

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**TERRITÓRIO E CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARÁ –IFPA**

MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO

Sob a Orientação da Professora
Dra. Célia Regina Otranto

**TERRITÓRIO E CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARÁ –IFPA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Maio de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A484t ADRIANA DE FARIA RIBEIRO, MÁRCIA , 1978-
TERRITÓRIO E CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO PARÁ -IFPA / MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO. -
2017.
149 f.

Orientadora: Célia Regina Otranto .
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. educação do campo. 2. território. 3. currículo.
4. curso de licenciatura. 5. IFPA. I. Regina Otranto
, Célia, 1947-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Agrícola**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02/05/2017.

Célia Regina Otranto Profa.Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Ramofly Bicalho dos Santos Prof. Dr. UFRRJ

Mônica Castagna Molina Profa.Dra. UNB

Dedico com muito amor e carinho essas linhas com suas entrelinhas para minha filhota Jessica Ribeiro e minha mãe Lia, e ao meu pai e irmão (em memória), pois são eles minha família, minha vida, meu ser.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o melhor momento na vida do ser humano, pois significa que ele fez algo de bom na sua trajetória e tem o poder da alegria de ter ao seu lado na jornada de luta, pessoas e seres iluminados que o ajudaram, eu tive essa benção de ter sempre boas pessoas que nos momentos ruins e bons estiveram ao meu lado, por isso quero muito agradecer.....

A Deus e Nossa Senhora de Nazaré, por ter me abençoado e iluminado meus caminhos e a quem peço em oração todas as noites por dias melhores para todos.

À minha filhota Jessica Ribeiro e minha mãe Lia Faria, pelo amor incondicional e apoio nos momentos de estudos e por estarem juntas comigo em todos os momentos.

À Célia Regina Otranto, por sua excelente orientação e pelo respeito durante nossos diálogos e trocas de experiências e conhecimentos.

À minhas amigas queridas, Elinilze, Adalcilena, Regina, Conceição, Sarah, Verônica, pela amizade que não se abalou com minhas ausências e conversas sobre o mestrado, mas sim, sempre me deram força para continuar.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por oportunizar a todos o acesso à educação, bem tão precioso para a democratização e construção de um Brasil mais justo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, através da sua coordenadora Rosa Cristina, equipe de apoio e demais docentes, que nos receberam e nos apoiaram durante a execução das atividades do curso durante 18 meses.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Altamira, pelo apoio e atenção na realização da pesquisa

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA- na pessoa do Magnífico Reitor Claudio Alex, pelo incentivo para que os servidores busquem se qualificar para bem atender aos nossos alunos e colaboradores.

Aos egressos, professores e ex-coordenadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA.

Aos colegas da turma 1-2015 do PPGEA, pela convivência e amizade durante as semanas de formação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA- Campus Parauapebas, de maneira carinhosa aos gestores e colegas.

A todas as pessoas que passam por nossas vidas e sempre deixam ensinamentos.

MUITO OBRIGADA.

RESUMO

RIBEIRO, Márcia Adriana de Faria. **Território e Currículo: A Construção do Conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará –IFPA**. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Este texto nasce do contato com as ações, pesquisas e discussões com sujeitos que fazem da educação do campo um grande desafio, em momentos como a participação nas aulas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na cidade de Gurupá-PA, às margens do Rio Amazonas só é possível chegar de barco ou de avião. Em outros momentos essas ações são vistas como um dever cívico de incluir pessoas que vivem nos campos brasileiros, alijadas das oportunidades de ingresso na educação superior. Nasce, portanto, da certeza da importância de se estudar educação do campo e de lutar pela sua consolidação. Este estudo apresenta análises sobre o uso do termo *território* no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo IFPA. Indaga de que forma os egressos do curso, sujeitos desse currículo, se apoderam dos conhecimentos e se reconhecem como seres críticos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos adquiridos e suas práxis, enquanto professores no cotidiano de uma escola localizada na área rural brasileira. O trabalho de investigação se constituiu do resgate analítico da produção teórica existente acerca da licenciatura em Educação do Campo, e para atingir nosso objetivo, assumimos uma postura solta de amarras, de predefinições, para todos os acontecimentos e manifestações que surgissem no decorrer da investigação acerca da temática proposta. Destaco ainda a aprendizagem adquirida nas reflexões desenvolvidas em diversos eventos dos quais tive oportunidade de participar, para apresentar e discutir os movimentos da educação do campo no cenário brasileiro. A pesquisa se embasou, inicialmente, na análise documental de fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias, estudamos a legislação sobre educação do campo, como fontes secundárias, foi feito um levantamento bibliográfico em relação à concepção histórica da Licenciatura em Educação do Campo. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo com alunos egressos da turma PROCAMPO do ano de 2009, do Campus Altamira, pertencente ao Instituto Federal do Pará, campus este localizado na região sudoeste do estado do Pará, às margens do rio Xingu, onde foi construída a Hidrelétrica de Belo Monte. Tomando por base as respostas obtidas durante a pesquisa de campo tivemos a oportunidade de constatar que a maior parte dos egressos se apropriou do termo *território*, como um espaço de lutas e resistência. Observamos a incorporação da terminologia vinculada ao conceito, nas aulas ministradas pelos professores do curso e sua utilização na realidade do docente da escola do campo egresso deste curso. Foi possível constatar a associação do termo com a realidade, na abordagem utilizada no cotidiano escolar que estabeleceu a relação entre *território* e *identidade* dos sujeitos do campo que nele vivem. No decorrer das análises legais dos cursos de licenciatura, nos deparamos com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) que traça novas diretrizes para esses cursos a serem incorporadas até julho de 2017. Decidimos, então, apresentar, na parte final desta dissertação, uma proposta para facilitar a incorporação das mudanças no curso em análise, sugerindo os itens que devem ser alterados e/ou incluídos no Projeto Pedagógico do Curso.

Palavras-chave: educação do campo, território, currículo, curso de licenciatura, IFPA.

ABSTRACT

RIBEIRO, Márcia Adriana de Faria. **Curriculum and Territory: A Knowledge Construction in Field Education Graduation at Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará –IFPA**. 2017. 149p. Dissertation (Mastery in Agriculture Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

This text emerges from the contact with the actions, research and discussions with subjects who make field education a big challenging, at times like the participation in class of degree in the Education Field in the town of Gurupá-PA, on the banks of the Amazon River where the only possible way to reach it is by boat or by plane. At other times, these actions been seen as a civic duty to include people living in Brazilian fields, remain outside of the opportunities to entry into higher education. Thus is born of the certainty of the importance of studying field education to fight for its consolidation. This study presents analysis of the use of the term *territory* in the course of degree in the Education Field offered by the IFPA. Discussion on how the graduates of the course, subject of this curriculum, take over knowledge and recognize themselves as critical beings, establishing the relationship between the knowledge gained and its Praxis, while teachers in a daily basis of a school located in rural Brazilian area. The research was constituted of a theoretical analytical rescue of the existing production about degree in the Education field, and to achieve our goal, we took a loose stance, of presets, for all events and demonstrations that might arise through the research on the theme proposed. I still highlight the learning gained in the reflections developed in diverse events of which I had the opportunity to participate, to present and discuss the education movements of the field in the Brazilian scenario. In the beginning, the research based on documentary analysis of primary and secondary sources. As primary source, we studied the legislation on the education field, as secondary source; a bibliographic survey made on the historical design of degree in the Education field. Then, a field research with graduate students from the class of 2009 year, PROCAMPO Campus Altamira, in the Federal Institute of Pará, which campus is located in the southwest region of the State of Pará, on the banks of the Xingu River, where was built Belo Monte hydroelectric plant. Based on the responses obtained during the field research we had the opportunity to observe that most graduates appropriated the term *territory*, as a space of struggle and resistance. We observe the incorporation of terminology related to concept and lessons taught by the teachers of the course and its use in the reality of the field school graduate of this course. It was possible to see the Association of the term with reality, in the approach used in the daily school establishing the relationship between territory and identity of field living on it. During law analyses of the degree courses, we found the resolution CNE/CP No. 2 2015 (BRASIL, 2015) which outlines new guidelines for these courses to be incorporated until July 2017. We decided, then, to present, at the end of this dissertation, a proposal to facilitate the incorporation of changes in the course in analysis, suggesting the items that must be changed and/or included in the pedagogic project of the course.

Key words: field education, curriculum, territory, graduation in Field Education at IFPA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CGEC	Coordenadoria Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DNCs	Diretrizes Nacionais Curriculares
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EAAPA	Escolas de Aprendizes Artífices do Pará
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFMB	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EFA	Escola Familiar Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Km ²	Quilômetro quadrado
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MFR	Maison Familiale Rurale
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDC	Plano de Desenvolvimento do Campus
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEN	Proreitoria de Ensino
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SCIR	Secretariado Central de Iniciativa Rural
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFS	Universidade Federal de Sergipe

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do município de Altamira-Pará.....	18
Figura 2 – Síntese do desenho metodológico do curso de licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO – IFPA.....	47

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1. Proposta de inserção e alterações no PPC de Licenciatura em Educação do Campo.....	76
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Formação superior dos docentes que responderam o questionário.	57
Gráfico 2. Tipo de vínculo do docente com a instituição.	58
Gráfico 3. Opinião dos docentes em relação a considerarem importante trabalhar conceito de Território no Curso de Educação do Campo.....	62
Gráfico 4. Destaque do que foi mais importante no Curso de Educação do Campo para a atuação docente dos egressos.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Percurso Metodológico da Pesquisa	3
Pesquisa bibliográfica e documental.....	4
Pesquisa de campo	5
Organização dos registros	5
1 CAPÍTULO I O INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E O CAMPUS ALTAMIRA.....	7
1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.....	7
1.2 O Campus Altamira	16
2 CAPÍTULO II LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONCEITO DE TERRITÓRIO.....	19
2.1 A Licenciatura em Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância.	19
2.2 A Polissemia do Conceito de Território	32
2.3 O Conceito de Território presente nos documentos oficiais (DCN para educação do campo) (SECADI)	38
3 CAPÍTULO III O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DE ALTAMIRA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS.....	40
3.1 Licenciatura em Educação do Campo ofertada através do PROCAMPO..	40
3.2 A Licenciatura em Educação do Campo no IFPA.....	43
3.3 A pesquisa de campo	48
3.4 Os resultados e discussões.....	48
3.5 Perspectivas de mudança face à Resolução nº2/2015.....	73
4 CONCLUSÕES.....	79
5 REFERÊNCIAS	83
6 APÊNDICES	90
Apêndice A - Roteiro utilizado para realização de entrevistas com os coordenadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira.....	91
Apêndice B - Questionário para professores que ministraram disciplinas no curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira.	97
Apêndice C - Questionário destinados aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira.....	106
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista semi estruturada e para questionário).....	113
Apêndice E - Termo de Anuência.....	118
7 ANEXOS	123
Anexo A - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo	124
Anexo B - Resolução CNP/CP nº 2 de 01 de julho de 2015.....	127

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu do contato direto com as atividades realizadas como docente da área de geografia pertencente ao quadro de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, a partir de 2010 e da participação das discussões e ações no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA implantado em 2009, pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO¹.

O trabalho realizado na Licenciatura em Educação do Campo me permitiu ter contato direto com as questões curriculares que buscam referenciar o processo formativo dos povos do campo, do diálogo com esses sujeitos, suas culturas, histórias, hábitos, saberes, e as dificuldades vivenciadas no dia a dia do processo de fazer educação do e no campo. Esse contato moldou os meus valores e minha visão a respeito da vida, do devir humano e das relações de pertencimento e territorialidade, tão próprias na relação do povo amazônico com o território em que vive.

Durante o período de atuação na Licenciatura em Educação do Campo tive a oportunidade de conhecer as especificidades e particularidades da região amazônica, mais especificamente da Educação do Campo paraense, que precisam ser reconhecidas e incorporadas aos debates atuais da educação, na busca de qualidade educacional, visando a emancipação e autonomia social desses sujeitos, que foram deixados à margem dos processos educacionais, e tiveram suas vozes silenciadas ao longo do contexto histórico educacional brasileiro.

Minha trajetória de docente no curso de Licenciatura, em concomitância com as atividades de gestão, à frente da coordenação do curso no campus Altamira e, ainda, como elemento participante das ações nas turmas em diferentes cidades e realidades do espaço amazônico – visto que o IFPA abriu turmas nas cidades de Breves, Abaetetuba, Moju, Tucuruí, Altamira, Gurupá, Santarém, Marabá, São Sebastião da Boa Vista, Portel, Redenção, Conceição do Araguaia e Bragança – me levaram a fazer indagações sobre a importância, no currículo do curso, da questão do *território* como espaço-tempo dos nossos alunos, que são docentes nas escolas do campo.

Os debates em torno da concepção do currículo do curso, que foi estruturado em 8 (oito) eixos temáticos, buscaram proporcionar ao educando durante o percurso formativo, uma formação social que ultrapassasse os muros da escola, entendendo-a, de forma mais ampla, como um espaço social que se manifesta em diversos espaços físicos, em especial no tocante ao território onde esses sujeitos sociais, que são professores nas suas escolas, e se colocam como alunos durante o processo formativo do curso, vivenciam seus cotidianos.

A partir do momento em que comecei a pesquisar sobre a Educação do Campo foi perceptível nos diálogos com os alunos, a dificuldade que sentiam para realizar a integração curricular e a concepção de território como espaço-tempo. Decidi, então, aprofundar as pesquisas sobre o conceito de território e como ele pode ser incorporado ao currículo, na prática.

O território se constitui como a base de vida das populações ao longo dos tempos, e Santos (2006, p.25) nos relewa que “num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas

¹O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos provenientes de épocas diversas”. Na concepção de escola e de currículo, o território não fica de fora desses elementos e, em nosso país, historicamente a escola passou a ter o papel de transmitir os saberes acumulados ao longo dos tempos e épocas diversas.

Esse fato é perceptível não somente entre os alunos que anseiam encontrar meios, formas e/ou respostas que os possibilitem construir o conhecimento a partir da organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo, mas essa situação também ocorre com os professores formadores. Esta é uma discussão que tem sido recorrente ao longo das propostas e atividades de formação continuada, que envolvem planejamento e avaliação das práticas pedagógicas realizadas durante os tempos e espaços formativos, com possíveis reflexos na concepção e realização das atividades do Curso.

Em sua organização curricular disciplinar é notável a rigidez com que professores somente transmitem os conteúdos dispostos e organizados por vezes de forma rigorosa, sem atentar que no cotidiano da vivência escolar e sua relação com o território em que aluno-professor-escola estão inseridos, é possível haver elementos para obtenção do conhecimento. A esse respeito, Callado assim nos aponta:

É no terreno do cotidiano, que se vai mostrando a real disposição dos protagonistas, em seu empenho de mudar a sociedade, partindo de sua própria mudança. Mudança que se faz a partir de pequenos gestos, nos espaços miúdos e pouco visíveis, de modo a impregnar todos os ambientes em que se achem envolvidos os protagonistas: da família à escola; dos espaços de recreação ao ambiente profissional; das associações aos espaços sindicais e partidários; do ambiente do Sagrado às relações com o Universo. (CALLADO, 2001, p.28).

Considerando as dificuldades encontradas, proponho como questão do estudo: O conceito de território incluído no currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do campus Altamira, foi incorporado pelos egressos e está sendo aplicado de forma crítica nas suas práticas pedagógicas?

Com base nesse questionamento a pesquisa busca lançar análises sobre a concepção do currículo da licenciatura em educação do campo ofertada pelo IFPA. Indagamos, no decorrer do estudo, de que forma os egressos do curso, sujeitos desse currículo, se apoderam dos conhecimentos e se reconhecem como seres críticos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos adquiridos e suas práxis, enquanto professores no cotidiano da uma escola localizada na área rural brasileira.

O trabalho de investigação se constituiu inicialmente num resgate analítico da produção teórica existente acerca da licenciatura em Educação do Campo, buscando superar a mistificação e o imediatismo da preconceção em relação à temática do currículo na educação do campo. Para atingir nosso objetivo, assumimos uma postura solta de amarras, de predefinições, para todos os acontecimentos e manifestações que pudessem surgir no decorrer da investigação acerca da temática proposta.

A pesquisa também se embasa na análise documental de fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias, estudamos a legislação sobre educação do campo, como fontes secundárias, foi feito um levantamento bibliográfico em relação à concepção histórica da Licenciatura em Educação do Campo, na busca de reunir e sistematizar informações e análises retrospectivas acerca de um fenômeno, situação ou programa. De acordo com ECO (2007, p.63) os dados oficiais são sempre os mais seguros, mas eles foram utilizados em conjunto com os dados obtidos pelos outros instrumentos utilizados.

A pesquisa foi realizada com alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo turma PROCAMPO do ano de 2009, do Campus Altamira, pertencente ao Instituto

Federal do Pará, campus este localizado na região sudoeste do estado do Pará, às margens do rio Xingu, onde foi construída a Hidrelétrica de Belo Monte.

Essa turma foi constituída a partir da inserção do IFPA no edital do PROCAMPO²nº 2 lançado em 23 de abril de 2008, tendo o IFPA aderido ao referido edital, com a abertura de turmas nos *campi* de Marabá Rural, Conceição do Araguaia, Abaetetuba, Belém, Tucuruí e Altamira.

Para a concepção pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi construído um Projeto Pedagógico de Curso – PPC, no qual foi estabelecido o oferecimento de uma formação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e, Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender às necessidades e expectativas da região amazônica. O PPC de Educação do Campo menciona a motivação da escolha pelas áreas do conhecimento.

(...) o Instituto por se encontrar inserido em uma região de inúmeros e acentuados contrastes sociais e ambientais com elevada carência de profissionais qualificados, de forma específica em ciências da natureza matemática e humanas, após realizar diagnose e observando as necessidades e especificidades da região amazônica, optou em oferecer Licenciatura em Educação do Campo com formação específica nas áreas de Ciências humanas e sociais e, Ciências da natureza e matemática para atender as necessidades e expectativas das regionais. (IFPA,2013, p. 04)

A pesquisa também foi realizada com os professores formadores que participaram das atividades durante o decorrer do curso no campus do IFPA de Altamira, professores que ministraram aulas, sendo eles professores internos ou externos.³

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso. Os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Caracterizar o IFPA e o campus Altamira;
- b) Relacionar e analisar as diferentes concepções de território presentes nas referências bibliográficas e nos documentos oficiais da Educação do Campo no Brasil;
- c) Descrever a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/campus Altamira;
- d) Investigar como os conhecimentos relacionados à visão de território se refletem na prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Altamira;
- e) Apresentar proposta de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo visando sua adequação à Resolução CNE nº 02 de 01 de julho de 2015.

Percurso Metodológico da Pesquisa

O presente estudo buscou investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira se reflete na prática

²O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo –Procampo– é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secad, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

³ Professores externos eram convidados para ministrar disciplinas no curso, sem nenhum tipo de vínculo com o IFPA, e os professores interno são docentes do quadro efetivo do IFPA.

pedagógica dos egressos do curso, frente a uma perspectiva que ultrapasse a abrangência dos documentos oficiais.

Para alcançar os objetivos acima propostos, o paradigma da pesquisa que norteou o estudo é o qualitativo, no sentido de que o mesmo se baseia em algo primordial, que é a valorização do significado das ações e das relações existentes entre os sujeitos que vão fazer parte do enfoque da pesquisa e nas estruturas sociais desses sujeitos. Chizzoti (2006, p. 28) apresenta que “será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele”.

Partindo dessa premissa, deve se levar em conta que a pesquisa qualitativa permite demonstrar que a vontade humana interfere no curso dos fatos e dão significados às suas ações. Para Chizzoti (2006, p. 28) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Nesse aspecto, foi necessário recorrer aos sujeitos partícipes do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo para conhecer as diferentes vivências durante as ações do curso.

Para apreender as ações vivenciadas pelos sujeitos no decorrer das atividades do curso, escolhemos como procedimento técnico o estudo de caso, que segundo Chizzotti (2006, p.135) apresenta as seguintes características:

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, [...], o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.

