forma em geral. Possibilita a recuperação das tradições culturais e dos aspectos históricos dessas comunidades, valorizando os saberes locais e destacando a importância das relações de pertencimento ao lugar. A partilha de saberes empodera os movimentos sociais das comunidades à medida que discute os seus problemas e propõe intervenções para saná-los.

A socialização das pesquisas no retorno para o Tempo Acadêmico permite que as experiências sejam compartilhadas, que surjam ideias para intervir nos problemas encontrados nas escolas e que sejam reelaboradas as estratégias norteadoras do Tempo Comunidade. É de fundamental importância que o coordenador do curso acompanhe essas atividades, pois elas apresentam o diagnóstico da aprendizagem, da interação e das dificuldades encontradas pelos educadores.

A experiência do Estágio em Movimentos Sociais, Sindicatos, Associação de Moradores, e demais entidades sociais foi um marco significativo do curso, contribuindo para engrandecer a formação pedagógica fundamentada na concepção de que a educação do campo deve contemplar as suas diversidades culturais e que para isso a relação da escola com os movimentos sociais é necessária nesse processo de construção de uma educação diferenciada. Uma vez que

[...] a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. Mas sobre tudo deve ser educação, no sentido amplo no processo de formação humana, que constrói referências culturais e política para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade, mais plena e feliz (ARROYO, 2009, p. 23).

5.3 Novos fios para re (tecer) a formação de educadores para as Escolas do campo em Santarém

Ao concluirmos esse estudo de caso comprovamos que as questões suscitadas foram respondidas. Temos a certeza que tivemos as nossas limitações enquanto pesquisadora, procuramos nos respaldar no que revelaram os documentos do curso e na produção dos educadores para dar essas respostas.

A forma como os temas foram tratados pelos autores dos TACs mostra a contribuição do desenho curricular proposto pelo programa para a formação pedagógica dos educadores. Quando Silva recomenda ao professor de matemática o uso de recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos, verifica-se a importância que tiveram na formação pedagógica dos educadores as oficinas ministradas pelas professoras de química (Alciandra Freitas) e de matemática (Verônica Santos) para a construção e uso adequado de recursos didáticos.

A realização do projeto “Construção de materiais didáticos para as Escolas do Campo” através do PIBID DIVERSIDADE e as experiências exitosas advindas do contato com os alunos, professores, gestores e pais de alunos das escolas

parceiras, despertou nos educadores a preocupação em tornar o aprendizado mais lúdico e mais prazeroso.

Constatou-se que os eixos temáticos foram fundamentais tanto para a formação pedagógica dos educadores do campo, quanto para a geração de novos conhecimentos, especialmente os que trataram do currículo e das práticas docentes.

A esse respeito Sousa e Malcher externaram que

O Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso (TAC) nos levou ao exercício da autonomia para a construção de um conhecimento específico, demonstrando nosso amadurecimento intelectual, enquanto acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, visando contribuir com a reflexão da temática da pedagogia da alternância e da Contribuição da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém para as práticas educativas dos egressos. [...] A pesquisa nos proporcionou o fazer e o refazer, desconstruir e construir a nossa trajetória e o nossos conhecimentos. (SOUSA; MALCHER, 2014, p. 25)

A expressão “o fazer e o refazer, desconstruir e construir a nossa trajetória e nossos conhecimentos” mostra que os educadores fizeram o exercício da reflexão das próprias práticas pedagógicas, de suas trajetórias de educadores e de militantes dos movimentos sociais.

Afinal, o fato das avaliadoras do MEC terem atribuído nota 04 ao curso pode nos levar a acreditar que é possível se fazer Educação do Campo na Amazônia, numa visão de valorização e respeito à diversidade do homem do campo, dos educadores do campo, das especificidades do campo.

A execução e o resultado de um Programa de Formação de Educadores do Campo também dependem do compromisso dos seus executores na instituição formadora. É evidente que os resultados obtidos nos instigaram a abrir um leque de possibilidades para novos estudos no campo das políticas públicas para a formação de Educadores do Campo, como por exemplo, o aprofundamento do estudo sobre a formação por área de conhecimento, a fim de identificar se ela consegue suprir as necessidades de conhecimentos exigidos para o exercício da docência interdisciplinar e o acompanhamento dos egressos para analisar suas práticas após terem recebido a formação, enfim o campo das políticas públicas para a formação de Educadores do Campo é uma via aberta para tantas outras investigações.