Diante da escolha do método de estudo de caso, nos debruçamos no levantamento detalhado das informações referentes ao Curso de Licenciatura de Educação do Campo do *campus* Altamira. Primeiramente dirigimos nossa observação para o curso e sua formação, seu planejamento político pedagógico e para os sujeitos partícipes das ações e atividades vivenciadas durante a realização das aulas e procedimentos pedagógicos dos 8 (oito) Eixos Temáticos abordados durante o processo formativo do curso. Os dados foram obtidos através de: pesquisa bibliográfica e documental; pesquisa de campo; organização dos registros.

Pesquisa bibliográfica e documental

O trabalho de investigação se constituiu inicialmente num resgate da produção teórica existente acerca da Licenciatura em Educação do Campo, tendo como base os autores Mônica Molina; Roseli Caldart; Miguel Arroyo. Dentre as obras de Molina, destacamos: Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias; reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera (2014); Reflexões sobre expansão das licenciaturas em educação do campo (2015) e Licenciatura em educação do Campo; Registros e Reflexões a partir das Experiências – Piloto (2011). Em relação a Caldart, as principais referências foram: A escola do campo em movimento (2003) e Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação (2008). Já Arroyo contribuiu, principalmente, com os seguintes textos: Educandos e educadores: seus Direitos e o Currículo (2007) e A educação básica e o movimento do campo (2012).

Em relação às informações sobre os Institutos Federais, o estudo fundamentou-se em Celia Regina Otranto, especialmente nas obras A criação e Implantação dos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs (2010); Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios (2012) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: novos lócus de formação docente no Brasil (2015). E Elinilze Teodoro contribuiu com o texto intitulado Escolhas profissionais de adolescentes em carreiras técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (2010), apresentando o IFPA desde sua concepção inicial.

O conceito de território foi formulado a partir das contribuições de Haesbaert como: Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade (2004) e Território e multiterritorialidade: um debate (2007). Importantes contribuições de Milton Santos a partir da sua obra: A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção (2006), Saquet e Sposito, com seu texto: Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos (2009); Souza através do texto O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento (1995); Teixeira e Andrade, com a publicação do texto O Conceito de Território como categoria de análise (2010) e Neto com a obra Componentes definidores do conceito de Território: A Multiescalaridade, a Multidimensionalidade e a Relação Espaço-Poder (2013).

A pesquisa também se embasou na análise de documentos oficiais existentes, que incluem a base legal e a concepção histórica da Licenciatura em Educação do Campo, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CBE nº 23, de 2007, que estabeleceu consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Edital de convocação MEC/SECAD nº 2, de 2008, que convocava as Instituições Públicas de Educação Superior - IES para apresentarem projetos de oferta de cursos de licenciaturas em Educação do Campo visando levantar informações e análises retrospectivas acerca de um fenômeno, situação ou programa.

Pesquisa de campo

Para a pesquisa de campo do estudo de caso foi necessária a realização de coleta sistemática de informações. A metodologia utilizada na coleta se consistiu em: a) entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos responsáveis pela coordenação do curso, tanto coordenadores atuais no cargo, como também os coordenadores que estiveram à frente do curso no seu início; b) aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos professores formadores; e c) aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO.

Contamos com a participação de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Altamira, que estão residindo atualmente nos municípios paraenses de Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio e Gurupá. A definição e escolha da opção de aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas visaram assegurar maior flexibilidade na obtenção de respostas dos sujeitos, propiciando a ampliação de análises para outros caminhos de investigação da problemática levantada.

Também foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos professores formadores, que ministraram disciplinas no curso em vários momentos, além de diferentes disciplinas, de forma a obter maior quantidade de informações sobre os conteúdos abordados, durante as aulas ministradas no decorrer do curso. Foram realizadas, ainda, entrevistas com roteiro semiestruturado com os ex-coordenadores do curso.

Organização dos registros

De acordo com Chizzotti (2006, p. 140) “a organização dos registros deve ser arquivada para consulta ou análises posteriores ou externas”. Isso implica que todos os dados coletados no decorrer do trabalho de campo – desde a fase de levantamento de informações através da análise de documentos tais como PPC do curso; legislações; entrevistas; relatórios da coordenação; diários dos professores; plano de ensino, dentre outros documentos obtidos durante o período de levantamento de dados e informações – seguiram um padrão de indexação, em ordem cronológica e de realização das entrevistas, para que esses dados e informações estivessem disponíveis para consulta e pudessem subsidiar os resultados apresentados ao final da pesquisa.

O texto está estruturado em três capítulos:

Introdução, com justificativa e importância do tema, os objetivos, as principais categorias de análise, referenciais teóricos e o percurso metodológico.

O primeiro capítulo, essencialmente descritivo, é baseado prioritariamente em pesquisa documental, que apresenta o IFPA, sua composição e características, e o campus Altamira, no qual foi realizada a pesquisa de campo.

No segundo capítulo, consta a fundamentação teórica, que permitiu o desenvolvimento das reflexões sobre principais categorias de análise da pesquisa que são: “território” e “educação do campo”. Foi embasado em pesquisa bibliográfica, e composto por duas partes. Na primeira parte, o destaque é a concepção da educação do campo e da pedagogia da alternância. Na segunda parte, apresentamos a polissemia do conceito de território e a presença do termo nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no tocante à educação do campo e documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No terceiro capítulo, norteados pela pesquisa de campo, apresentamos a Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida no campus Altamira, assim como os resultados da investigação proveniente dos instrumentos de análise. Ao longo do processo da pesquisa decidimos por apresentar sugestões para a reformulação do Curso. Optamos por construir um quadro com os itens que integram a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que devem ser incorporados ao PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo, objetivando não apenas estar de acordo com a legislação, mas também dar à coordenação do curso o suporte necessário para implantação da mudança, indicando quais itens necessitam ser inseridos.

Ao final estão listadas as conclusões do estudo, a bibliografia utilizada no texto, apêndices, com os instrumentos utilizados para coleta de dados e anexos, contendo a matriz curricular do curso e a Resolução CNE nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

1 CAPÍTULO I

O INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E O CAMPUS ALTAMIRA

Neste Capítulo, estão apresentadas as informações referentes ao local onde a pesquisa foi desenvolvida: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. (IFPA), merecendo destaque o Campus Altamira, onde foi oferecido o Curso de Educação do Campo, objeto de nossa análise.

1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA

A história do IFPA enquanto instituição de ensino, não se deu somente a partir da promulgação da lei de criação dos Institutos, ela é anterior ao ano de 2008, passando por fases e estágios diferentes, desde o seu primeiro surgimento datado do ano de 1909, através da implantação na cidade de Belém, da Escola de Aprendizes Artífices, no governo de Nilo Peçanha. De acordo com Teodoro (2005, p. 55) a criação da escola de Artífice, ocorreu conforme descrito a seguir, em:

1º de agosto de 1910 por meio do Decreto-Lei 7566, de 23 de setembro de 1909, documento oficializado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. O Decreto instituía o ensino profissional primário e gratuito nas 19 capitais dos estados brasileiros com base no pressuposto de que o crescimento das cidades e das suas populações demandava uma luta pela subsistência cada vez maior. [...]. Assim, surgiram Escolas de Aprendizes Artífices por todo o Brasil, num esboço da rede federal de educação profissional hoje existente, então ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A distribuição das escolas pelos estados obedeceu mais a interesses políticos clientelistas que propriamente à necessidade de mercado de cada região, como era o caso do Pará, que iniciou seu funcionamento em 1910 com a implementação de cinco oficinas: marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria, ofícios muito mais ligados ao artesanato que à indústria, pois, apesar de ser ela a motivadora do decreto para criação das escolas, era ainda incipiente e concentrada no eixo centro-sul, com predominância em São Paulo. Não dispunha o Pará nem ao menos de indústrias nascentes.

O surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) por meio do Decreto-Lei 7.566, de 23 de setembro de 1909, marca de forma oficial o início das atividades do que hoje é o IFPA na busca da oferta de educação profissional no estado do Pará, tendo seu início na capital do estado, Belém, visto que a criação das escolas em 1909 se deu em 19 capitais de estados brasileiros, não havendo no primeiro momento a abertura dessas escolas nos interiores do país.

Celia Otranto apresenta esse momento, ressaltando sua importância para a educação profissional federal. Segundo a pesquisadora: “Os marcos regulatórios da rede federal de

educação profissional foram traçados no ano de 1909, pelo decreto 7.566, de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política”. (OTRANTO, 2010, p, 91).

As EAA surgiram tendo como premissa a oferta de ensino profissional primário gratuito, conforme estabeleceu o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909:

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizés Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito.

Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizés Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industrias locais.

A sede da Escola de Aprendizés Artífices do Pará (EAAPA) foi instalada no primeiro momento na Avenida 22 de julho, que hoje é conhecida como Alcindo Cacela, passando por mais quatro prédios, até ocupar sua sede definitiva, situada na Travessa Dom Romualdo de Seixas, na cidade de Belém-Pará. De acordo com Teodoro (2005, p. 57) esta última localização se constituiu na “primeira sede própria da EAAPA” e “foi inaugurada em 1930”. Isso significa que, desde a homologação do Decreto, em 1909, até a implantação da escola em sede própria, houve um intervalo de 21 anos.

Em 1937, houve uma reorganização no Ministério da Educação e Saúde Pública, o que fez com que a Escola de Aprendizés Artífices do Pará mudasse de nome, passando a se chamar Liceu Industrial do Pará. No ano de 1942 mudou novamente a denominação Escola Industrial de Belém, conforme informou Teodoro (2005, p. 57).

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizés Artífices do Pará, passou a chamar-se Liceu Industrial do Pará, e Escola Industrial de Belém em 1942, ano de ruptura no ensino profissionalizante do país, com significativa mudança na função e concepção do mesmo, pois inicia-se nesse instante uma outra ordem que atenderia a um intento social de industrialização e à consolidação do capitalismo no Brasil, bases lançadas através do Decreto 24.554, de 3 de julho de 1934, com o projeto de ensino industrial, e concretizada oito anos mais tarde.

Seguindo a trajetória histórica, em 1959 houve a transformação da Escola Industrial de Belém em Autarquia Federal, momento este em que ela adquiriu autonomia financeira, administrativa, didática e técnica, passo importante para a educação profissional e técnica no Pará. No ano de 1966, a Escola Industrial do Pará iniciou a oferta de ensino profissional no nível de 2º grau, época em que estava ocorrendo a abertura da estrada Belém-Brasília, BR 316. Em 1968 passou a se chamar Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), ano em que também ocorreu a implantação na sua última sede, na Avenida Almirante Barroso, nº 1.155, importante via de ligação da entrada da cidade de Belém até a estação rodoviária.

Teodoro (2005, p. 59) retrata a passagem de ETFPA, em 1997 para CEFET:

Em 1997, por meio do Decreto 2.208/97, foi instituído pelo MEC a Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Tecnológico, e a ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), por meio de

Decreto em 18 de Janeiro de 1999, estando apta a executar tais níveis da Educação Profissional.

As opções de oferta de educação profissional e tecnológica decretadas pelo governo federal, não ficaram restritas à capital do estado do Pará. Foram abertas também duas unidades de escolas agrotécnicas no interior do estado, uma localizada na cidade de Marabá, na região sudeste do Pará e outra implantada inicialmente na Ilha de Caratateua, e depois transferida para a cidade de Castanhal. As duas foram submetidas a processos de implantação distintos, mas, em 2008, foram incorporadas ao Instituto Federal do Pará (IFPA), por força da lei de criação dos Institutos Federais pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b).

No entanto, esse processo de mudança acima mencionado, que deu origem à atual Rede Federal de Educação Profissional e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, teve sua implantação de forma gradativa, por vários instrumentos legais, dentre os quais, destacamos o Decreto nº 6.095 de 2007 (BRASIL, 2007a), que já trazia as principais reformulações que iriam ocorrer um ano depois, pegando de surpresa as instituições federais. Otranto detalha a surpresa das Escolas Agrotécnicas com a publicação do Decreto que cria os Institutos Federais, na época, ainda denominados pela sigla de IFET.

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), quando tomaram conhecimento do Decreto nº 6.095/07, que apresentou a proposta de criação dos IFETs, foram pegadas de surpresa. O principal objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo foi olhada com desconfiança e gerou de início, reações contrárias na maioria delas. (OTRANTO, 2010, p.92).

O processo de integração aos Institutos Federais foi amplamente discutido, e várias vezes reavaliado nas Escolas Agrotécnicas brasileiras e não foi diferente em cada uma das que estavam localizadas no Pará: Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e Escola Agrotécnica Federal de Marabá. Vamos agora apresentar essas duas Instituições que integraram o IFPA.

Escola Agrotécnica Federal de Castanhal

A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal teve suas origens nas políticas educacionais implantadas durante o período conhecido como primeira república⁴ ou república velha, com a fundação de 20 Patronatos Agrícolas distribuídos por algumas regiões brasileiras, e um deles foi implantado no estado do Pará. No PDI/IFPA (2014, p. 15) foi descrito o objetivo dessa instituição denominada de Patronato Agrícola.

Essas instituições tinham como objetivo minimizar um problema que estava se formando nos centros urbanos: a infância abandonada e aqueles que tinham dificuldade em ser mantidos por seus familiares. Parte da infância que se encontrava pela rua, os órfãos, os que eram tomados pelas forças de segurança e aqueles que seus responsáveis declaravam sem recursos para mantê-los ou por serem considerados de difícil controle seriam encaminhados para estas instituições.

⁴Período histórico que vai da Proclamação da República até os anos de 1930.

É possível perceber que a motivação da implantação de instituições públicas de ensino profissionalizante estava voltada não para uma formação cidadã, mas sim, para tornar invisível uma parte da população jovem da época que se encontrava em algum tipo de vulnerabilidade social. Em 1909, a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices se apresentou como destinada para capacitação de menores para aprender um determinado ofício, e os patronatos tinham como missão recolher e propiciar ensino profissional para aqueles que eram denominados nos anos de 1920, como parte da infância abandonada, menores que se encontravam nas ruas e que eram recolhidos pelas forças de segurança, ou mesmo menores considerados de difícil controle e/ou cujos pais se declaravam sem recursos para manter seus filhos.

No estado do Pará, o Patronato Agrícola Manoel Barata teve sua fundação em 1921, pelo Decreto nº 15.149, e foi instalado inicialmente na Ilha de Caratateua, no Distrito de Outeiro, pertencente ao município de Belém. Cabe destacar que essa localização inicial ficava a certa distância dos centros urbanos, visto que os menores que eram enviados para os Patronatos Agrícolas não iam por vontade própria, pois eram menores recolhidos das ruas, como também menores com problemas no ambiente familiar. De acordo com o PDI/IFPA (2014, p. 15) era “[...] um local distante dos centros urbanos a fim de que os menores ficassem em regime de reclusão, para que com as práticas do trabalho no campo e a formação moral pudessem se readaptar ao convívio social”.

O Patronato Agrícola Manoel Barata, foi alvo de significativas mudanças, que envolveram desde sua mudança de localização, em 1970, para a cidade de Castanhal, em uma área às margens da BR 316, passando pelo tipo de oferta de ensino, pois deixou de ofertar o ensino como formação correccional. Além disso, foi alvo de várias mudanças de denominação: Escola de Iniciação Agrícola, Escola de Mestria Agrícola, Ginásio Agrícola Manoel Barata, Escola Agrotécnica de Castanhal. Hoje é denominada IFPA Campus Castanhal.

O PDI da IFPA (2014, p. 15-16) retrata essas mudanças:

Desde a sua criação, há 87 anos, a EAFC-PA passou por muitas modificações, entre estas é necessário destacar que nas décadas de 1930 a 1960, a instituição foi Escola de Iniciação Agrícola, Escola de Mestria Agrícola e Ginásio Agrícola Manoel Barata. Foi nesse período que a escola deixou o caráter de formação correccional e passou a oferecer um ensino voltado para a qualificação de mão de obra, formando Operários Agrícolas e Mestres Agrícolas. Na década de 1970, o Colégio Agrícola Manoel Barata mudou-se definitivamente para Castanhal, autorizado pelo Decreto nº 70.688, de 8 de junho de 1972. Nesse período a formação tecnicista foi acentuada na Escola, com a adoção da metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF), onde o princípio curricular era “Aprender a fazer e fazer para aprender”. [...] Decreto Nº 83.935, houve alteração da denominação para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-Pa, este nome consolidou o ensino técnico na instituição, pois a mesma deixou de atender o ensino colegial e ginásial, passando a formar técnicos de nível médio em agropecuária, de acordo com as prescrições da Lei nº 5.692/71 e o Parecer nº 45/72.

Oliveira e Barbosa (2000, p. 6) afirmam que a mudança definitiva ocorreu “autorizada pelo Decreto Federal Nº. 70.688 de 8 de junho de 1972. As instalações [...] foram entregues ao Serviço de Patrimônio da União”. Os mesmos autores destacam:

Desde o dia 29/12/2008, com a promulgação do Decreto [sic] Nº 11.892, a conceituada Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA passou a ser denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. (IFPA -Campus Castanhal). A História do IFPA (Campus-Castanhal) mostra que esta apresenta- se

como uma das mais antigas instituições voltadas para a formação profissional agrícola de nível médio no Estado do Pará com 88 anos de existência (OLIVEIRA; BARBOSA, 2000, p. 01)

Hoje, o Campus Castanhal faz parte do IFPA e integra na sua concepção o que preconiza o Estatuto do IFPA. A exemplo dos demais *campi* do IFPA está vinculado diretamente à Reitoria do Instituto, suas pró-reitorias e diretorias sistêmicas. A forma como está retratada a vinculação ao Instituto Federal demonstra a surpresa até mesmo daqueles que registraram sua história.

Escola Agrotécnica Federal de Marabá

A Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB) foi instalada na região sudeste do estado do Pará, região conhecida nacional e internacionalmente como protagonista de lutas pela posse territorial, travada por diversos atores, ao longo do período de ocupação dessa região. A EAFMB como destaca o PDI/IFPA (2014, p. 15-16) “teve sua origem na mobilização e organização da luta camponesa por reforma agrária e pela constituição de condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar [...]”.

Foi criada em período bem mais recente do que EAFMB-PA, pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007b), que estabeleceu nos artigos 2º e 4º sua criação, e os cargos técnicos que a integrariam:

Art. 2º Ficam criadas, como entidades de natureza autárquica, vinculadas ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais:

I – de Marabá – PA;

[...]

Art. 4º Ficam criados, na forma dos Anexos I, II, III e IV desta Lei, 450 (quatrocentos e cinquenta) cargos de professor de 1º e 2º graus; 360 (trezentos e sessenta) cargos de técnico-administrativo em educação de nível intermediário (níveis C e D); 225 (duzentos e vinte e cinco) cargos de técnico-administrativo em educação de nível superior (nível E), bem como 09 (nove) cargos de direção - código CD-2; 27 (vinte e sete) cargos de direção - código CD-3; 54 (cinquenta e quatro) cargos de direção - código CD-4; 45 (quarenta e cinco) funções gratificadas - código FG-1 e 90 (noventa) funções gratificadas - código FG-2.

Nota-se que na lei de criação da EAFMB, já foram instituídos os cargos necessários para efetivo início das atividades: 50 professores de 1º e 2º graus e 50 cargos para atividades administrativas.

A concepção pedagógica da EAFMB é baseada na Pedagogia da Alternância, visto que a escola surgiu com a proposta de contribuir com o Plano Nacional de Reforma Agrária, pois na região de Marabá, local onde foi instituída sua sede, foram instalados aproximadamente 500 projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, para atendimento cerca de 80.000 famílias⁵. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Marabá Rural mostra os motivos da adoção da Pedagogia da Alternância como modelo pedagógico.

A constituição da primeira escola federal tendo como referência metodológica a Pedagogia da Alternância, representa uma tentativa de assegurar o direito à escola aos povos do campo que atenda suas demandas e considere seus saberes e culturas no processo formativo. Para além da construção de prédios, ampliação de vagas, ofertas de cursos em diversos níveis e valorização docente, o desafio é o de construir

⁵ Dados disponíveis no PDI/IFPA 2014-2018.

uma proposta pedagógica e curricular que atenda aos princípios e perspectivas da educação do campo. (PPP/Campus Marabá Rural, 2010, p. 13).

Como se pode perceber, a EAFMB surgiu em contexto social e histórico bem diferente da Escola Agrotécnica de Castanhal, como também os recortes históricos relacionados às mudanças pela qual a EAFMB passou até ser transformada em IFPA Campus Marabá Rural foram consideravelmente mais curtos, pois EAFMB surgiu em 2007 e logo em 2008, através da lei de criação dos institutos, já foi incorporada ao IFPA e transformada de Escola Agrotécnica em *campus*, de acordo com o que a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008(BRASIL, 2008b), estabelece:

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

[...]

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

Mesmo com a incorporação da EAFMB ao IFPA no ano de 2008, a concepção pedagógica proposta quando da sua implantação foi mantida e a escola passou a se chamar de Campus Rural Marabá, mantendo a adoção da pedagogia da alternância como base metodológica de trabalho docente, na busca de inserção nos processos educativos e formativos dos assentados e demais sujeitos do campo que compõem a estrutura demográfica da região sudeste do Pará. Os documentos oficiais do Campus e do IFPA dão relevância a esse diferencial.

O PPP do Campus Rural Marabá destaca:

As experiências de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no sul e sudeste do Pará tiveram como meta a sua inserção numa luta maior do campesinato por terra e condições de se estabilizar, bem como a perspectiva de suprir lacunas e promover um diálogo de saberes entre a academia e os conhecimentos populares que permitam a conformação de sistemas produtivos mais sustentáveis. (PPP/Campus Marabá Rural, 2010, p. 14).

O PDI/IFPA aponta que:

A EAFMB percebeu sua prática inserida num contexto de conflitos entre perspectivas e políticas de desenvolvimento e assumiu papel de contribuir para a territorialização da produção e das políticas públicas da Agricultura Familiar, bem como de outros povos do campo, como indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc., também confrontados, nos seus modos de existência, pelos grandes projetos presentes na região. Dentro dessa perspectiva, a escola se constituiu como um mecanismo de política pública educacional para contemplar as demandas, a diversidade e as especificidades desses povos do campo, inclusive na especificidade dos cursos e currículos. Hoje o CEFET-PA e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá constituem os Câmpus Belém, Castanhal e Rural Marabá, respectivamente. (IFPA/PDI, 2014, p. 17).

A Reforma da Educação Profissional

Conforme já apontado anteriormente, o IFPA foi composto por instituições de educação profissional federais que já existiam anteriormente e se integraram para formá-lo. Isso aconteceu devido à Reforma da Educação Profissional Federal, ocorrida no ano de 2008.

Para entendê-la melhor, vamos retroceder um pouco no tempo. Otranto (2012, p. 204) nos aponta que:

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, pode ser considerado o marco regulatório inicial para a concretização da Reforma da Educação Profissional e nova configuração da Rede Federal. Esse instrumento legal estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007a).

Naquela época, a rede federal de educação profissional era formada pelas seguintes instituições: Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); Escolas Vinculadas às Universidades Federais; Escolas Técnicas Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Estas Instituições contavam com várias Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), que se constituíam em uma espécie de campus avançado de cada uma delas. A mesma pesquisadora citada anteriormente informa que:

O Decreto propôs uma nova engenharia organizacional à rede federal com base em uma instituição – o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – que seria constituído pela “agregação voluntária”, de instituições já existentes. As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública nº 002, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c), a aderir à proposta, no prazo de 90 dias. (OTRANTO, 2012, p. 205)

Estes documentos iniciais abriram espaço para a Lei 11.892, de 20 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b) que criou 38 Institutos Federais a partir da agregação/transformação da totalidade das Escolas Agrotécnicas Federais (24); 31 dos 33 CEFETs existentes; 8 das 24 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e 7 Escolas Técnicas Federais. “Isso significa que a maior reação partiu das Escolas Vinculadas às Universidades Federais” (OTRANTO, 2015).

O Instituto Federal do Pará foi, então, criado em dezembro de 2008, juntamente com os demais IFs, quando iniciou suas atividades na nova institucionalidade. Por ser o nosso campo de pesquisa, vamos detalhá-lo um pouco mais, a partir das determinações da lei que o criou, que norteou a redação do seu Estatuto.

O IFPA e sua composição

No Estatuto do Instituto Federal do Pará (IFPA) se encontra definida sua natureza e finalidade, que são:

§ 1º. O IFPA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

§ 2º. A estrutura *multicampi* do IFPA se caracteriza pela inter-relação mútua dos campi distribuídos pelas diversas regiões do estado do Pará e em interação com a administração superior na elaboração e execução de projetos, planos e programas de interesses do Instituto.

§ 3º. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão do IFPA e dos seus cursos de educação superior, o mesmo é equiparado às universidades federais. (IFPA, ESTATUTO, 2009, p.01)

O Estatuto do IFPA foi construído em 2009, logo após a promulgação da sua lei de criação, tendo essa lei como base para o apontamento das ações relacionadas à oferta de vagas

nos níveis e modalidades de ensino para ações a curto, médio e longo prazo. Ocorre que, como já citado anteriormente, o IFPA não estava nascendo naquele ano de 2009 como uma nova instituição, que partia apenas do marco inicial a partir da Lei 11.892/2008, e sim uma instituição formada por várias outras que já traziam um considerável histórico na oferta da educação profissional no Pará.

O IFPA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, conforme foi preconizado no seu Estatuto e na lei que rege sua criação, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Essa diversidade de atribuições e obrigatoriedade de ofertar educação em diferentes níveis e modalidades de ensino tende a demandar uma constante necessidade de entrada de novos docentes e servidores técnicos administrativos.

Vários editais já promoveram um total de 06 concursos para entrada de novos docentes para o quadro efetivo do IFPA⁶. Por ser constituída na forma da lei em uma instituição que oferta desde o ensino médio integrado ao ensino profissional, educação de jovens e adultos, ensino superior e pós-graduação, os editais de seleção de novos docentes apresentam um leque de formação que é exigida para seleção de docentes. O docente, ao adentrar na instituição, passa a fazer parte da carreira de professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), podendo ser lotado em turmas desde o ensino médio às turmas de ensino superior e de licenciaturas, de acordo com sua formação e necessidade da instituição.

Desde sua concepção como IFPA, vem redigindo seus documentos oficiais conforme preconizado na legislação, tais como: o Projeto Político Institucional (PPI) em construção desde 2015, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) construído em 2014 com vigência até 2018. Essa proposição de instituição preconizada na lei de criação dos institutos, e sacramentada no Estatuto do IFPA datado de 2009, tem se mostrada importante para a educação profissional no Pará. No entanto, é necessária uma reflexão se esse modelo atende com equidade e qualidade, o ensino em tantos níveis e modalidades distintas, ou se algum nível de ensino está ficando em segundo plano nas ações de planejamento e oferta de vagas no IFPA.

No PDI (2014, p. 24) do IFPA a missão está assim explicitada: “**Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes**” (grifo nosso). É importante destacar que não está mencionada na missão a promoção de cursos de licenciatura, apesar de estar preconizada na sua lei de criação e no seu estatuto, denotando assim uma visão mais voltada à educação profissional, que foi o princípio norteador de criação das instituições que compuseram os IFS.

Mesmo não estando contemplada na sua missão a oferta de cursos de licenciatura, ela foi viabilizada com a equiparação dos institutos federais às universidades federais, e pela determinação legal de os IFs oferecerem o percentual mínimo de 20% de suas vagas para formar professores. A equiparação abriu a possibilidade de todos oferecerem cursos superiores e a estrutura multicampi possibilitou a abertura de cursos de licenciatura em campus fora da sede do IFPA, localizada na cidade de Belém. Hoje o IFPA conta com 17 *campi* e 01 *campus* avançado, são eles:

Campus Abaetetuba; Campus Altamira; Campus Ananindeua; Campus Belém; Campus Breves; Campus Bragança; Campus Castanhal; Campus Conceição do Araguaia; Campus Cametá; Campus Itaituba; Campus Marabá Industrial; Campus Marabá Rural;

⁶ Site institucional de concursos para docentes que já foram executados desde 2009 http://www.concursos.ifpa.edu.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&cs=2&Itemid=14#

Campus Óbidos; Campus Paragominas; Campus Parauapebas; Campus Santarém; Campus Tucuruí; Campus Avançado de Vigia.

O IFPA tem como finalidades e características, de acordo com seu Estatuto (IFPA, 2009, p. 2) o descrito abaixo:

- I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, contribuindo para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida particularmente do amazônida.
- II. desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal do Pará;
- V. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino crítico e ontológico das ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica e aplicada;
- VI. qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, economia solidária e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.
- X. estenderá sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o disposto no artigo 4º e inciso III do Estatuto do IFPA de 2009, a Instituição visa “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, [...]”. O IFPA é responsável dentre outras ações, por promover a implantação de cursos superiores através da verticalização do processo de oferta de cursos, tendo como premissa ofertar desde a educação básica, educação profissional e também educação superior.

Em relação aos cursos de educação superior, vale destacar o disposto na Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), Seção III, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, dentre eles o objetivo de ministrar em nível de educação superior: cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Nesse sentido, o IFPA ao implantar cursos de licenciatura, como de Educação do Campo, objeto de nossa análise, cumpre o que é preconizado na sua lei de criação.

Cabe aqui destacar, dentre os objetivos do IFPA, dispostos no art. 5º do Estatuto (IFPA, 2009), aqueles que dizem respeito mais especificamente à educação superior.

Art. 5º. O IFPA tem os seguintes objetivos:

VI. ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores sócio, políticos e econômicos;

- b) curso de Licenciatura, bem como programa especial de formação pedagógica, com vista na formação de professores para a educação básica, em todas as áreas do conhecimento, linguagem e suas tecnologias e para educação profissional ou sobre tudo nas áreas da ciência e matemática, em todas as áreas do conhecimento;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

A mesma Lei 11892/2008 que criou os IFs estabeleceu, no seu art. 8º, os percentuais que devem ser disponibilizados para os diferentes cursos, totalmente incorporados ao Estatuto do IFPA, no art. 6º.

Art. 6º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal do Pará, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio contemplando o que estabelece o Decreto Nº 5.840/06, que determina a reserva de 10% do total das vagas de Instituição ao PROEJA, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica com vistas na formação de professores na educação básica em todas as áreas do conhecimento e para Educação Profissional. (IFPA, ESTATUTO, 2009, p.3).

A determinação da oferta de no mínimo de 20% (vinte por cento) das suas vagas para os cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica foi um importante passo para que o IFPA viesse a ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois essa oferta e a de outros cursos de licenciatura, não faziam parte da tradição natural das instituições que compuseram os IFs.

1.2 O Campus Altamira

O Campus Altamira, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), nasce enquanto campus do IFPA também a partir da promulgação da lei de criação dos IFs (Lei 11.892/2008). No entanto, a existência de uma instituição federal de ensino na cidade de Altamira, localizada na região sudoeste do estado do Pará, também é anterior a Lei 11.892/2008. Conforme relatado no Plano de Desenvolvimento do Campus Altamira (PDC), retratando a concepção histórica do campus no tocante ao seu surgimento.

Com a finalidade de levar ao interior do Estado do Pará um ensino técnico de qualidade favorecendo aos anseios de realização e progresso da região norte, tornando-a um polo de tecnologia, apto a atrair novos investimentos e ampliar o seu grau de desenvolvimento, a então ETFPA – Escola Técnica Federal do Pará - expandiu-se e criou, em 1987, três Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico Avançado, localizadas em mesorregiões estratégicas do estado. As Unidades foram implantadas nos municípios de Altamira[...]. Em Altamira, por meio da Portaria nº 155 de 12.03.87 que a Unidade foi estabelecida, iniciando com o Curso Técnico de AGRIMENSURA, e a partir de 1997, com cursos de qualificação profissional na área agroindustrial [...]. (IFPA, CAMPUS ALTAMIRA, PDC, 2013, p.01).

Como se pode notar, o *Campus Altamira*, é originário de uma antiga Escola Técnica Federal. Foi no *Campus Altamira* que ocorreu a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a oferta de 60 vagas. Altamira é um município da região sudoeste do estado do Pará que conta com a maior área territorial do Brasil. Sua criação é datada de 06 de novembro de 1911, através da Lei Estadual nº 1.234, tendo sua área territorial dominada pelo Rio Xingu, com terras que se estendem ao sul do estado do Pará, na divisa com o estado do Mato Grosso. (Altamira, 2003).

Altamira possui uma área de 150.533,401 km², área equivalente ao tamanho dos Estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Paraíba e Alagoas, somados. Com sua vasta extensão territorial, o município possui, em contraponto, uma baixa densidade demográfica, tendo uma marcante prevalência de urbanização na sede do município. (COSTA, 2013).

Costa (2013, p.71) destaca que a área de influência⁷ de Altamira “é formada pelas cidades de Anapu e Pacajá a Leste, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio e Porto de Moz ao Norte, e Brasil Novo, Medicilândia e Uruará a Oeste”. Ainda de acordo com Costa (2013, p. 75)

Dos anos 1970 à atualidade, o município foi levado à categoria de área de segurança nacional e estância hidromineral, e definitivamente incluído na lista dos grandes projetos nacionais, com a implantação da UHE Belo Monte. Mesmo diante das condições precárias de escoamento rodoviário por principal corredor – a BR 230 –, a importante produção agropecuária, a presença de algumas indústrias, e o comércio forte permaneceram desde o ciclo da borracha, apoiado por uma rede bancária e de serviços mais diversificada e especializada. A presença de instituições educacionais de nível superior, de saúde e de justiça com abrangência regional, reforça sua importância como centralidade e referência de relacionamentos na rede. (COSTA, 2013, p.75).

Na figura 1 podemos visualizar a dimensão territorial do município e entender, porque Altamira é considerada um município de referência e centralidade. A referência fica por conta da instituição de educação superior, que se constitui em um campus do IFPA e a centralidade diz respeito aos vários municípios que circundam Altamira, possibilitando à população do campo o acesso ao curso superior em Licenciatura em Educação do Campo. A localização facilita o deslocamento dos alunos oriundos dos municípios que ficam em torno, possibilitando a frequência às aulas do curso, que são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, de forma intensiva e presencial, que são complementadas pelo tempo comunidade, conforme explicitaremos mais detalhadamente em capítulo posterior.



⁷ Esses municípios da área de influência de Altamira são os mesmos de onde provem os alunos que frequentaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Altamira.

Figura 1. Mapa do município de Altamira-Pará
Fonte: IBGE (2016)

Depois de destacar o tamanho e a localização do espaço territorial de Altamira, vamos agora explicitar melhor o conceito de território para este estudo no capítulo II.

2 CAPÍTULO II

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONCEITO DE TERRITÓRIO

Este capítulo está composto por uma caracterização da educação do campo no Brasil, pelo aprofundamento da categoria território e suas implicações nos cursos de Licenciatura de Educação do Campo.

2.1 A Licenciatura em Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância

A narrativa relacionada à temática Licenciatura em Educação do Campo está apresentada e analisada através de uma linha histórica e imbuída de elementos importantes, como a luta camponesa pela Reforma Agrária e por uma educação do campo nas últimas décadas do século XX. Para Hage et al (2015, p. 1.209) o registro da história da licenciatura em Educação do Campo tem sua origem no ano 1997.

[...] concretizando-se pela realização do I Encontro Nacional de educadoras e educadores da reforma Agrária (ENERA) em 1997, promovido pelo MST, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA por meio da Medida provisória nº 1.911-12 e a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

A partir de 1997, quando ocorre o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) outros movimentos, encontros, discussões e ações são realizadas objetivando o fortalecimento de ações voltadas para a superação dos entraves históricos ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais direcionadas à população do campo.

Molina e Sá (2014, p. 92) apontam que:

A luta dos trabalhadores do campo por terra e educação é parte do processo mais amplo de resistência às consequências degradantes da crise estrutural do sistema do capital. A forma neoliberal e financeira do capitalismo contemporâneo aprofundou a separação estrutural entre a produção voltada para atender às necessidades sociais e a produção direcionada às necessidades de autorreprodução do capital.

Ao destacar a luta dos trabalhadores do campo por terra e por educação, Molina e Sá (2014, p.94) destacam que “a luta social no campo [...] tem acumulado nos últimos anos importantes conquistas no que se refere à formação de um pensamento crítico e a práticas transformadoras, capazes de formular alternativas concretas para desenvolvimento rural”. E esse desenvolvimento rural perpassa pela a implantação de uma educação do campo voltada para o campo, fundamentada e construída através das discussões advindas por parte dos sujeitos que constroem sua maneira de viver no campo.

No ano de 1998 ocorreu a I Conferência “Por uma Educação do Campo” e de acordo com Campos; Paula; Oliveira (2011, p.49) teve como objetivo:

Se posicionar frente ao novo momento histórico do país e reafirmar as linhas políticas de um projeto educativo do campo articulado às lutas sociais e a um projeto nacional de educação. Colocou-se como fator principal, a ampliação da luta na esfera das políticas públicas, de forma que o direito à educação das populações do campo não se restringisse à educação básica e sim buscasse atingir todos os processos formativos que vão da educação infantil à universidade.

Em 2004 ocorreu a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nesse momento a reivindicação era a exigência de uma qualificação prática e teórica. Os autores acima citados destacam que a II Conferência teve como atores os movimentos sociais do campo, e que o evento foi assumindo como uma agenda política (Campos; Paula; Oliveira, 2011).

Em 2005 aconteceu o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, tendo eixos temáticos norteadores para discussão e elaboração de políticas interministeriais com Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e MEC/SECAD/Coordenadoria Geral de Educação do Campo (CGEC). O surgimento da CGEC e suas consequências práticas foram assim registradas:

[...] foi criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo (CGEC) na estrutura da Secad/MEC, buscando-se articular a construção de uma nova base epistemológica sobre o campo e a educação do campo, mobilizando pessoas e instituições de pós-graduação e de pesquisa. Como resultado desse esforço, ocorreu, em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisas em Educação do Campo, que buscou apontar eixos temáticos norteadores para a discussão e elaboração de políticas interministeriais com Ministério (MDA/PRONERA e MEC/Secad/CGEC). (CAMPOS; PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 50).

No decurso do período de 2003 a 2008, ocorreram avanços em relação a discussão e processo de afirmação da educação do campo nos âmbitos das estruturas do Estado Brasileiro, com a criação, por parte do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁸). A partir da criação da SECAD, houve avanços dentro das estruturas do MEC. Hage destaca esses avanços tais como:

[...] criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, implantação da experiência piloto do Programa Saberes da Terra, criação dos observatórios de Educação Superior junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aprovação da Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios de desenvolvimento de políticas de atendimento de educação básica do campo, desenvolvimento das experiências pilotos das Licenciaturas em Educação do Campo no ano de 2007 junto às universidades convidadas; UFMG, UNB, UFBA e UFS, a fim de realizarem a formação de educadores do campo que tivesse a organização curricular por área de conhecimento tendo como princípio a Pedagogia da Alternância. (HAGE et al, 2015, p.1249-1250).

A partir das primeiras experiências-piloto de implantação dos cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo, em 2007, nas instituições públicas de ensino superior da Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, a organização curricular foi estruturada por área de

⁸ Surgimento da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, atualmente é denominada de SECADI, que ficou responsável pela criação da Coordenação Geral de Educação do Campo.

conhecimento, assumindo como princípio, para colocar em prática esse currículo, a Pedagogia da Alternância.⁹

A proposição de uma licenciatura voltada especificamente para a educação do campo foi respaldada pela Resolução nº 03 de 1997 (BRASIL, 1997b), do Conselho Nacional de Educação,

[...] que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior, bem como no PNE, que destaca a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino. (BRASIL, SECAD, 2005, p.47).

Em 04 de novembro de 2010 foi publicado o Decreto n 3.752, que deu destaque à oferta de educação superior às populações do campo. O mesmo instrumento legal apontou a necessidade da promoção de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, visando garantir a formação inicial e continuada, assim como as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo, conforme descrito abaixo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e **superior às populações do campo**, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-

⁹ A pedagogia da alternância surgiu no França e tem como metodologia o atendimento pedagógico das demandas dos jovens que vivem na terra e da terra e que tem a opção de participar de atividades de formação educacional, articulando os momentos de formação na escola e outros momentos de formação nas suas comunidades, no Brasil teve seu início através dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) que englobam as EFAs e as CFRs. Iremos apresentar e aprofundar o conceito no decorrer da dissertação.

pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p.01).