Reconhecemos que a formação teve seus pontos fortes e pontos fracos. Não tivemos a pretensão de enaltecer ou subvalorizar o Programa PROCAMPO ou a formação oferecida através dele. Cada experiência e cada investigação sobre o programa e a formação podem apontar resultados diferentes. Pois, o Estudo de

cada caso pode ser semelhante a outros, mas também pode ser diferente, pois tem um interesse próprio, particular, único, e representa um potencial na educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O que registramos, nesse estudo de caso foram as constatações feitas por meio da nossa Análise de Conteúdo. O campo da investigação continua aberto. A partir dessa contribuição deixamos os fios disponíveis para que novos saberes sobre a formação de educadores para as escolas do campo venham a ser tecidos e partilhados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. In: R. Faced, Salvador, n.14, p.73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1393/1/2655.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. In: PACHECO, Agenor Sarraf; et al. **Pesquisas em Estudos culturais na Amazônia**: cartografias, literaturas & saberes interculturais. Belém, EditAEDI, 2015.
- APPLE, Michael **Ideologia e currículo**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116.
- ARROYO, M. G. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. ANDE, n. 12, 1989, p. 16-21.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. G. Por Um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, M; JESUS, S. M. S. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).
- ARROYO, M. G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. **Por uma Educação do Campo**. (Orgs). 4. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 23.
- ARROYO, M. G. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2, 1999.
- ARROYO, M. G., CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 67-86.
- ARROYO, M. G., FERNANDES, Bernardo. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. v. 2.
- AZEVEDO, J. L. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.56.).

BAHIA, Carmem de Brito. PAIM, Ana Verena Freitas. Currículo e Formação de Professores em Exercício: revisitando Tempos, Espaços e Sujeitos. In: **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.337-347, mar./set. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELTRAME, Sonia A; CARDOSO, Teresinha M^a; NAWROSKI, Alcione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

BENTES, Elane do Socorro da Silva, **Os desafios da Licenciatura em educação do Campo no IFPA, Campus de Abaetetuba/PA**. 2014.127f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará Belém, 2014.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. LIMA, Elianeide Nascimento. A Prática de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da Terra UFSCAR: Lições, Aprendizados e Desafios. IN: BEZERRA NETO, Luiz (orgs.). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz Bezerra, SANTOS BEZERRA, Maria Cristina. Educação do Campo: Teóricos em Discussão. In: **Educação para o Campo em discussão**: Reflexão sobre o Programa Escola Ativa. São José, Premier, 2011.

BRASIL, Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 16 Jan. 2016.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 20 Jun. 2016.

BRASIL, Lei 10.172/2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 Jun. 2016.

BRASIL, Resolução n. 06 de 17 de março de 2009. Ministério da Educação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação- PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2007.

BRASIL. Resolução n. 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antonio. (Org.) et. al. **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

CALDART, Roseli S. Elementos Para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. IN: **Cadernos Temáticos Educação do Campo**: educação do campo /Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2008. – v.72.

CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Expressão Popular**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf> > Acesso em: 28 jun. 2016.

CHAPINI, Daisi Teresinha; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de. TEODORO, António. Políticas de Formação Docente na Bahia: uma Análise a partir de pressupostos da Teoria Social de Hebermas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores**. V. 2, n. 3. Ago./dez. 2010.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Ver. Bras. Enferm. Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5): 611-4

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

EDITAL n. 09/2009. Convocação das 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. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>

EDITAL n. 026/2010. 1º Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo 2010. Disponível em:
<http://concursos.ifpa.edu.br/arquivos/2010/PROCAMPO_2010/Edital_026_2010_procampo.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Molina, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M, JESUS, S. M. S. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

FRANCO, M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC; 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2016

FRIGOTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio. (Org.) et. al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, nº 50, p. 51-67, out/dez.2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 4 maio/ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. Pub. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/CimosMPMG/dicionario-da-educacao-do-campo>> Acesso em: 26 jun. 2016. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri2993/1/9096-11189-1-PB.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2016.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, M, JESUS, S. M. S. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2005 (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

LIMA, Irenilda de Souza. Et.al A Educação do Campo para o Desenvolvimento Rural e a Formação de Agricultores. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

LOVATO, D. M. C. A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 16. 2008, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20_760_.pdf>. Acesso em: 30 JAN. 2016

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo e diversidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MARTINS, José de Souza. Educação Rural e o desenraizamento do educador, **Revista espaço acadêmico**. n. 49, jun. 2005. Acesso em: <<https://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>> Acesso em: 25 nov. 2016.