O Decreto acima citado é um marco histórico e legal importante para a oferta de educação superior para os povos do campo, uma vez que instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Programa passou a ofertar cursos de educação superior voltados exclusivamente para os seus beneficiários, assim listados no art. 13 do Decreto:

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008;

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

A abrangência do Projeto foi destacada no art. 14 do mesmo documento legal:

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;

V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e

VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA. (BRASIL, 2010, p.02).

Do ano de 2007 até 2015, existem hoje aproximadamente 42 instituições de ensino superior públicas que implantaram a Licenciatura em Educação do Campo¹⁰. De acordo com Molina e Brito (2015), o fato pode trazer consequências para essas instituições,

Desencadeando um cenário com alguma tensão nestas Universidades, pois provoca uma série de debates acerca do acesso das populações do campo na universidade pública em função dos processos de seleção; da novidade da instituição permanente da oferta da Educação Superior em Alternância [...] da forma de conceber a Organização Escolar e o Método do Trabalho Pedagógico nestas graduações; na presença da representação de sujeitos coletivos organizados entre seus educandos; na transformação dos modos de produção do conhecimento, a partir do diálogo com os saberes do campesinato trazidos à educação superior. (MOLINA; BRITO, 2015, p. 1.297).

Esse salto de 2007 até o ano de 2015, ou seja, menos de 10 anos após o surgimento dos cursos e turmas consideradas “piloto” implantadas, de início, em apenas 04 IES, para a ampliação em aproximadamente 42 IES, promoveu um crescimento de mais de 1.000%. Para Molina e Brito (2015), houve uma novidade na concepção da organização escolar e no método de trabalho pedagógico, implantado através da Pedagogia da Alternância, sobre a qual iremos discorrer neste capítulo. As tensões citadas pelos autores também são decorrentes da forma de acesso das populações do campo à universidade pública e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que também passaram a ofertar o curso. A forma de acesso dos alunos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo também é debatida no interior das IES, gerando conflitos internos, pois difere de como se dá o ingresso dos alunos dos demais cursos na mesma instituição.

Com o propósito de analisar e compreender como vão se resolvendo estas contradições, algumas reflexões têm sido pautadas no acompanhando e na implantação dessas novas Licenciaturas em Educação do Campo, atentando-se especialmente para alguns riscos que podem advir desta expansão: a manutenção de estratégias específicas de ingresso dos sujeitos camponeses nestas Licenciaturas; a manutenção do protagonismo dos movimentos sociais na execução das mesmas; a vinculação com as Escolas do Campo; a concepção de Alternância a ser implementada nestas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área de conhecimento (MOLINA; BRITO, 2015, p. 1.297).

A forma de acesso diferenciada visa garantir a participação dos sujeitos do campo como protagonistas. Nesse sentido, é parte importante da garantia de presença de educadores do campo, filhos e filhas de agricultores, representantes do MST, assentados, povos das florestas, povos das águas, quilombolas, ribeirinhos, sujeitos que por décadas estiveram às margens da acessibilidade a entrada em um curso em uma IES, e que podem hoje ter garantido o direito a concorrer em forma de equidade a uma vaga em um curso superior.

Hage e Molina (2016, p. 809) também destacam a importância da adoção de estratégias de ingresso nas Licenciaturas de Educação do Campo, a fim de garantir o acesso das populações camponesas:

Esse cenário de expansão e de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo enseja a necessidade de análise de pontos fundamentais para cumprimento

¹⁰ Dados obtidos através de informação disponíveis no site do E-MEC, em que é possível ter acesso à listagem das instituições que ofertam o curso licenciatura em educação do campo das Instituições de Ensino Superior pública cadastradas no MEC. <http://emec.mec.gov.br/acesso> em 19 de abril de 2016.

dos objetivos que lhes deram origem. Entre eles, investigar se, de fato, tem-se mantido nos cursos estratégias de ingresso que garantam o acesso dos sujeitos camponeses à Educação Superior, considerando-se a extrema desigualdade na quantidade e qualidade de oferta da Educação Básica aos povos do campo, fator histórico que não pode ser minimizado.

Vale destacar que a luta por uma educação do campo também passa pela conquista de acesso pelos educadores e educadoras do campo a um curso de licenciatura pensado e proposto para aqueles que são do campo. A garantia da presença da população do campo em um curso especialmente elaborado para ela tem a sua importância destacada no movimento de Articulação por uma Educação Básica do Campo. Caldart (2003, p.61) apresenta três “ideias-força” que fazem parte do movimento por uma educação do campo, elaboradas a partir da Conferência nacional por uma educação básica do campo, realizada em julho de 1998:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. **Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.**
Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (grifo nosso)

A terceira ideia-força apresentada por Caldart (2003) tem estreita ligação com o surgimento das licenciaturas em educação do campo. Ao assumir a formação superior de educadores e educadoras do campo, essa licenciatura coloca em prática a premissa pensada na terceira ideia-força defendida pelo movimento, por uma educação do campo. Para Caldart (2003, p.74)

[...] nossa prática nos ensina, que da mesma maneira que precisamos garantir espaços próprios dos educandos, para que desenvolvam mais rapidamente sua capacidade organizativa e seu pensamento autônomo, também é necessário garantir uma organização própria dos educadores.

Essa organização própria dos educadores passa pelo acesso à formação superior, numa proposta pedagógica e de formação própria e voltada para as especificidades da educação do campo. Arroyo (1999, p. 16) questiona como esse movimento social vem se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto: “Que educação básica do campo estaria já se construindo?”. O autor coloca a formação dos educadores como ponto chave dos seus questionamentos:

Então vamos tentar responder a estas perguntas: *Que Educação Básica do Campo estaria já se construindo?* [...] A educação já está muito crescida e dando frutos. A questão que se coloca ao meu ver hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas educativas, inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas famílias agrícolas, na educação

infantil, na escola dos assentamentos, na formação de professores..., nesse conjunto de práticas onde vocês estão inseridas e inseridos e que estão já germinando. (ARROYO, 1999, p. 19).

Como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são pensados para serem oferecidos utilizando como metodologia a Pedagogia da Alternância, vamos procurar aqui caracterizá-la para que essa opção possa ser justificada. Começamos, então, pela história, para demonstrar que esse recurso metodológico não é novo, não surgiu no Brasil, e foi idealizado por pessoas que viviam no campo, bem distantes daqui, mas que enfrentavam problemas similares aos nossos.

Historiando a Pedagogia da Alternância: Da França até o Brasil

Caracterizar a Pedagogia da Alternância e contar a história do seu surgimento, é fazer mais que um relato sobre sua origem. É preciso retratar os motivos e o momento do surgimento, mencionando os sujeitos que a construíram na França, em 21 de novembro de 1935¹¹, através da primeira *Maison Familiale Rurale (MFR)*, que surge como uma ideia dos camponeses, que viviam no território rural no interior francês, de criar uma escola voltada para o meio rural e do meio rural. Os camponeses franceses buscavam, então, uma escola que rompesse com o modelo urbano tradicional.

Alves (2012, p.05) relata a importância da *Maison Familiale Rurale* e diz que “está diretamente relacionada às insatisfações da população rural francesa, pois muitos jovens migravam para o meio urbano em busca de melhores oportunidades de vida”. Essa busca acabava, na maioria das vezes, levando as pessoas a sair do território rural, a partir da visão de que o rural era o símbolo do atraso. A mesma autora destaca que a criação da *Maison Familiale Rurale (MFR)* não ocorreu por acaso e sim em decorrência de

[...] grandes reflexões provenientes de um conjunto de pessoas de diferentes profissões que, apesar de possuírem pontos de vista muitas vezes diferentes, estavam todos preocupados com a situação e o futuro do meio rural. A abertura oficial foi realizada em 17 de novembro de 1937, em Lausun na França, porém esse fato ocorreu após dois anos de experiência num pequeno povoado vizinho de Sérignac Péboudou. (ALVES, 2012, p.05)

As MFRs foram criadas dentro de um contexto em que os jovens que ficavam no campo, de forma geral, não tinham formação adequada nas escolas rurais que frequentavam. Para aqueles que queriam continuar os estudos, a única solução era se mudar para a cidade e frequentar uma escola urbana. Alves detalha como ocorreu essa organização por parte dos agricultores.

Alguns agricultores sentiram a necessidade de uma maior organização entre eles, no entanto poucos colocavam essa ideia em prática e muitos acompanhavam as transformações com certo distanciamento. Surgiu então um dos principais sujeitos desse processo: Jean Peyrat, agricultor nascido no início do século, presidente do sindicato rural de Sérignac Péboudou. Ele acreditava que só com uma boa formação do agricultor seria possível conduzir com qualidade um empreendimento agrícola.

¹¹ Período histórico entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, e a França participou dos dois momentos de guerra mundial.

Além disso, ele também fazia parte do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR). Juntou-se a esse líder camponês, o sacerdote, filho de agricultores, conhecido como padre Granereau, nascido em 1884, e então pároco de Sérignac Péboudou, comprometido com as causas sociais, pela profissão e pelo desenvolvimento da agricultura e do meio rural, mostrava-se inquieto e inconformado com as questões camponesas. Por último, Arsène Couvreur, nascido em 1863, militante em movimentos sociais, familiares, agrícolas e políticos, foi ele quem facilitou os primeiros contatos da organização com os poderes públicos. Portanto essas três pessoas líderes de um pequeno grupo foram os precursores das MFR. (ALVES, 2012, p5).

Nosella (2014) destacou a importância da convicção de um homem, um camponês francês, que acreditou que algo poderia ser feito e que poderia mudar muita coisa no meio rural em que vivia. Foi o Padre Granereau, que nasceu em 1885, na França e que se preocupou desde sua tenra idade com o desinteresse por parte do Estado Francês e também pelo desinteresse da Igreja, em relação aos problemas vividos e vivenciados pelo homem do campo. O autor apontou o descompasso existente entre a escola e povo do campo:

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social. (GRANEREAU, 1969, p.24 *apud* NOSELLA, 2014, p.46)

Nosella (2014, p.47-48) detalhou, ainda, como o movimento de mudança da escola começou a tomar forma e a importância da igreja no início do processo.

As coisas, em síntese, se passaram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfizes tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac- Péboudou.

Esse formato descrito por Nosella (2014) demonstra que a alternância surgiu da necessidade que os jovens agricultores, filhos e filhas de camponeses, tinham de estudar, e da iniciativa de um sacerdote. Em síntese, o Padre Granereau, resolveu reunir esses jovens por alguns dias do mês, em tempo integral e, após esse tempo de formação, eles retornavam para suas propriedades agrícolas, pois também tinham a necessidade de trabalhar na agricultura, em suas propriedades. É importante mencionar que, nas pequenas propriedades agrícolas, os filhos são parte da mão de obra da família, por vezes a única mão de obra que os pais têm para auxiliar no laboro diário que a propriedade exige.

Cabe ainda destacar que essa formatação que permitia aos jovens agricultores passarem um tempo em formação com o padre e outro na propriedade, atendeu aos anseios tanto das famílias, quanto do padre. O formato não se restringiu apenas a realizar a alternância do tempo de estudo e deslocamento dos jovens agricultores.

De acordo com Alves (2012, p. 6),

[...] para a construção desse primeiro plano de formação foram abordados três aspectos principais. O primeiro foi a formação técnica, que buscou fundamentação em cursos agrícolas oficiais por correspondência, que passaram a mandar, uma vez por mês, um plano de trabalho. O segundo estava relacionado à formação geral que seria necessária para formar a personalidade do aluno e possibilitaria o aprendizado e a compreensão das técnicas, da história, da matemática e da expressão oral e escrita. O terceiro dizia respeito à formação humana e cristã na preparação do jovem para a vida, dentro de um contexto social da moral cristã. Faltava, enfim, pôr em prática esse programa e estabelecer os elementos pedagógicos. Ficou acertado que o padre ajudaria os jovens na realização de seus trabalhos durante uma semana completa na casa paroquial, para assegurar o acompanhamento adequado aos alunos. Era só o começo, pois com quatro alunos seria impossível contratar um professor. Por não ter competência em técnicas agrícolas o padre propôs um curso por correspondência sobre o tema e, de certa maneira, se tornou um monitor para os alunos. Os pais, por sua vez, se comprometeram a dar tempo suficiente aos filhos, no período das outras três semanas que passassem em casa, para que pudessem fazer seus deveres. E, foi dessa forma natural que se estabeleceu a “alternância” que no começo se organizou em três semanas na propriedade e uma na “escola”.

As ações foram se desenvolvendo, primeiro com apenas 04 alunos. Já no segundo ano, a partir do êxito dos estudos desses 04 jovens agricultores, muitas famílias começaram a confiar seus filhos a essa nova escola e à forma de educação surgida. Alves (2012, p.7) relata que “Como eram esperados de 15 a 20 alunos para o próximo ano, ficou evidente que o Padre Granereau, sozinho, já não seria suficiente para instruir tal equipe. Os pais decidiram então contratar um monitor em tempo integral”.

Essa expansão iniciada em 1937, não foi relacionada apenas ao aumento da quantidade de alunos. Outras mudanças ocorreram, como a contratação de um monitor em tempo integral e a realização de uma Assembleia Geral ocorrida em 25 de julho de 1937, na qual foi decidida a mudança do Estatuto da MFR, garantindo sua autonomia com a retirada da responsabilidade das *Maisons* da competência do Secretariado Geral de Iniciativa Rural (SCIR). Em 24 de outubro do mesmo ano, ocorreu a compra de uma casa em Lausun e as famílias assumiram a responsabilidade financeira do imóvel, liberando o Padre Granereau dessa responsabilidade (ALVES, 2012; NOSELA, 2014).

O período de 1945 a 1960 de expansão e da sistematização da experiência da MFR. Nosela (2014) destaca que nessa época houve o aumento de 30 para 500 *Maisons Familiares Rurales*, e a literatura pedagógica sobre a experiência da pedagogia da alternância também se ampliou consideravelmente. Segundo Nosela, isso aconteceu em decorrência da criação da seguinte estrutura:

- União Nacional com sua Assembleia Geral que se reúne anualmente;
- Conselho de Administração eleito pela Assembleia Geral, que se reúne mais ou menos a cada dois meses;
- Comitê Executivo, composto do Presidente, Tesoureiro e o Secretário.
- Diretor, que se reúne quase todas as semanas.
- A assembleia geral é formada pelos membros eleitos pelas *Maisons Familiares*. (NOSELA, 2014, p. 52)

Essa estrutura permitiu que a Pedagogia da Alternância realizada pelas MFRs começasse a se expandir, não apenas no território francês, mas por toda a Europa. Assim, de forma quase natural, nasceu a metodologia da Pedagogia da Alternância na França na década de 1930. Na década de 1960, ela chegou ao Brasil.

[...] chegou ao Brasil através dos padres católicos em comunidades rurais do Espírito Santo, nos anos de 1960. De lá para cá, a experiência se consolidou, expandindo-se para além do seu círculo de experiências das casas famílias rurais, sendo também apropriada e recriada pelas experiências dos movimentos sem-terra da década de 1990, que acabaram por contribuir para criação da atual Educação do Campo (SANTOS; ABBONIZIO, 2015, p. 80)

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou na forma de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e de Casas Familiares Rurais (CFRs). Nosela (2014, p. 64) registrou, desta forma, esse momento:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo).

Conforme relatado acima, em abril de 1968, surgiram os primeiros movimentos para a implantação da Pedagogia da Alternância. Cabe destacar aqui a importância da constituição do MEPES, que tornou possível a elaboração de projetos e convênios para a criação das Escolas Famílias Agrícolas. De acordo com Alves(2012) o desenvolvimento das EFAs no Brasil ocorreu em fases. No extrato abaixo, a autora descreve a fase inicial:

As primeiras EFAs eram escolas informais de “curso livre”, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes, numa forma de extensão rural. A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens, na maioria com mais 16 anos de idade, filhos de agricultores familiares. Um dos princípios fundamentais desta iniciativa educativa era a criação de uma associação gestora, formada pelas famílias, pessoas da comunidade local e entidades afins. O Plano de Formação que compreendia o currículo específico de uma EFA tinha como finalidades: a formação de “agricultores técnicos”, dando ênfase à permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sociopolítico nas comunidades, movimentos sociais e sindicais. A maioria dos ex-alunos desta primeira fase ficou no meio rural desenvolvendo atividades na agricultura do tipo familiar camponesa ou em outras áreas de serviço da agropecuária (ALVES, 2012, p. 10).

Begnami (2003*apud* ALVES, 2012) esclarece que a segunda fase de desenvolvimento da EFA teve como característica básica um processo de formalização da Escola como unidade didática autônoma. Destaca, ainda, o processo de expansão das EFAs no interior do Espírito Santo e o crescimento do número de instituições também em outros estados brasileiros.

Já a terceira fase, por estar associada ao esvaziamento das escolas do campo, à reação das classes camponesas, mudanças na gestão, e criação da primeira EFA pública Municipal, mereceu maior destaque:

Esta fase esteve intimamente ligada ao esvaziamento de Escolas no campo e do campo, mas também se relacionou à reação das organizações camponesas que passam a reivindicar o direito a uma escola diferente com uma identidade própria. Depois da expansão no Espírito Santo a primeira experiência fora do estado foi em Brotas de Macaúbas, na Bahia, em 1975 e no Amazonas, em 1976. Em 1978, nasceram as EFAs ligadas à Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA hoje com o maior número de EFAs do Brasil. Uma característica importante desta associação refere-se ao direito das famílias na gestão das Escolas contrapondo-se ao modelo inicial do MEPES. Nos anos de 1980 os cursos supletivos passaram para cursos de ensino regular de quatro anos (6º a 9º anos). Ainda na segunda metade desta década ocorreu uma acentuada expansão para outros estados como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Na maioria por iniciativas da igreja católica. A primeira EFA pública municipal foi criada em Muriaé, Minas Gerais, caracterizada pela forte interferência do poder público comprometendo os princípios filosóficos, político-pedagógicos desta EFA (BEGNAMI, 2003, *apud* ALVES, 2012, p.11).

A quarta etapa começou na década de 1990 e permanece até o momento atual, apresentando as seguintes características:

a) a necessidade do fortalecimento institucional, sobretudo, com a retomada da UNEFAB¹² em 1992. b) A implementação e fortalecimento das Associações Regionais e locais. c) A adequação da formação ao mundo rural que sofre mudanças com as políticas da globalização excludente. Cabe salientar nesta etapa a presença marcante e histórica da SIMFR-Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, que desde 1993 passou a colaborar com ajuda financeira para as Regionais. Hoje possui convênio com a UNEFAB que passa a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil. (BEGNAMINI, 2003 *apud* ALVES, 2012, p. 12).

Entre a terceira e quarta fases do desenvolvimento das EFAs, surgiu, no ano de 1981, a primeira experiência das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Brasil, no estado de Alagoas, na cidade de Arapiraca. Segundo Begnami (2003*apud* ALVES, 2012, p.13.) “Após muitas dificuldades e discussões o movimento tomou corpo na década de 1990 no estado do Paraná”. Assim, com a expansão no Paraná, houve um rápido processo de expansão que fez com que se originasse na região sul do Brasil uma associação, conforme discorre Alves (2002):

[...] na região sul foi criada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR-Sul), fundada com o objetivo de difundir e padronizar a proposta de formação de jovens através da Pedagogia da Alternância, organizar o funcionamento das CFRs e realizar cursos de formação para monitores e responsáveis pelas associações envolvidas no processo de formação. As CFRs do Paraná, além do apoio governamental, recebem também outros incentivos de organismos internacionais proporcionando articulações com experiências francesas de CFRs. (ALVES, 2012, p.13-14).

Com a criação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR –Sul) ocorre a padronização e difusão da proposta de formação de jovens agricultores rurais adotando a metodologia da Pedagogia da Alternância. Logo no início da organização das Casas Familiares Rurais (CFR), começam a ser oferecidos os cursos de formação de monitores e dos responsáveis pelas associações que estão envolvidas no processo de sua formação. Esse momento é importante para a socialização dos centros de formação por alternância em outros estados brasileiros, surgindo assim a ARCAFAR – Norte, com sede no estado do Pará, que teve na cidade de Medicilândia sua primeira unidade, fazendo que com

¹² UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil.

que o formato da pedagogia da alternância, juntamente com sua proposta educacional começasse a ser conhecido e colocado em prática no campo brasileiro.

A pedagogia da alternância estabelece um marco importante na luta por uma educação básica e profissional do campo. Sua metodologia atende as demandas dos jovens que vivem na terra e da terra e que se encontram nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) que englobam as EFAs e as CFRs.

Alves aponta os problemas educacionais que vêm sendo enfrentados pelos jovens do meio rural nas escolas tradicionais, ressaltando a importância de uma escola diferenciada que adote uma metodologia mais condizente com a realidade do campo.

A existência de inúmeros problemas educacionais encontrados nas escolas do meio rural, tais como: a) a falta de vínculo à realidade local, uma vez que as escolas são, em sua maioria, bem distantes dos locais de moradia; b) a falta de recursos para atividades no campo; c) a necessidade do aluno permanecer na propriedade para trabalhar; d) falta de vagas nas escolas; e) falta de professores f) as classes multisseriadas; g) a necessidade de profissionalizar o jovem e adulto, são alguns dos indicadores sociais e educacionais que levaram à adoção política desta proposta, alternativa a oficial, por algumas dessas escolas. (ALVES, 2012, p.15).

Martins (s/d, p. 3-4 *apud* ALVES, 2012, p. 15) aponta outros motivos para que os sujeitos do campo busquem alternativas pedagógicas para sua formação educacional, social e técnica.

(...) a falta de conhecimento de técnicas alternativas para a preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo adequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivo, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica no campo

Assim, a Pedagogia da Alternância, desde sua formatação na década de 30 do século XX, passando por mudanças, consolidações, expansões e efetivação da sua metodologia em outros países e no Brasil, se baseou em experiências educativas que associam a prática e a teoria. Segundo Calvó (1999 *apud* FROSSARDI; LINHARES, 2015, p.100), para a escola contribuir com a formação técnica e atender a demanda da agricultura familiar é necessário:

(...) conhecer os contextos e realidades que os jovens deste segmento vivenciam. Isso porque é de lá que demanda sua necessidade profissional. Para conhecer essa realidade é que as escolas de alternância fazem uso de ferramentas pedagógicas de diagnóstico, como o plano de estudo e a folha de observação.

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (BRASIL, 2006) legisla acerca da Pedagogia da Alternância no cenário educacional brasileiro. Este instrumento legal “Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo”, de acordo com os seguintes termos:

A Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006, p.1)

O referido Parecer também regulamenta o calendário letivo, que leva em consideração os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal, destacando que:

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo. (BRASIL, 2006, p.4)

A ligação direta entre a formação técnica e o atendimento à demanda da agricultura familiar, em conjunto com as ações proposta pela Pedagogia da Alternância, tem como objetivo propiciar aos jovens do campo uma formação como sujeito, em seu território de origem, desobrigando-os de sair da sua propriedade para ter acesso à essa educação-

A metodologia da pedagogia da alternância já está presente na construção dos currículos de cursos superiores e de cursos técnicos, como parte dos esforços dos movimentos sociais pela luta em defesa e expansão da educação do campo. Em relação aos cursos superiores, cabe aqui destacar aquele que é o objeto principal da presente pesquisa – o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nos diferentes espaços de todo território nacional ele se apresenta como um curso diferenciado, que se choca com as burocracias do ensino acadêmico formal.

Assumindo como base estrutural a pedagogia da alternância, vem procurando gerar um saber social e educativo de outra ordem, na qual o território de vida de cada um é respeitado e valorizado. Conforme aponta Lobo (2010, p. 18) “A alternância, para além de um sistema de ensino, deve ser pensada como filosofia para pensar os territórios das classes populares e um fazer próprio dos sujeitos sociais do campo (...).” Pensar os territórios dos sujeitos sociais do campo e dar-lhes condições de estudo de qualidade, sem ter que abandonar esse território, é um sinal de respeito com esses sujeitos e com o espaço territorial e cultural que ocupam.

A respeito da adoção da Pedagogia da Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Hage e Molina (ano, página) acrescentam o seguinte:

Esta é a questão proposta pela formação em alternância, não apenas para garantir a permanência na Educação Superior daqueles que não poderiam ficar por longos períodos na universidade se desvinculando de suas comunidades camponesas, mas, principalmente, para integrar a produção material da vida no campo como parte relevante dos processos de aprendizagem que ocorrem nessas Licenciaturas. Isto é um complexo desafio, não só pelas condições materiais de implantação, mas também pela necessária e imprescindível compreensão e incorporação dessa intencionalidade pedagógica às práticas educativas desenvolvidas nas LEDOC pelo conjunto de educadores que atuam nos cursos, o que, sem dúvida, não é tarefa fácil, dada a própria diversidade de formação e de práticas anteriores que têm os docentes que passam a integrar esses cursos a partir dos concursos públicos.

A intencionalidade fundante da alternância concebida para formação de educadores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo vincula-se ao objetivo de contribuir para promover transformações na dinâmica escolar atual, com a perspectiva de promover práticas formativas nas escolas do campo que, de fato, as transforme em lugares que contribuam para a resistência dos camponeses ao processo de expulsão e desterritorialização promovido pelo agronegócio. A alternância, nesse processo, é assumida como instrumento que promove o imprescindível diálogo entre os conteúdos trabalhados na Universidade, no Tempo Escola, e as tensões e contradições vivenciadas na produção material da vida dos educandos nas escolas e nos territórios do campo, no Tempo Comunidade.

Como nos ensina Paulo Freire (1979), o aprender tem sentido quando o educando é envolvido no compromisso de transformar a realidade, tornando-a melhor para se viver com dignidade. Nesse processo, educador e educando aprendem e buscam em conjunto, as soluções para os problemas, pois educação só se faz no processo de conscientização. O

território passa a ser, portanto, uma variável importante a ser considerada na análise dos cursos de licenciatura em educação do campo, cursos esses que formam professores e professoras para atuarem nas escolas do campo. Vamos, então, aprofundar um pouco mais essa categoria de análise que elegemos: o território.

2.2 A Polissemia do Conceito de Território

O termo território é polissêmico¹³ e por si só compreende uma gama de definições e terminologias, mas, iremos trabalhar com as definições mais próximas do chão da escola, do cotidiano escolar das escolas do campo e no campo. Segundo Schneider e Tartaruga (2004, p. 106-108 *apud* PALÁCIOS; MONTEIRO, 2012, p 175) “se referem ao lugar como o espaço de vivência, da convivência de cada pessoa - o referencial de território”.

Haesbaert (2004, p.20) aprofunda um pouco mais essa reflexão:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

A etimologia da palavra território de acordo com Haesbaert (2004) nasce de uma dupla conotação, material e simbólica e, geograficamente, essa definição de território se caracteriza tanto pela posse da terra num contexto material, quanto pela posse da terra com uma conotação de pertencimento, de identificação, de apropriação como parte do viver do sujeito que utiliza e vive da terra para o seu sustento.

Também se torna necessário fazer uma distinção entre espaço e território, para que possamos levar a cabo, em nosso estudo, a definição de território que buscamos adotar como referencial de análise. Para esclarecer melhor os conceitos de espaço e território, recorreremos, primeiramente, a Maldi (1998, p. 02-03):

A categoria espaço, pela sua universalidade e anterioridade histórica, provê o fundamento básico da própria sociedade. Nesse caso, a concepção de espaço resulta da *representação* que define os parâmetros de classificação conforme a ideia que a sociedade faz de si mesma. Aqui, finalmente, para que não sejamos tentados a nenhum tipo de reificação, é preciso esclarecer que a ideia de representação é uma homologia, possível pelo estabelecimento de categorias de signos e de convenções que regulamentam a relação do signo com a coisa significada.

Ainda de acordo com Maldi (1998) território é definido como uma

representação coletiva, uma ordenação primeva do espaço. A transformação do espaço em território é, basicamente, um fenômeno de representação, pelo qual os grupos humanos constroem sua relação com a materialidade. A noção de território, sem dúvida, é formada através do dado imediato da materialidade, mas este é apenas um componente, já que todas as demais representações sobre o território são abstratas. É também a raiz para a formulação coletiva da *identidade*. (MALDI, 1998, p.03)

¹³ Deriva do grego polysemo e nos remete a algo que possui muitos significados dependendo do contexto em que está inserido.

O possuir um território ou mesmo estar inserido em um determinado território pode ser associado a uma relação com o poder, conforme aponta Haesbaert (2007, p.20-21): “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico de apropriação”. Lefebvre nos mostra que existe distinção entre apropriação e dominação.

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica "apropriação" e não "propriedade". Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos "agentes" que o manipulam tomando-o unifuncional, menos ele se presta a apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo. (LEFEBVRE, 1986 *apud* HAESBAERT, 2007, p.21).

Haesbaert (2007) também retrata que o território deve ser distinguido sob a ótica dos sujeitos que de forma efetiva exercem poder. Essa distinção nos remete ao seguinte questionamento: Território e sua posse implicam em dar poder aos que nele vivem ou àqueles que controlam esses espaços? Vamos tentar responder tomando por base o mesmo autor:

Se o espaço social aparece de maneira difusa por toda a sociedade e pode, assim, ser trabalhado de forma genérica, o território e as dinâmicas de *des-territorialização* devem ser distinguidos através dos sujeitos que efetivamente exercem poder, que de fato controlam esse(s) espaço(s) e, conseqüentemente, os processos sociais que o(s) compõe(m). Assim, o ponto crucial a ser enfatizado é aquele que se refere às relações sociais enquanto relações de poder - e como todas elas são, de algum modo, numa perspectiva foucaultiana, relações de poder, este deve ser qualificado, pois, dependendo da perspectiva teórica, pode compreender desde o "anti-poder" da violência até as formas mais sutis do poder simbólico. (HAESBAERT, 2007, p.22)

Foucault (1987, p.178) analisa o território como uma “unidade de dominação”, e como tal, é possível estabelecer a relação entre território como espaço de poder e como espaço de dominação. Já Bourdier (1993 *apud* MALDI, 1998, p.04) aponta três parâmetros para definição de território.

1. como espaço submetido a um poder;
2. como patrimônio, bem herdado depósito sagrado, que contribui para a definição de identidade;
3. como espaço de uma promessa: Israel ou a fronteira americana seria exemplos canônicos.

Alliès (1980 *apud* MALDI, 1998, p. 4) define o território como “objeto, sujeito e função do Estado” e completa com a informação de que “as categorias jurídicas que tratam do território são diferentes dentro de períodos históricos e, de acordo com épocas distintas, os recursos para as diferentes concepções do território fecundou o pensamento jurídico”. E aponta ainda,

O território como objeto do Estado resulta de uma reificação do território como persona jurídica estática, uma vez que o Estado não tem sobre o solo um direito de propriedade, mas um poder de dominação, a soberania territorial. A questão consiste, pois, na consideração do território como objeto de um direito especial de soberania. O território como sujeito do Estado seria “um elemento constitutivo do

Estado” ou “um elemento de sua personalidade jurídica”. Sob este ponto de vista, o Estado seria combinação de muitos elementos, povos e organização jurídica, onde o território ocuparia um lugar constitutivo, definido o “modo de existência do Estado no espaço”. Finalmente, o território do direito que as coletividades possuem sobre o território. (MALDI, 1998. p. 05)

O território também é apresentado como espaço de fronteira, de divisão entre pontos geográficos específicos, conforme definição de Neto (2013. p. 25).

Talvez em decorrência da tradição jurídico-romana que o seu significado etimológico evoca, ou mesmo por seu emprego original nos estudos etológicos (sobre a territorialidade animal) e na Geografia Política, o conceito de território sugere pensar nos limites/fronteiras que o delimitam. Esse exercício torna-se mais fácil quando tomado em sua forma material clássica de manifestação, definido nos domínios políticos do Estado.

Souza (1995*apud* NETO, 2013, p. 28) enfatiza que ao definir território, é necessário definir o uso político deste território, pois os mesmos são construídos e desconstruídos ao longo das diferentes épocas e uso e das relações de poder. Para Teixeira e Andrade (2010, p.4) “o território também é construído por meio dos diversos sujeitos e atores que se apropriam e também dominam o território de acordo com suas necessidades e uso”.

O uso e ocupação dos territórios são definidos de formas distintas em relação ao território agrário e o urbano. A forma como os homens ocupam de formas diferentes o agrário em relação ao urbano tem que ser considerada em relação aos lócus de poder que cada território representa. A esse respeito, Saquet e Sposito (2009) definem que,

Os territórios agrários e urbanos constituem os espelhos das transformações do espaço. “A paisagem, portanto, apresentada como imagem territorial, é construída, cotidianamente, pelos homens, sem que estes, com a sua atuação concreta, estejam distantes do signo mais ou menos positivo que imprimem” (SAQUET; SPOSITO, 2009, p. 22-23).

Para Fernandes e Molina, o conceito de território deve ser definido como:

Espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios. (FERNANDES; MOLINA, 2015, p. 01)

Ainda de acordo com Fernandes e Molina, o território é a base da existência dos povos do campo e das florestas, que nele reproduzem suas relações sociais. É no território que esses povos constroem suas identidades possibilitando a permanência na terra, por isso é tão importante trabalhar histórica e politicamente esse espaço nos cursos ligados à educação do campo. Vista por esse ângulo, a educação se torna parte essencial no processo de uso e ocupação do território camponês.

O território como definição no espaço escolar

O território pode ser caracterizado como a base de vida das populações ao longo dos tempos. Santos (2006, p. 25) nos revela que “num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos provenientes de épocas diversas”. Na concepção de escola e da ação de fazer pedagógico o território não pode ficar fora da discussão desses elementos, principalmente se levarmos em conta que, e em

nosso país, historicamente a escola passou a ter o papel de transmitir os saberes acumulados ao longo dos tempos e em épocas diversas.

A escola é o lugar de vivência e da convivência de cada pessoa, é o espaço do encontro, da troca e da busca pelo conhecimento. Nesse sentido, viver o cotidiano escolar numa escola do campo deve estar sempre relacionado a conhecer o território em que essa escola foi construída. Isso significa pensar a função social da escola de forma articulada com a função que o termo território lhe atribui, enquanto escola.

Schneider e Tartaruga esclarecem que:

[...] a abordagem territorial promoveu a superação do enfoque setorial das atividades econômicas (agricultura, indústria, comércio, serviços, etc.) e suplantou a dicotomia espacial entre o rural versus urbano ou o campo versus cidades. Na perspectiva territorial, as dicotomias e os antagonismos são substituídos pelo escrutínio da diversidade de ações, estratégias e trajetórias que os atores (indivíduos, empresas ou instituições) adotam visando sua reprodução social e econômica. (SCHNEIDER; TARTARUGA, 2004, p. 104 apud PALACIOS; MONTEIRO, 2012, p 175).

Diante da exposição sobre como os atores sociais podem adotar sua forma de reprodução social e econômica através do território em que está localizado, podemos inferir que o conhecimento sobre esse território é que vai proporcionar ao indivíduo essa visão mais abrangente, que pode direcionar suas ações enquanto ator social.

A dicotomia citada entre campo e cidade é real, latente, e a educação do campo, através da adoção de um currículo que inclua a discussão sobre território no seu cotidiano escolar, nas disciplinas e nas ações na sala de aula pode promover o reconhecimento sobre o lugar em que os indivíduos estão, vivem e podem se reproduzir social e economicamente.

Santos (2006, p. 206-207) define que a globalização já alcançou o campo através da especialização agrícola que é baseada na ciência e na técnica, e esse alcance não pode ser tarefa exclusiva das grandes empresas que estão adentrando o meio rural desde o período conhecido como Revolução Verde, deve vir também através da adequação do currículo escolar que detenha conteúdos que explorem assuntos destinados à melhoria do processo de plantio e aumento da produtividade no campo, dentre outros assuntos pertinentes à temática.

Ao explorar sobre o tema da globalização que está adentrando o território rural, Santos (2006, p. 207) aponta que:

Cria-se, praticamente, um mundo rural sem mistério, onde cada gesto e cada resultado deve ser previsto de modo a assegurar a maior produtividade e a maior rentabilidade possível. Plantas e animais já não são herdados das gerações anteriores, mas são criaturas da biotecnologia; as técnicas a serviço da produção, da armazenagem, do transporte, da transformação dos produtos e da sua distribuição, respondem ao modelo mundial e são calcadas em objetivos pragmáticos, tanto mais provavelmente alcançados, quanto mais claro for o cálculo na sua escolha e na sua implantação. É desse modo que se produzem nexos estranhos à sociedade local, e, mesmo, nacional e que passam a ter um papel determinante, apresentando-se tanto como causa, quanto como consequência da inovação técnica e da inovação organizacional. O todo é movido pela força (externa) dos mitos comerciais, essa razão do mercado que se impõe como motor do consumo e da produção.

A função atribuída à escola como espaço de transmissão do saber perpassa ainda a concepção da pedagogia tradicional, que tinha entre seus pressupostos uma formação teórica consolidada. De acordo com Freire (1996, p12-13) “(...) ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo”. Essa perpetuação de adoção de uma educação bancária na educação do campo não possibilita que os sujeitos do campo tenham conhecimento para enfrentar o que Santos aponta como mundo rural sem mistério. Ainda reproduzindo as palavras de Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 12-13).

A chegada da globalização no território rural implica por vezes na expulsão dos sujeitos que nesse território vivem. Isso acontece por terem sido colocados há séculos à margem do processo educacional, por não terem acesso a uma educação que atenda suas expectativas de conhecimento sobre produção, território, concepção de sujeito que vive e se utiliza do território para obtenção de subsistência, do lucro e da manutenção de um modo de vida.

Esses sujeitos não encontram na educação um instrumento de crescimento e de apoio para a melhoria da qualidade de vida no ambiente em que vivem. Aprofundando a análise, Pecqueur (2005) indica que:

O território dado é a porção de espaço que é objeto da observação. Neste caso, postula-se o território como pré-existente e analisa-se o que aí acontece. É, de qualquer forma, o território a priori; não se procura analisar sua gênese e as condições de sua constituição; é apenas um suporte. Trata-se, geralmente, do território institucional: a região, o distrito, a província, etc. o território construído: nessa perspectiva, o território é o resultado de um processo de construção pelos atores. O território não é postulado, é constatado a posteriori. Isto significa dizer que o território construído não existe em todo lugar; podemos encontrar espaços dominados pelas leis exógenas da localização e que não são territórios. No discurso, os dois conceitos de território são muitas vezes confundidos e não se pode excluir um em favor do outro. É necessário, portanto, entender que o território é, ao mesmo tempo, um “envolvente” (“contenant”, o que contém) e o resultado de um processo de elaboração de um conteúdo (PECQUEUR, 2005, p. 12-13 *apud* PALACIOS; MONTEIRO, 2012, p 174-175).

Reunindo as definições e conceitos de Santos (2006), Pecqueur (2005) e Schneider e Tartaruga (2004), percebemos que o território é o reflexo da forma como os sujeitos que nele vivem, produzem e se reproduzem como atores dos processos sociais, econômicos, ambientais, culturais, educacionais e políticos. Essa reprodução não pode ser dissociada do modelo de educação e do currículo desenvolvido nas escolas presentes no território rural, e o uso dessa terminologia vinculada ao território e toda sua complexidade de conceitos, significados e ressignificados vem a contribuir para a consolidação da identidade do sujeito do campo.

Quando se define o significado de território e o uso desse significado como parte integrante das metodologias concebidas no currículo que os professores do campo utilizam para ministrar os conteúdos do dia a dia escolar, é possível aferir que esses sujeitos que vivem no campo podem se apropriar de conhecimentos emancipadores. Conhecimentos esses que são acumulados por gerações que antecederam os atuais sujeitos do campo, de forma que através da luta pela posse do território e sua demarcação, as histórias de vida dos educandos e educadores possam ser ressignificadas e entendidas como o eixo central da proposta curricular apresentada no espaço do campo. Segundo Santos (2012, p. 88-89):

A produção crítica do conhecimento nas escolas do campo está atrelada à construção de valores, tais como: a convivência social, a valorização da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas. A terra, a luta, o trabalho, o embelezamento, a cultura, a vida, a bandeira do MST, o estudo, a solidariedade, a participação e a Identidade do Ser Sem Terra fazem parte desses valores defendidos pelos movimentos sociais do campo. [...] E, buscando a superação dessas desigualdades, emergem as escolas do campo e seus sujeitos na construção dos destinos, dos direitos e dos deveres.