MENEZES NETO. Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

MENGA, Ludke, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. Parecer n. 36/2001. Aprovado em 04 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

MOLINA, M., JESUS, S. M. S. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2008 (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

MOLINA Mônica Castanha. (et al). **Educação do Campo e formação profissional**: A experiência do Programa Residência Agrária. MDA, Brasília: MDA, 2009. (Artigo: Gênese do Programa Residência Agrária)

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n.85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís M.(Orgs.). Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências- piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Maria Eleusa da. Considerações sobre a 1ª turma de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1512_1.pdf> Acesso em: 22 jun. 2016.

MST. Princípios da educação no MST. Caderno de formação nº 8: 3 ed. 1999. Acesso em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=MSTPUBLI109&ng=p&sc=3&th=45&se=0#8>> Disponível em: 27 jun. 2016.

MUNARIM, Antonio. (Org.) et. al. **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

MUNARIM Antonio. **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011.

NASCIMENTO, Antônio Dias. HETkowski, Tânia Maria (Orgs) **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NASCIMENTO, Claudemiro G. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA**. Presidente Prudente: ano 14, n. 18. p. 106-124, Jan - jun. 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Liliane L. N. A; MONTENEGRO, João L. A; MOLINA, Mônica C. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo*: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília - DF. INEP. MEC 2007. Disponível em: <red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf> Acesso em: 26 jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade Docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTES, Écio Ferreira Moura. (et al). Muito Além da Sala de aula: alguns princípios educativos em assentamentos do MST em Minas Gerais. 2006. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/ecio_e_outras.pdf Acesso em: 30 jun. 2016.

PRODANOV. Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano. Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBOUÇAS, Aiene Fernandes. Saberes e Fazeres Docentes: Uma Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas das Escolas Localizadas no Campo na Realidade de

Bananeiras – PB. Revista Lugares de educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 7, p. 179-193. Edição Especial. Dez., 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufb.br/ojs2/index.php/rle>> Acesso em 10 jun. 2016.

RESOLUÇÃO 01, de 03 de abril de 2002. CNE/CEB 1/2002. Diário oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jun. 2016.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Jeruza da Rosa; ANADON, Simone Barreto. O estágio curricular no processo formativo de futuras educadoras. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1405/459>>. Acesso em: 20 Jun. 2016.

SÁ, Laís Mourão. MOLINA, Mônica Castagna. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In: **Práticas contra - hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 22).

SANCHOTENE, Urroz. NETO, Vicente. Habitus Profissional, Currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 267 - 280, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/173/1470>>. Acesso em: 27 set. 2016.

SANTOS, Cláudio Félix dos. A Licenciatura em Educação do Campo: entre o Enraizamento nas Lutas da Classe Trabalhadora e as Influências das Pedagogias do “Aprender a Aprender”. In: SANTOS, Cláudio Félix dos. “O aprender a aprender na formação de professores do Campo”. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHEIBE, Leda. VALLE, Ione Ribeiro. A formação de professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, AD, and HETKOWSKI, TM. Orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais Problemas e Desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. In: Cadernos Temáticos: educação do campo/Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2008. -72 Vp.

SILVA, Denilson da Cunha. **As Quatro Operações: uma investigação na turma do 6º ano na Escola Municipal Emílio Rebelo dos Santos - Comunidade Castela Planalto Santareno**. 2015, 50 f. Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso TAC (Graduação em Educação do Campo). Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO - Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática. Instituto Federal do Pará Campus Santarém. Santarém, 2015.

SILVA, Jackson Ronie Sá. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I – Número I – Julho de 2009.

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

SOUSA, Edivaldo Batista de. MALCHER, Mário Célio Ferreira. **As Contribuições da Escola Casa Familiar Rural de Santarém nas Práticas Educativas dos Egressos no Município de Santarém. Pará**. 2015, 94 f. Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso TAC (Graduação em Educação do Campo). Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO - Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais. Instituto Federal do Pará Campus Santarém. Santarém, 2015.

SOUZA, Maria Antonia de. SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada. **Diálogo Educ**. Curitiba, v.7, n. 22, p. 221-227, set./dez. 2007.

STAHL, Gary. Universalizar é Para Todos. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2014.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A Universidade e a Formação de Seus Docentes: Alguns Apontamentos. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1058/833>> Acesso em: 14 fev. 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZART, Laudemir Luiz. GITAHÍ, Leda. Articulação do trabalho e da Educação do Campo: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos. **Revista FAEBA: educação e contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – v.1, nº 1(jan/jun; 1992) – Salvador: UNEB, 1992.