Devemos destacar o que Fernandes e Molina definem enquanto território e sua importância para os povos do campo e das florestas:

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. (FERNANDES; MOLINA, 2015, p.08)

Ao tratar essas complexidades em torno da produção crítica do conhecimento nas escolas do campo, precisamos considerar a forma como o território é retratado e suas concepções são definidas e vivenciadas no cotidiano escolar. É a partir de ações concretas direcionadas à construção das relações dos educandos e educadores com o campo que será possível estabelecer uma conexão com a terra que propicie a visão de uma realidade mais humanística para a vivência no campo.

Para Santos (2012, p 88-89) “é possível perceber, nos diversos encontros organizados pelos movimentos sociais do campo, que uma boa parte das leituras e dos estudos desses sujeitos girava em torno das lutas pela posse da terra e da demarcação de territórios”. E nas inúmeras publicações que contam a história sobre os movimentos do campo, a posse da terra é tema recorrente, pois a luta pela escola do campo surge da luta pela posse da terra, e movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra –(MST) tem como foco a terra. Se a terra é a base da constituição do território, então podemos determinar que a luta gira em torno da demarcação do *território*.

De acordo com Oliveira e Campos (2012, p.74):

A importância das culturas, da diversidade e das formas de estar e de compreender o mundo também decorre do fato de que esses aspectos fazem os sujeitos criarem seus pertencimentos no mundo, num mundo sócio-histórico, cujas representações sociais estão ligadas às suas relações com outros homens, com as coisas, com o trabalho agrícola, com as memórias subsumidas etc.

Terminologias como território, territorialização, desterritorialização, demarcação territorial, territorialidade, ao estarem presentes nos ensinamentos permeados pelo currículo escolar, podem permitir aos sujeitos criar seus pertencimentos ao mundo, de acordo com que é apresentado por Oliveira e Campos. Acreditamos que num mundo sócio histórico as representações sociais estão ligadas às relações interpessoais, e que isso pode acontecer através da educação; da apropriação do conhecimento; da emancipação do ser humano enquanto sujeito; do seu pertencimento ao território em que vive. Essas definições precisam ser ferramentas no contexto escolar dos educandos e educadores do campo, ou seja, precisam constar explicitamente dos currículos dos cursos.

2.3 O Conceito de Território presente nos documentos oficiais (DCN para educação do campo) (SECADI)

No ano de 2013, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) e, nesta versão, vinha inclusa a Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo inseridas no Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007e), e na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008a), do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Esses dois documentos fornecem a base do texto que faz referência à educação do campo nas DCNs, incluídas nas páginas 286 à 297. A Educação do Campo aparece também da página 225 à 234, com citações acerca da concepção da modalidade, registradas durante os processos de discussão da temática no Brasil. O tema ocupa, então, 20 páginas, nas quais são discutidas e encaminhadas as diretrizes curriculares referentes às especificidades da educação do campo.

Na leitura dos textos disponíveis nas DCNs de 2013 foi realizada a busca pela palavra território, com foco na temática educação do campo presente no documento, com intuito de apreender, através das citações, a conceituação do termo território, comparando-a com as definições apresentadas no decorrer desta pesquisa. Nosso objetivo foi o de identificar se o sentido de território presente nos textos oficiais tem similitude com que assumimos na nossa pesquisa ou seja, se o território é entendido como base para a formulação de práticas de uso do espaço em que os sujeitos do campo vivem e reproduzem sua forma de visão de mundo. Se de uso do território é entendido como poder de consolidação das forças coletivas. Procuramos também identificar se a escola do campo está sendo inserida no território como parte desse processo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica o conceito de populações do campo assume grande amplitude:

Dá um entendimento abrangente ao conceito de populações do campo, diversificadamente constituídas pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2013, p. 225).

Todos esses integrantes da população do campo apresentados acima: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, os povos da floresta, caboclos e os demais que através do seu modo de trabalho, produção, fazem parte desse meio social, na sua diversidade, ou seja, são os sujeitos que se apropriam e usam os seus territórios de formas distintas.

É recorrente nos textos a citação da palavra **rural**, no sentido de localização espacial que distingue os espaços urbanos do rural, expressando somente uma simples divisão geográfica, sem referenciar as características marcantes e diversas presentes no território no qual se discute o documento em relação à educação do campo. É muito comum no texto ver a palavra rural sendo precedida de expressões como: a) meio; b) localização; c) zona; d) população; e) comunidade; apenas com o intuito simples de definir e distinguir a educação para aqueles que vivem em áreas rurais da educação, da direcionada aos demais indivíduos, que vivem ou se deslocam para áreas urbanas.

A palavra território é apresentada na página 226, quando trata da Educação Profissional do Campo e o território é apresentado como espaço que necessita ainda ser desenvolvido. No documento, a Educação Profissional do Campo está assim definida:

Ela inclui a formação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. Toma-se como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. A centralidade está no trabalho, na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade. (BRASIL, 2013, p. 226).

Nos documentos apresentados nas páginas 287 à 297, relacionadas ao Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007e), e à Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008a), do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a palavra território não é citada uma única vez. Aparece a palavra campo, como definição de espaço, de lugar, conforme extrato a seguir: “Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no **campo** (grifo nosso)”. (BRASIL, 2013, p. 288).

Constatamos, então, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento no qual estão inseridas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, o termo “território” tem uma única citação. O conceito de território não é mencionado em nenhum momento, demonstrando que os legisladores não lhe deram o necessário destaque, ao tratar da educação do campo. O fato justifica a preocupação que perpassa nossa investigação.

3 CAPÍTULO III

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DE ALTAMIRA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

“Os movimentos lutam pela educação e pela terra, pela educação e pelo teto, pela educação e pela memória, pela educação e pela diversidade, pela educação e pela inclusão”

Miguel Arroyo

Este capítulo está norteado pela pesquisa de campo, apresentando a licenciatura em educação do campo do *Campus* Altamira e os resultados da investigação provenientes dos instrumentos de análise.

3.1 Licenciatura em Educação do Campo ofertada através do PROCAMPO

Existem hoje no Brasil, aproximadamente 42 instituições de ensino superior públicas que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo. Esse quadro, contava com um número bem menor até o ano de 2007. Para incentivar a oferta do curso, o MEC lançou em 2008 o Edital nº 02, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008c). Seu objetivo foi o de convocar as Instituições de Educação Superior (IES) públicas a apresentarem projetos para a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, voltados para a formação de professores da educação básica nas escolas rurais.

O caput do edital foi apresentado com a seguinte redação:

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, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002. (BRASIL, 2008c, p.01)

As IES públicas participantes do referido edital, ofertariam o curso com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, um importante aporte financeiro que apoiaria as ações do curso. Podemos classificar essa iniciativa como uma resposta por parte do governo federal às demandas dos movimentos sociais por uma educação do campo. Além disso, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo passaram a contar com o apoio de um Programa próprio: o PROCAMPO.

1.1. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo - é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da Secad, com apoio da Secretaria de Educação Superior – Sesu e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

1.2. O Procampo apoiará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo. (BRASIL, 2008c, p. 02).

Com esses critérios, as instituições abriam as portas para uma grande parcela da população brasileira que, através de décadas, foram deixadas às margens do acesso a uma instituição de ensino superior pública. O fato beneficiou também os professores das escolas localizadas nas áreas rurais. Outro dado a salientar diz respeito ao fato de que, os professores em exercício nas escolas localizadas nas áreas rurais, de acordo com dados do INEP referente ao ano de 2005, apresentavam as seguintes características em relação à formação:

[...] em 2005, apenas 21,6% dos professores de 1ª a 4ª série das escolas rurais possuíam formação superior, contra 56,4% dos docentes de escolas urbanas. Além disso, 6.913 funções docentes eram exercidas por professores que tinham apenas o ensino fundamental, a maioria deles atuando nas regiões Nordeste e Norte. (BRASIL, 2007b, p.46)

O Parecer nº 23/2007 do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovado em 12/9/2007 estabelecia, no seu artigo 5º, que a formação inicial para os professores da educação do campo fosse realizada de forma contemplar as especificidades da educação do campo, conforme segue:

§ 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação. (BRASIL, 2007f, p.11)

A Resolução CNE/CBE nº 01/2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, no seu artigo 12, estabelece que a formação dos professores para o exercício de atividades na educação do campo precisa estar amparada em uma proposta pedagógica que valorize, na sua organização, a diversidade cultural e os processos e movimentos de transformação que ocorrem no campo. Ou seja, deve ser uma formação pensada e discutida com os proponentes da educação do campo, no tocante a estrutura social, ambiental, cultural, produtiva e política existente no campo brasileiro. Sua redação foi assim explicitada no parágrafo único do art. 12:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições

para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 02)

E o Edital nº 2 do PROCAMPO, de 2008 (BRASIL,2008c) levou em consideração as diretrizes apresentadas acima em relação a obrigação das IES proponentes de estabelecer nas suas propostas, diretrizes que abarcassem uma formação em concordância com o que estava preconizado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instrumento legal que passou a nortear as ações referentes a oferta de formação inicial para professores do campo. O edital estabeleceu como deveria ser construído o Projeto do curso e se tornou instrumento central na elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA *campus* Altamira, foco principal de nossa análise.

No entanto, em 05 de setembro de 2012 foi lançado outro Edital nº2 do PROCAMPO, que possui grandes diferenças em relação ao lançado em 2008. O Edital de 2012 faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO¹⁴ e, diferente do edital de 2008, não apresenta diretrizes somente para a oferta de vagas aos alunos, mas também para contratação de docentes e técnicos administrativos, conforme transcrevemos abaixo:

12 - DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

12.1 – O MEC disponibilizará vagas para contratação de professores e técnicos administrativos, considerando as ofertas de vagas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em três anos. (BRASIL, 2012b, p.5).

Hage e Molina destacam a importância do PRONACAMPO para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista o investimento público em docentes e técnicos para compor os quadros de recursos humanos nas Instituições de Educação Superior.

O Programa tem se transformado numa política estruturante de formação de educadores, especialmente com o Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC (BRASIL, 2012), que aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nessas instituições e com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos. (HAGE; MOLINA, 2016, p. 806).

O IFPA participou desse edital, promovendo a abertura de novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo, entretanto, o *campus* Altamira não ofertou turmas novas nesse edital específico, em virtude de **ter aberto** 02 (duas) turmas através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR¹⁵, no ano de 2011.

¹⁴ PRONACAMPO, é um programa lançado em 20 de março de 2012 pela Presidente Dilma Rousseff. **Dentre os seus** objetivos está o de garantir melhorias para a educação do campo, **incluindo** a formação docente.

¹⁵ PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios, Distrito Federal e as instituições de Educação Superior – IES.

3.2 A Licenciatura em Educação do Campo no IFPA

O curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado no IFPA campus Altamira, foi instituído pela Resolução IFPA nº 024/2010 (IFPA, 2010), aprovada pelo Conselho Superior do IFPA (CONSUR¹⁶), em 08 de junho de 2010, tendo sua matriz curricular aditada pela Resolução IFPA, n 28/2013 (IFPA, 2013), pelo Conselho Superior do IFPA (CONSUP) em 08 de maio de 2013.

O curso surgiu a partir da participação do IFPA no Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, atendendo à convocação presente no item II, que tratava do Objeto do Edital, (BRASIL, (2008c, p.1) “Este presente Edital visa convocar as Instituições Públicas de Educação Superior para a apresentação de projetos de cursos regulares de *Licenciatura em Educação do Campo*, com duração de quatro anos[...]”.

O edital também estabeleceu a fundamentação político-pedagógica necessária, não somente para a participação e aprovação da IES no certame, como também para a construção do Projeto Pedagógico de Curso - PPC do curso pelo IFPA. Os termos legais foram assim estabelecidos:

3.2. Os projetos apresentados deverão observar a seguinte fundamentação político-pedagógica:

- a. considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, devendo ser elaborados com a participação dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e dos sistemas estaduais e municipais de ensino;
- b. estabelecer condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo;
- c. prever critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino;
- d. apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;
- e. apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;
- f. indicar um coordenador vinculado à instituição executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma *Lattes* (CNPq);
- g. apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais;
- h. contemplar, no projeto político-pedagógico, os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (objetivos do currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas - identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em unidades e sub-unidades; bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

¹⁶ Atualmente passou a ter a sigla CONSUP – Conselho Superior do IFPA.

3.3. Terão prioridade propostas que demonstrem capacidade progressiva de financiamento e manutenção do curso.

3.4. Os projetos deverão cumprir os procedimentos acadêmicos da Instituição, em especial a aprovação nas instâncias competentes, em um prazo de até 6 (seis) meses a partir da data de publicação do resultado desta seleção. Os projetos deverão ser submetidos ao Ministério da Educação acompanhados de documento comprobatório de início do processo para aprovação do curso junto às instâncias acadêmicas competentes; (BRASIL, 2008c, p.3)

O início da construção do PPC foi no ano de 2008, ainda no período referente ao CEFET, assim, os professores pertenciam ao quadro de servidores do antigo CEFET. As mudanças advindas da reestruturação pela qual a instituição passou visando sua transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA, 2012) acarretaram a sistematização do PPC, que foi feita com base em discussões e reformulações propostas pela coletividade dos profissionais que discutiam e construíam a educação do campo no Pará.

Conforme destacado no documento que explicita o PPC (IFPA, 2012, p. 6) para sua elaboração, foram levados em consideração diferentes articulações, desenvolvidas com os “Movimentos Sociais e Fórum de Educação do Campo, [...]Universidade Federal do Pará, e com Programas como o Projovem Campo Saberes da Terra, PRONERA, EDUCAmazônia”. Esse coletivo de instituições, que já discutiam e tinham experiências em educação do campo e movimentos sociais, foram parte do processo de construção do PPC, buscando atender ao que tinha sido determinado pelo edital do PROCAMPO. O documento final levou, portanto, em consideração, a existência de vozes que já se levantavam e que dialogavam sobre a educação do campo.

Vale ressaltar que o Projeto Político Curricular da LPEC foi elaborado pela equipe de professores do antigo CEFET, mas em função da estruturação institucional enquanto Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) essa instituição foi se (re)organizando em seus diferentes campi e com isso o curso de LPEC foi sendo sistematicamente discutido e reformulado pela coletividade que envolveu educadores, técnicos, alunos e dirigentes do instituto, em um processo que articulou inicialmente seis campi e, a partir do segundo ano de sua implementação, nove *campi*. (IFPA, 2012, p.5).

Durante essa sistematização, houve por parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE), instituído através da Portaria nº 2.094/2010 – IFPA/GAB, de 22 de dezembro de 2010, a sistematização da organização curricular do curso, apresentando um currículo que se organizou com a opção em duas áreas do conhecimento, visando à docência multidisciplinar nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemáticas.

De acordo com o PPC, a opção feita pelo aluno deveria ocorrer a partir do quinto semestre, conforme explicita a citação abaixo:

Essa organização será assumida a partir do quinto semestre, com uma dinâmica própria, em que os componentes curriculares gerais estarão voltados para os educandos em uma só turma, e componentes curriculares específicos de cada área, estarão voltados para os educandos que optaram pela área específica, formando duas turmas. (IFPA, 2012, p.6)

A proposta do curso e sua estrutura surgiram do resultado das lutas dos movimentos sociais do campo pela qualidade da oferta de ensino nas escolas do campo, como também pela necessidade da materialização da oferta de cursos superiores com condições de acesso voltadas para os sujeitos do campo, território este, com uma substancial carência de

profissionais formados em licenciatura para atuar em suas escolas (IFPA, 2012). O enfoque por área de conhecimento busca atender às especificidades do campo (SILVA, 2015).

Esse formato apresentado no PPC segue a observância do que preconiza a LDB (Lei 9394/96), que ampara, no seu artigo 28, dispositivos legais para o atendimento à educação do campo.

Art. 28. Na oferta de 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 e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.21.)

Quando do período em que o PPC foi concebido, o Pará possuía segundo dados¹⁷ da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), no ano de 2007, um quadro de 41 mil professores sem formação superior, em atuação em 12.599 escolas existentes no Pará, sendo que 75% dessas escolas estão localizadas no território rural. Vale ressaltar que o estado do Pará está localizado na região Norte do Brasil, tendo todo seu território coberto pela floresta Amazônica, formada por uma extensa rede hidrográfica, fazendo parte deste território o rio Amazonas, dentre outros, várias ilhas fluviais e áreas de assentamentos.

O objetivo geral e os específicos apresentados para a concepção do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA estão assim descritos:

4.1 - Objetivo Geral

Formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na Área das Ciências da Natureza e Matemática, das escolas do campo.

4.2 - Objetivos Específicos

Desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e empreendedores, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, pautadas no desenvolvimento sustentável do campo;

Oportunizar aos alunos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o conhecimento sobre as experiências diversificadas de prática docente existentes na educação do campo;

Favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, por meio da instrumentalização dos educadores para a investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções progressistas para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio;

Estabelecer mecanismos de integração entre os acadêmicos da Licenciatura e Instituições de Ensino Estadual e Municipal, Sindicatos do Trabalhador Rural, ONGs, Movimentos Sociais e Sistema de Arranjos Produtivos Locais;

Integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relativos às atividades técnicas do trabalho e de produção regional;

Promover uma melhor articulação entre os eixos curriculares que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação para o Campo na perspectiva de uma ação interdisciplinar. (IFPA, 2012. p. 14-15)

Esses objetivos apresentados acima têm relação direta com as diretrizes expressas no Edital nº 2, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008c), com observância aos itens I, II e III, com intuito de garantir no seu projeto pedagógico a formação de professores para atuar nas

¹⁷ Informações dispostas no PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos das escolas do campo. O objetivo geral, não apenas atende ao que preconiza o edital já citado, como tem ligação direta com o edital nº10/2009/IFPA, que estabelece as diretrizes para o acesso ao curso, com a oferta de 360 (trezentos e sessenta) vagas, das quais 100% destinadas a educadores sem formação superior, que atuam nas escolas do campo e nos movimentos sociais (IFPA, 2009).

Para garantir o acesso em conformidade com a apresentação da proposta de criação e aprovação do curso pela SECAD, o edital nº 10/2009/IFPA traz a seguinte determinação, no item 2:

2.3. Para concorrer ao previsto no item 2.2 deste edital - e caso seja classificado -, o candidato deverá apresentar os seguintes documentos, por ocasião da matrícula:

2.3.1 Para o educador de rede pública dos Municípios previstos no item 2.1: apresentação de contracheque e declaração da Escola ou Secretaria Municipal ou SEDUC que comprove as atividades de educador em escola da zona rural;

2.3.2 Para educador de Movimento Social Organizado dos municípios previstos no item 2.1: comprovante de educador do campo emitido por Pessoa Jurídica, que comprove as atividades de educador em escola da zona rural dos municípios previsto no item 2.1.

O item 11, referente aos documentos necessários para efetivação da matrícula no curso, também traz na sua redação a exigência de apresentação de documento comprobatório para o candidato que estiver no exercício da docência como educador do campo (IFPA, 2009). As determinações legais estavam, portanto, de acordo com o estabelecido no PPC do curso, ou seja, o efetivo acesso para aqueles que já exerciam ações educativas nas escolas do campo e/ou eram candidatos pertencentes a movimentos sociais do campo. Garantia, dessa forma, o ingresso para os sujeitos do campo, sujeitos estes privados de políticas e oportunidades de admissão a cursos superiores e/ou às IES públicas, por inúmeros motivos, dentre os quais podemos citar a rigidez do calendário escolar e a obrigação de assistir aulas presenciais diárias. Em relação a este último, cabe destacar a exigência de adequação do calendário.

Deve ser construído um calendário contendo momentos de participação/observação nas aulas, de reflexões coletivas sobre as práticas educativas desenvolvidas no decorrer do semestre e de avaliação do processo vivenciado no final do referido semestre. (IFPA, 2012, p.102).

Já o PPC do curso estabelecia a pedagogia da alternância, (IFPA, 2012, p.19) “O Curso tem a duração de quatro anos distribuídos em oito semestres em períodos de alternâncias distintas (Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade)”. Também estabelecia como se daria essa alternância e qual a importância de sua adoção:

A Pedagogia da Alternância tem como princípio a formação em diferentes tempos e espaços que se realizam em “tempos-acadêmico” e em “tempos-comunidade”; ou seja, uma parte do período escolar é trabalhada no *campus* (com assistência para alimentação e alojamento), e a outra em atividades de estudo e pesquisa nas escolas do campo e nas localidades em que vivem. O Tempo-espaço acadêmico propicia o acesso às diferentes áreas do conhecimento científico, contribuindo para a orientação da pesquisa e sua sistematização ao longo do processo formativo. Já o Tempo-espaço comunidade, é o momento do contato do educando com o contexto e a realidade local, cuja pesquisa instrumentaliza o tempo-escola. Esse processo é sistematizado e registrado por meio do Portfólio, cujo produto é avaliado pelos coordenadores dos cursos dos Campi e pelos professores da Prática Educativa e de Metodologia do Trabalho Científico.

Os alunos ficam um mês e quinze dias no *Campus* (janeiro e fevereiro e julho e agosto) e completam a carga horária com atividades de pesquisa em suas

comunidades, onde a prática educativa é voltada para a discussão e transformação da realidade do campo. Essa troca permite que trabalhadores da agricultura familiar (ribeirinhos, quilombolas, pescadores e assentados), entre outros grupos formados por pessoas de diferentes idades e de várias regiões do estado, levantem informações e problematizem para posterior reflexão em sala de aula. A formação do educador do campo se constitui sem que haja distanciamento do espaço onde ele vive. (IFPA, 2012, p.128)

O desenho curricular do curso foi organizado com a perspectiva de garantir uma formação integral e integrada, se articulando em eixos, conforme figura 2 a seguir. Esse modelo de desenho curricular busca proporcionar uma maior integração na área de conhecimento escolhida pelo aluno, promovendo a interdisciplinaridade durante todo o percurso formativo. Também visa assegurar condições para que os alunos se apropriem da estrutura curricular e conheçam a forma como foi pensada, proposta e desenhada essa matriz, para que possam vir a utilizar na futura práxis. Segundo Molina (2014) essa organização destaca:

[...] sua realização em etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo. (MOLINA, 2014, p.13)

Na tentativa de ilustrar o que Molina (2014) nos apresenta em relação a pensar e fazer um curso voltado para professores do campo com uma metodologia por alternâncias e com momentos de Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade, trazemos a figura 2, que apresenta a síntese do desenho metodológico do curso do IFPA, estruturado por área do conhecimento e por eixos temáticos que buscam dialogar entre si. Na nossa avaliação, a síntese do desenho metodológico do Curso de Licenciatura de Educação do Campo do IFPA, segue muitos dos fundamentos apresentados pela pesquisadora mencionada acima. Cabe ressaltar que na figura 2, já se encontram as áreas de conhecimento do curso: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias.

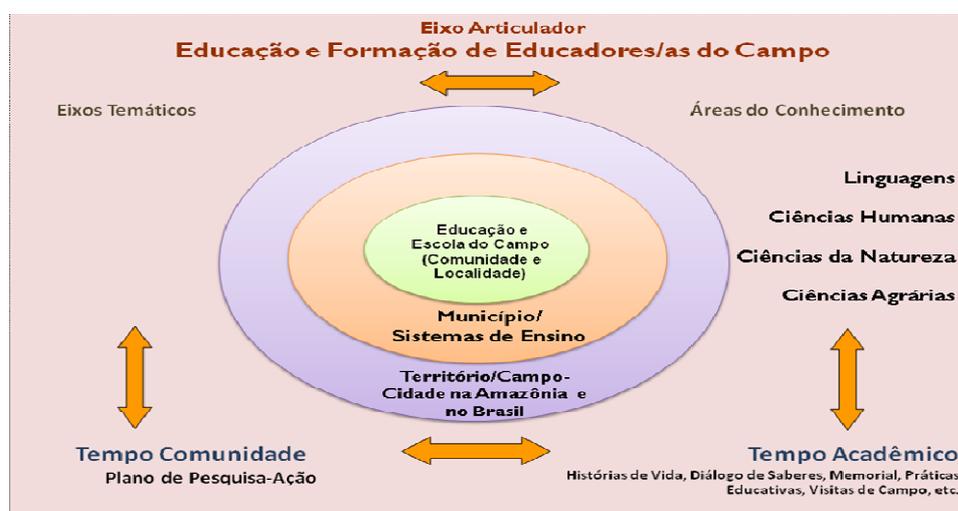


Figura 2 – Síntese do desenho metodológico do curso de licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO – IFPA

Fonte: IFPA (2012)

3.3 A pesquisa de campo

Durante a pesquisa de campo do estudo de caso proposto neste estudo foi realizada a coleta sistemática de informações. Os métodos utilizados consistiram em entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores do curso, tanto coordenadores atuais no cargo, como também os coordenadores que estiveram à frente do curso no seu início. Esses coordenadores responderam a perguntas relacionadas à forma como foi concebido o curso e como foi pensado todo o seu desenho curricular e pedagógico, tendo como principais categorias de análise: território e currículo.

Também foram aplicados questionários elaborados com perguntas abertas e fechadas para os alunos egressos do curso ministrado no Campus Altamira, no ano de 2009. Contamos com a participação de alunos egressos, que no período de realização da pesquisa estavam localizados nos municípios paraenses de Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio e Gurupá, todos esses localizados geograficamente próximos ao município de Altamira-Pará.

O outro grupo que compôs a nossa amostra, foi formado pelos docentes formadores, aos quais foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas. O grupo de professores formadores foi composto por docentes que ministraram disciplinas no curso em diferentes momentos ao longo dos 4 (quatro) anos de duração das aulas. Integram esse grupo professores externos e internos ao quadro do IFPA.

3.4 Os resultados e discussões

Diante dos temas abordados neste estudo, que tratam diretamente das concepções acerca do território como espaço de tensão e de luta, mas também como espaço de disputa de poder e de identidade dos sujeitos que nele vivem, buscamos, inicialmente, a identificação do termo ou do conceito *território* nos documentos oficiais que norteiam a educação do campo no Brasil. Após cuidadosa análise, constatamos que o termo é praticamente inexistente nesses documentos, ou seja, a concepção de *território* e sua importância na educação do campo não foi pensada pelos legisladores. Procuramos, então, saber o que os sujeitos da pesquisa entendiam por *território* e se associavam *território e currículo*. Tentamos inserir nossos objetos de análise, nas entrevistas e questionários, utilizando também temas correlatos que pudessem nos apontar indicadores relevantes para o estudo.

A pesquisa de Campo com os ex-coordenadores

A pesquisa de campo com ex-coordenadores de curso foi feita utilizando como recurso de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Fizeram parte da amostra 02 dos 03 ex-coordenadores que atuaram entre os anos de 2009 à 2013, ano em que houve a integralização e formatura da turma. Incluímos no roteiro (Apêndice A) perguntas que pudessem fornecer informações a respeito do processo de criação do curso (parte 1); da elaboração do seu Projeto Pedagógico (parte 2); Currículo (parte 3); e infraestrutura (parte 4). Em relação à primeira parte, importava saber se a instituição havia realizado um levantamento da demanda regional e, em caso afirmativo, como havia sido realizado o levantamento.

A totalidade dos entrevistados, respondeu que antes da abertura do curso houve, sim, um levantamento prévio a respeito do número de professores do campo sem formação superior. Segundo os integrantes da amostra, esses levantamentos foram realizados levando em consideração dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das

Secretarias Municipais de Educação e da Secretaria Estadual de Educação do Pará, como também dos movimentos sociais da região da Transamazônica¹⁸.

Ao responderem sim, é possível inferir que a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Altamira levou em consideração o que preconizava o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA. (IFPA, 2012), que destaca a necessidade da articulação do curso junto aos movimentos sociais e o Fórum de Educação do Campo, como também com programas de educação do campo já existente no estado, como Projovem Saberes da Terra, PRONERA e EDUCAmazônia, em consonância com o disposto no item 3 Edital nº 02, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008c):

3.5. A Instituição deverá estabelecer termo de colaboração com os sistemas municipais ou estaduais de ensino para a implementação da proposta, no sentido de definir a demanda a ser atendida, facilitar a participação dos professores da rede pública no programa, e garantir outras condições necessárias para a viabilização do projeto.

3.6. Recomenda-se a articulação das instituições com os Comitês Estaduais de Educação do Campo, onde existirem, e com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo, com a correspondente descrição desta colaboração na elaboração ou implementação do projeto. (BRASIL, 2008c, p.3)

Em seguida, houve questionamento em relação ao foi levado em consideração para a implementação do curso no IFPA, e a resposta dada por um dos ex-coordenadores descrita abaixo, representa uma realidade não apenas na educação do campo em Altamira-PA, mas do cenário da educação do campo no Brasil, que é a ausência de profissionais da educação com formação superior em licenciatura, como também com formação específica em educação do campo para atuar nas escolas e demais atividades do campo. Ao ser questionado a respeito dos motivos da criação do Curso, o ex-coordenador assim se pronunciou:

A ausência de profissionais da educação ligados a questão do campo, principalmente para atuar nos assentamentos da reforma agrária bem como a falta de professores com formação específica em educação do campo aliado a falta de um currículo voltado para atender as características peculiares da educação do campo. (EX-COORDENADOR 1)

Essa realidade apresentada já era debatida nos Cadernos SECAD 2 (BRASIL, 2007d), que trata sobre Educação do Campo e traz um levantamento da realidade da educação do campo no Brasil, destacando que existe,

Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; (BRASIL, 2007d, p.18).

A próxima questão do roteiro de entrevista tratava exatamente deste assunto, pois estava relacionada ao quadro de docentes. Pelas respostas, foi possível constatar que não havia no quadro do Instituto Federal do Pará, campus Altamira, professores para ministrarem todas as disciplinas do curso. Na pergunta seguinte, importava saber como havia ocorrido a forma de lotação dos professores para ministrarem as disciplinas no início da implantação do curso. As respostas obtidas informaram que os professores que trabalhavam e ministravam

¹⁸ Municípios da Transamazônica são os existentes ao longo da Rodovia Transamazônica e Altamira é um desses municípios, no trecho de Marabá-PA até Placas-PA.

disciplinas no curso eram profissionais de outros *campi* do IFPA e também professores externos, com experiência em educação do campo, convidados para ministrarem disciplinas.

É importante ressaltar que a falta de professores com formação na área de educação do campo, apontada pelos entrevistados, não foi colocada como um impedimento para implantação do curso e, sim, que foram buscadas alternativas fora dos muros do *campus* Altamira para resolver o problema. Essa é uma das características dos processos de movimentos de educação do campo: estar em constante luta por novas conquistas para superar obstáculos. Arroyo (2012) demonstra isso muito bem em seus estudos:

O foco do nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vem se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. (ARROYO, 2012, p. 15-16)

Quando perguntados sobre como se deu o processo inicial de construção do PPC do curso na questão, as respostas obtidas demonstraram que houve a realização de reuniões coletivas, debates, diálogos com profissionais da Universidade Federal do Pará – UFPA e que o PPC foi construído tendo como base a experiência da UFPA na oferta da educação do campo, já que o IFPA *campus* Altamira nunca antes havia ofertado essa licenciatura. Assim, a construção do PPC foi fundamentada em experiências já existentes no próprio Instituto Federal.

A parte nº 2 do roteiro de entrevista para os ex-coordenadores do curso trouxe questionamentos sobre a elaboração de documentos e quais profissionais se envolveram na construção do PPC. As respostas apontaram para o envolvimento de: professores; técnicos administrativos; comunidade discente (não sendo possível identificar na resposta a qual curso essa comunidade citada fazia parte); comunidade externa; profissionais atuantes da federação de agricultores familiares; profissionais da educação das casas familiares rurais; membros dos movimentos sociais.

Em relação à importância desse planejamento coletivo e as dificuldades dele decorrentes, cabe aqui destacar os desafios que são enfrentados pelos planejadores para colocarem em prática um curso de Licenciatura em Educação do Campo, que atenda realmente às necessidades dessa sociedade. Para tanto, o planejamento desse curso deve levar em consideração os seguintes aspectos, segundo Brito (2011, p.168 apud MOLINA, 2014, p.28):

- 1) fomentar e realizar práticas pedagógicas que sejam menos fragmentadas no sentido de romper com os limites entre os componentes curriculares do curso;
- 2) a realização de planejamento coletivo que considere os sujeitos concretos – muitas vezes, com limitações nas suas formações básicas – e as limitações relacionadas com os condicionantes da própria formação inicial dos docentes do ensino superior.

O planejamento coletivo de um Curso de Educação do Campo que venha a considerar os sujeitos concretos, ou seja, os sujeitos do campo e suas especificidades no modo de viverem e se relacionarem com o campo, traz como consequência, segundo os estudiosos do assunto, um curso adequado ao seu público-alvo. Conseguimos constatar nas respostas dos coordenadores entrevistados que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* Altamira, teve seu PPC planejado de forma coletiva e não em uma sala fechada, ou seja, foi construído por um coletivo de sujeitos e profissionais que possuem ligação com os movimentos da educação do campo. É possível, então pensar que esse curso possui uma

identidade referenciada nos movimentos sociais do campo e que os sujeitos foram considerados como parte do processo, não apenas como depositários de conteúdos programáticos.

Segundo Arroyo (2012, p.22):

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do home e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que está em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola.

Ao colocarmos as palavras de Arroyo (2012) no contexto do Campus Altamira, que é uma unidade de ensino que oferece entre outras modalidades, o ensino superior, o processo de construir de forma coletiva o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo, representou um processo educativo e formativo de todos os envolvidos, já que podemos afirmar que o fazer educação está dentro e fora da escola. Ao organizar esses conhecimentos e experiências em um projeto pedagógico, o curso, antes mesmo do início das suas aulas, propiciou momentos de reflexão e produção do conhecimento.

A parte 3 do roteiro de entrevista foi direcionada a questões relacionadas ao currículo do curso. Perguntamos a respeito da citação da palavra *território* e suas concepções no currículo; como foi pensado e estruturado o Tempo Acadêmico e o Tempo Comunidade e o que os coordenadores achavam da formação por área de conhecimento.

Em relação à concepção de território inserida no PPC, foi apontada pelos dois entrevistados que ela foi gerada a partir do referencial teórico do geógrafo brasileiro Milton Santos, e que utilizaram a questão da territorialidade com um viés da gestão do espaço ou área ocupada, destacando a importância desse conhecimento para aprofundar o entendimento de como se desenvolvem as relações de poder e de controle na sociedade. Também foram apontados, que utilizaram o termo território como relações simbólicas de poder e identidade.

Partindo da percepção gerada pelos resultados, cabe mencionar que Santos (2006) coloca luz sobre o fato de que o lugar, independente da sua dimensão é usado para estabelecer relações de poder. Inserir nas discussões de um curso voltado para professores das escolas do campo, o conceito de território como espaço de disputas, de poder, de relações e de identidade, pode demonstrar que o curso foi construído contando com elementos importantes das discussões que a educação do campo vem fazendo no cenário da educação brasileira.

A percepção apontada acima é corroborada nos estudos de Santos (2006, p174-175)

Por enquanto, o Lugar – não importa sua dimensão – é, espontaneamente, a sede da resistência, às vezes involuntária, da sociedade civil, mas é possível pensar em elevar esse movimento a desígnios mais amplos e escalas mais altas. Para isso é indispensável insistir na necessidade de um conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico do território, interrogando – o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual.

O território é a arena da oposição entre o – mercado – que singulariza – com as técnicas de produção, a organização da produção, a “geografia da produção” e a sociedade civil – que generaliza -e desse modo envolve, sem distinção, todas as pessoas. Com a presente democracia de Mercado, o território e suporte de redes que transportam as verticalidades, isto é, regras e

normas egoísticas e utilitárias (do ponto de vista dos atores hegemônicos), enquanto as horizontalidades levam em conta a totalidade dos atores e das ações.

A questão inserida na entrevista buscou identificar a importância de se trabalhar o conceito de *território* no curso de Licenciatura em Educação do Campo. A resposta dada pelo entrevistado (EX-COORDENADOR2), a respeito de qual a importância de se trabalhar o conceito de *território* foi a seguinte: “Para que [os alunos] tenham consciência e compreensão da gênese histórica dos conflitos de terras na nossa região e que as gerações futuras lutem para que haja mais igualdade nas políticas públicas do campo e para o campo”. Seu depoimento aponta para a importância atribuída ao processo de conhecimento e discussão sobre as lutas pela ocupação e uso da terra. Isso pode ser justificado pelo fato de que a região onde está localizado geograficamente o município de Altamira e demais municípios próximos, é reconhecida pela existência de anos de lutas pela posse da terra e ocorrências de assassinatos por causa dessa luta, como a morte da missionária americana Dorothy Stang¹⁹, ocorrido em 2005 em Anapu-PA.

Para conhecer como foi pensado e estruturado o Tempo Acadêmico (TA) foram propostas questões para que os entrevistados tivessem oportunidade de se pronunciarem livremente. Fazendo uma síntese das respostas, os ex-coordenadores afirmaram que o TA foi estruturado por disciplinas e eixos temáticos, objetivando subsidiar os alunos com conhecimentos advindos da academia através de um saber formal, pragmático, mas sempre dialogado com o contexto histórico-cultural e socioambiental no qual o aluno está inserido e no qual ele estabelece relações de pertinência ou não desse conhecimento para a melhoria de vida da população do campo. A formatação do TA por disciplinas e eixos temáticos está em concordância com o que foi definido no PPC do curso, a saber:

20.3-Tempo Acadêmico

Consiste na realização das disciplinas obrigatórias que contemplam a interdisciplinaridade e a metodologia da integração das mesmas, com a presença de dois docentes de disciplinas diferentes e afins, ao mesmo tempo nas atividades de ensino e desenvolvimento de metodologias apropriadas como:

- Diálogo de saberes
- Construção de memoriais
- Realização de práticas educativas diferenciadas
- Visitas e trabalhos de campo
- Estudo da realidade macro e universal trazida para a micro-visão da realidade do campo. (IFPA, 2013, p.147).

Em relação à estruturação dada para o Tempo Comunidade (TC), as respostas dos entrevistados destacaram que esse processo foi construído tendo como base os planos de pesquisas elaborados a partir de cada eixo temático e das disciplinas. Isso buscava favorecer a aplicação prática pelos alunos, nas comunidades nas quais estavam inseridos, dos conhecimentos formais adquiridos no TA, levando esse conhecimento para resolução de problemas da comunidade em que o aluno vivia.

¹⁹ O caso apontado diz respeito a morte da missionária norte-americana da Congregação Notre Dame de Namur, e, 2005, o caso teve repercussão internacional e colocou Altamira e região nos noticiários nacionais e internacionais em 2005. A missionária era conhecida por lutar pelo acesso a terra dos pequenos agricultores familiares da região de Anapu e pela instalação de Projetos de Assentamentos. Mais informações sobre o caso pode ser acessado através do site: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-04/onze-anos-apos-assassinato-de-dorothy-stang-mortes-em-anapu>

Fazendo uma correlação com o disposto no PPC do curso, não ficou claro nas respostas, dos ex-coordenadores a execução, por parte dos alunos, do portfólio, que é destacado nas orientações contidas no PPC do curso.

20.4-Tempo Comunidade

Consiste em um processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os alunos vivem e atuam profissionalmente e está inter-relacionado ao Tempo Acadêmico.

O Plano de Pesquisa e o estudo empreendido no Tempo comunidade é Interdisciplinar, portanto, contempla todos os componentes curriculares (Disciplinas) do Tempo Acadêmico.

Assim, cada educando do Curso elaborará um único trabalho (Portfólio) a ser (com) partilhado no próximo momento de alternância. (grifo nosso) (IFPA, 2013, p.148).

Nenhum dos coordenadores mencionou o portfólio, passando a ideia de que esse trabalho discente, que, de acordo com o estabelecido no PPC do Curso, seria o único exigido do tempo comunidade, não está sendo cobrado. O fato pode refletir a ideia de que o que deve ser realmente avaliado é o que é aprendido no Tempo Acadêmico, ou seja, o conhecimento formal aprendido na universidade. Pode-se inferir que, mesmo em um curso que seguiu todas as regras para ser criado de acordo com as características da educação do campo, ainda há ranços que precisam ser superados.

A partir das respostas, é possível destacar que a linha mestra das ações pensadas e estruturadas para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do *Campus Altamira/UFGA*, apresentam correlações com as definições de Tempo Escola e Tempo Comunidade expostas e discutidas por Molina e Sá (2011), que defendem a adoção desses tempos na organização dos cursos, a partir dos seguintes argumentos:

[...] escola e comunidade são tempos/espacos para construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário buscar superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. A escola funcionaria como mediação para apreender e reelaborar formas de pensar/sentir/agir e não para manter e/ou substituir formas anteriores. Nesta direção, a alternância foi adotada como referência para organização dos tempos e espacos do curso. Assim, afirmaram-se os conceitos de Tempo Escola e Tempo Comunidade como processos contínuos de aprendizagem.

O Tempo Comunidade acontece nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola (março a junho/ agosto a novembro). Durante o Tempo Comunidade os alunos desenvolvem atividades de estudos, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático. Essas propostas de trabalho serão orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espacos de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo. (MOLINA e SÁ, 2011, p. 24-25).

A pesquisa de campo já indicou que o Tempo Comunidade do Curso em análise apresenta a proposta correta, mas na prática, talvez necessite de maior atenção na coleta e preparação do material didático, para que a avaliação seja o mais abrangente possível, de acordo com os princípios que regem o curso.

Em relação ao processo de formação da Licenciatura em Educação do Campo por área de conhecimento, houve discordância entre as respostas dos entrevistados. O ex-coordenador 2 destacou que considera a formação por área de conhecimento “maléfica no sentido de

compartimentar a formação do professor e não desenvolver a interdisciplinaridade essencial para a compreensão de mundo do educando”. Já o ex-coordenador 1 diz que é uma “opção de formação, para atender as demandas das escolas do campo”.

A opção pela escolha da formação por área de conhecimento é base da concepção das licenciaturas em educação do campo desde os projetos pilotos custeados pelo MEC, Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p.19) mencionam que várias instituições já adotavam essa proposta.

A segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo instituiu-se a partir do convite à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFG), formulado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), para desenvolver uma experiência piloto. O convite também estendeu-se a mais três universidades – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UNB). As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou **experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento** (grifo nosso) e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações.

Molina (2015, p.9) situa a importância da formação por área de conhecimento e que esta deve se desenvolver:

[...] tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola. A proposta e o desafio é realmente materializar práticas formativas durante o percurso da Licenciatura em Educação do Campo que sejam capazes de ir desenvolvendo e promovendo nos futuros educadores as habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola edificado por este movimento educacional protagonizado pelos camponeses nestes últimos 15 anos: uma Escola do Campo.

Os pesquisadores do tema defendem que para superar a fragmentação do conhecimento na oferta de um curso de formação de educadores do campo com a opção da formação por área de conhecimento, devem ser incorporadas propostas interdisciplinares nas atividades tanto do TA, quanto do TC do curso. O registro da resposta de um dos ex-coordenadores que entende a formação por área de conhecimento como “maléfica”, permitiu que a considerássemos um indicativo de que a discussão acerca da construção do conhecimento na licenciatura em educação do campo no IFPA ainda necessita de aprofundamento. As reflexões devem perpassar pela busca do entendimento sobre os princípios políticos e sociais emanados do movimento educacional que norteia a educação do campo. É preciso apontar a necessidade da formação continuada em educação do campo para os envolvidos no processo de formação do curso, como também a importância de entender que o PPC do curso deve ser entendido e implementado na íntegra pelos profissionais que conduzem a gestão do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA.

Para conhecer como ocorreu o processo de implantação, execução e finalização da turma no campus Altamira, foi perguntado aos entrevistados como era a infraestrutura disponível para execução do curso. Pelas respostas obtidas, constatamos que foi insuficiente, e as maiores deficiências apontadas estavam relacionadas à falta de biblioteca e de laboratórios para realização de experimentos, em especial para atenderem as demandas das disciplinas que requerem atividades práticas, como ciências e matemática.

Quando perguntados sobre a realização de formação continuada dos professores do curso, os ex-coordenadores responderam que sim, foram realizadas formações continuadas e que, durante esse processo, os professores construíam seus planejamentos de curso e de aulas. As duas primeiras formações ocorreram com a participação de todos os *campi* que ofertavam o curso, as demais já foram feitas por *campus*.

Vale ressaltar que momentos de encontro entre professores são importantes, pela possibilidade de troca de informações entre os docentes e os demais responsáveis pela formação. Ouvir os professores é imprescindível para a condução de todo o processo educativo, em qualquer modalidade de ensino.

Segundo Catani (1998) apud Silva (2009, p.11) a importância de dar eco a voz do professor vai muito além da sua utilização em pesquisas.

[...] está se referindo ao fato de que a voz do professor não serve apenas às pesquisas como fonte de dados, serve também como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula.

A formação continuada também pode fornecer elementos para que possamos buscar conhecer o saber construído pelos professores, tendo como base as suas experiências pedagógicas, partindo da reflexão dos momentos significativos pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992). Os Coordenadores entrevistados ainda destacaram que no decorrer da formação continuada foram disponibilizados materiais de apoio, como apostilas e mídias interativas (CD).

Ao serem questionados sobre o acompanhamento da execução financeira do curso, as respostas obtidas apontaram para o fato de que nenhum dos ex-coordenadores acompanhou a execução financeira do curso. Em relação à forma como eram feitos os registros acadêmicos, as respostas obtidas apresentaram que eram realizados com o uso de diários de classe, preenchidos pelos docentes e lançados no sistema de controle acadêmico do campus, alimentado pelo responsável do sistema.

O item 4 do roteiro de entrevista, foi relacionado à identificação da estrutura de laboratórios e biblioteca, incluindo acervo bibliográfico, disponibilizadas para a execução do curso. Os ex-coordenadores confirmaram a disponibilização de acervo bibliográfico para os alunos, em contraposição à resposta apresentada anteriormente, a respeito da necessidade de biblioteca para os estudantes. As respostas desconhecidas não puderam ser esclarecidas, uma vez que não houve a descrição de que tipo de acervo foi disponibilizado para os alunos e nem como ocorreu essa disponibilização.

Em relação ao oferecimento de laboratório de informática, os ex-coordenadores responderam que sim, que houve durante execução do curso laboratório de informática para uso dos alunos. Já em relação da oferta de laboratórios de práticas pedagógicas, todos responderam que não, não houve laboratórios voltados para práticas pedagógicas, ratificando o que já fora informado acima. Também foi questionado se houve a implementação de programas de fomento às licenciaturas, patrocinados pela CAPES ou outras agências de fomento durante a execução do curso. Os entrevistados afirmaram, por unanimidade, não ter havido programas de fomento.

Todas essas respostas negativas acerca da inexistência de ações e estruturas que são importantes para o bom andamento de um curso superior podem estar ligadas ao fato de que o Edital nº 02, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008c), que possibilitou a implantação do curso, não financiava despesas com infraestrutura ou com aquisição de equipamentos e outras despesas de capital. Assim, o campus que não possuía infraestrutura adequada para o oferecimento do curso, não teve como construir/adquirir essa estrutura devido à falta de

previsão orçamentária no edital, conforme transcrito abaixo:

IV DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

4.1 O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis no valor per capita de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência atendimento a grupos de 60 alunos e um período de 4 (quatro) anos de duração.

4.2 **Não serão financiadas despesas com infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital.** É vedada a utilização de recursos orçamentários para o pagamento de bolsas de estudo. (grifo nosso)

4.3 É vedada a aplicação de recursos em pagamento, a qualquer título, a servidor da administração pública ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assessoria, assim como a aplicação de recursos para pagamento de taxa de administração. (BRASIL, 2008c, p.2)

A pesquisa de Campo com os docentes.

Para identificar como foi desenvolvido o trabalho pedagógico realizado pelos professores que participaram ministrando as disciplinas no curso e, também, o uso do termo *território* nos conteúdos abordados durante o Tempo Acadêmico, optamos por aplicar um questionário com perguntas abertas e fechadas aos professores que ministraram disciplinas em diferentes semestres do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Participaram da amostra 5 (cinco) docentes. Decidimos, para facilitar as análises, destacar as questões que mais diretamente interessavam ao estudo, por esse motivo algumas não estão aqui mencionadas. O questionário, na sua totalidade se encontra no Anexo B. Sua estrutura está dividida em quatro partes, a saber: Parte I – Formação Acadêmica; Parte II – Área de Atuação; Parte III – Sobre o curso Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e Parte IV - Estrutura.

Em relação à Parte I – Formação Acadêmica, buscamos saber, de início, qual o tipo de formação dos professores no ensino médio, ou seja: formação geral ou formação profissional (médio técnico). O resultado obtido foi que 100% dos professores que responderam ao questionário cursaram o ensino médio formação geral.

Foi feito o levantamento do nível da formação superior desses professores. O resultado obtido foi que 03 professores cursaram uma licenciatura, 01 fez sua formação superior em bacharelado e 01 não respondeu, como pode ser verificado no Gráfico 1. Ao analisarmos as respostas, foi possível constatar o alto número de licenciados, 60%, o que pode ser considerado um dado positivo, tendo em vista que o curso objeto desta pesquisa é um curso de licenciatura, assim, temos professores formando novos professores.

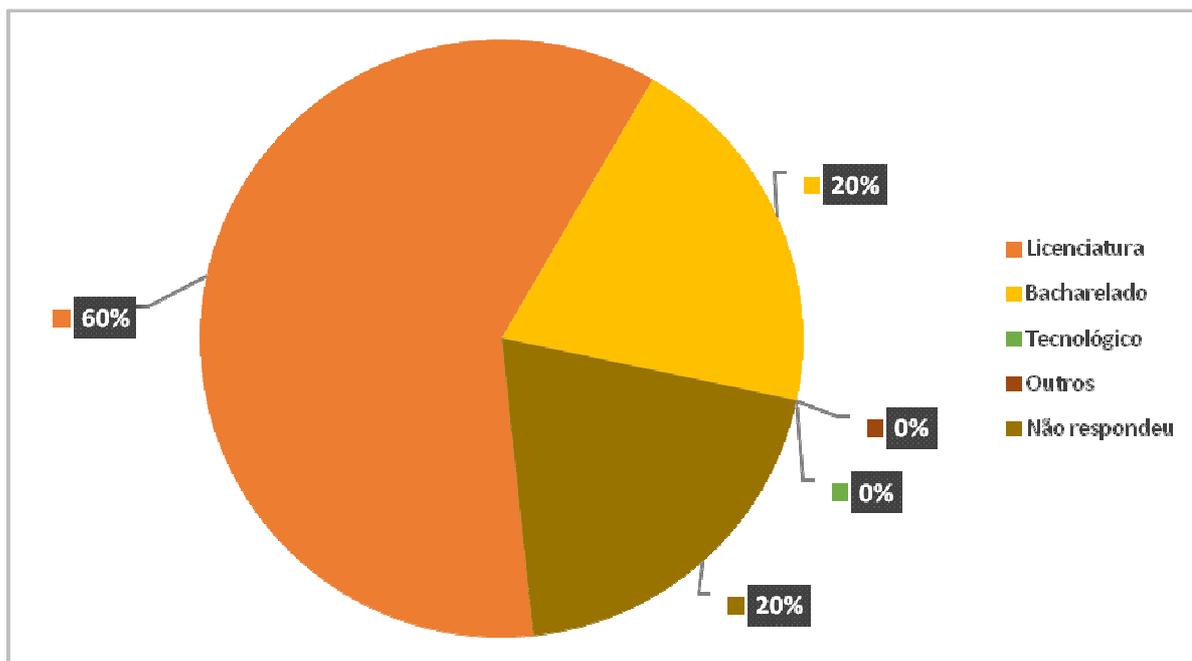


Gráfico 1. Formação superior dos docentes que responderam o questionário.
Fonte: Elaboração própria.

A próxima questão buscou identificar quais cursos superiores esses professores frequentaram, sendo os mais apontados: Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, dentre os quais Pedagogia foi o curso mais citado.

Contar com um número maior de professores licenciados, principalmente pedagogos, atuando na Licenciatura em Educação do Campo, amplia a esperança de conquistar o que Arroyo (2012, p. 20) nos apresenta no texto abaixo:

Temos que recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola; que foi enterrado nas políticas públicas educativas. O homem, a mulher, a criança no campo tem seu rosto. O professor, a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção. Como professores temos, no meu entender, essa tarefa; tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história.

Os professores licenciados, que tiveram contato direto com a didática e as práticas de ensino, além das demais disciplinas pedagógicas, apresentam, em tese, melhores condições de conhecer a história de cada aluno, de perceber que cada um tem seu rosto, seu nome, e sua diversidade. Existe uma forte probabilidade que esses profissionais, ao trabalharem num curso de licenciatura, possam acrescentar esses elementos na formação dos futuros licenciados e licenciadas em educação do campo.

Todos os professores que responderam aos questionários informaram que cursaram uma pós-graduação, assim distribuídos: 20% possuem mestrado na área de educação; 20% mestrado em outra área; 40% especialização na área da educação e 20% não responderam. Dentre as áreas de formação apresentadas pelos professores, estão: Educação; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Comunicação e Meio Ambiente; Relações Etnicorraciais; Ciência Política e Planejamento Governamental. Pode-se notar que nenhum professor apresentou formação na área de Educação do Campo, o que pode ser justificado pelo fato das

atividades de formação nesta área ser recentes no estado do Pará. As primeiras experiências de formação voltadas à educação do campo no Brasil, financiadas pelo MEC surgiram a partir de 2008, ainda no formato de formação inicial e não continuada.

Na Parte II – Área de atuação – foram levantadas informações sobre o tipo de vínculo dos professores com o IFPA. Os resultados obtidos foram os seguintes: 40% eram professores horistas; 20% não responderam; e 40% professores substitutos. Pode-se notar que não houve entre os docentes que responderam ao questionário nenhum membro efetivo da instituição, conforme demonstrado no Gráfico 2.

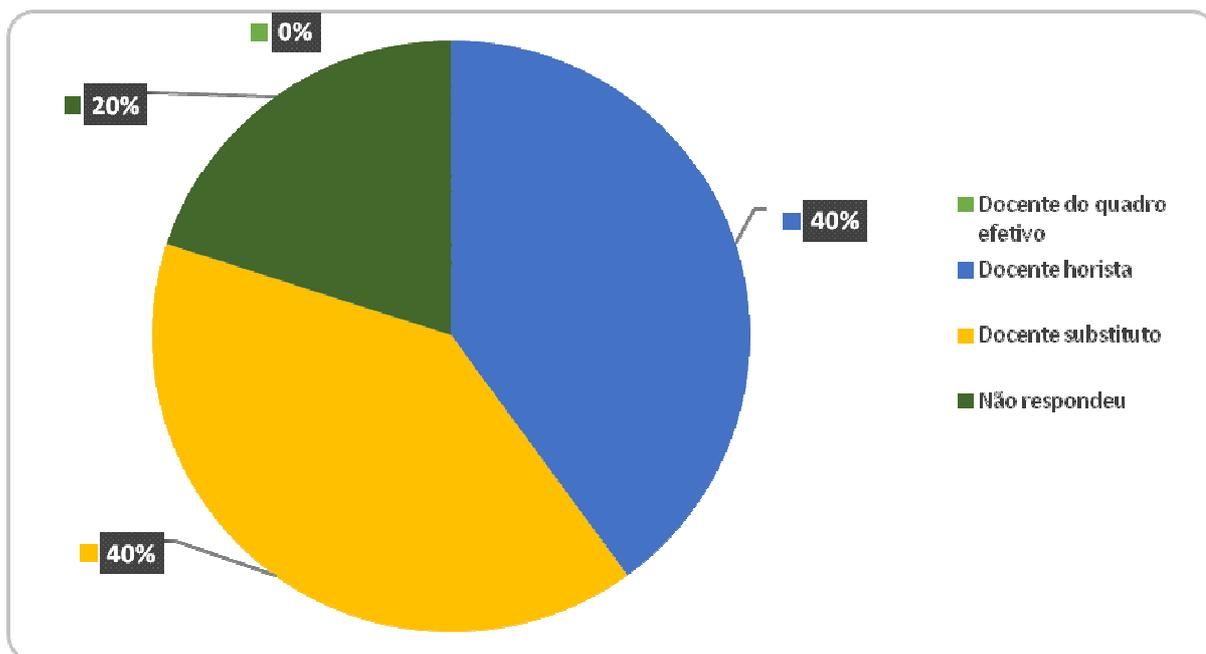


Gráfico 2. Tipo de vínculo do docente com a instituição.

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao tempo de magistério, constatamos que 60% dos professores iniciaram suas atividades na instituição no ano de 2009, ano do início do curso. Os dados apresentados corroboram com as respostas apresentadas pelos ex-coordenadores, que declararam não haver professores no *campus* com perfil para ministrar aulas no curso, no momento da sua abertura.

Os docentes entrevistados responderam que, além de ministrarem aula no curso do PROCAMPO, concomitantemente também ministraram disciplinas em outros programas como o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), e em outras modalidades e níveis de ensino, tais como: ensino técnico e educação superior. O fato desses professores todos externos ao IFPA, terem sido indicados para ministrarem disciplinas em outros cursos na instituição pode demonstrar que houve uma avaliação positiva desses profissionais durante a atuação na licenciatura em educação do campo.

O questionário envolveu, ainda, informações a respeito das disciplinas que esses professores ministraram. Foi possível observar que eles ministraram mais de uma disciplina no curso. Dentre elas destacamos, primeiramente: Prática Educativa I; Prática Educativa II; Prática Educativa III; Prática Educativa IV, todas ministradas pelo mesmo professor. Esse pode ter sido um fator positivo, pois tende a demonstrar que houve um acompanhamento durante os dois primeiros anos do curso pelo mesmo professor, uma vez que essas disciplinas estiveram presentes em todos os semestres do curso.

Também as disciplinas – Estágio supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado III – foram ministradas pelo mesmo professor, mais uma vez demonstrando um efetivo acompanhamento dos alunos por um mesmo docente durante três semestres. Por outro lado, pode-se questionar que esses estudantes não tiveram a oportunidade de compartilhar novas informações e práticas pedagógicas com outros docentes. Dependendo, portanto, do professor, ter o mesmo docente ministrando todas as Práticas Educativas ou todas as disciplinas de Estágio pode ser uma vantagem para o aluno, ou ser considerado altamente repetitivo e enfadonho. Avaliações nesse sentido precisam considerar diferentes variáveis.

Outras disciplinas foram ministradas pelos entrevistados, tais como: Filosofia da Educação; Orientação de Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso; Sociologia Rural; Antropologia Rural; Teorias Sociológicas Contemporâneas; Educação para a Diversidade. Também houve a participação dos docentes em atividades do Tempo Comunidade na disciplina denominada Seminário Temático. Todas essas disciplinas fazem parte da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresentada no Anexo A.

Ao analisar a parte do questionário relativa à importância da(s) disciplina(s) ministrada(s) para a formação profissional do discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, decidimos transcrever algumas respostas, uma vez que refletiram opiniões que consideramos relevantes, advindas dos docentes já destacados anteriormente, que ministraram as disciplinas de Prática Educativa e Estágio Supervisionado. O professor responsável pela disciplina de Prática Educativa, (PROFESSOR 1) apontou que essa disciplina “possibilita a construção política e pedagógica e favorece uma concepção didático-pedagógica de ensino que refletirá na prática docente”. Segundo o mesmo docente, sua disciplina também permite “despertar no aluno o senso crítico”. O professor que ministrou Estágio Supervisionado, (PROFESSOR 3), destacou: “A importância é o conhecimento adquirido pelos discentes proporcionado pelas disciplinas” e que “contribui para uma leitura holística e crítica da realidade”. O mesmo docente assim se pronunciou a respeito da importância da sua disciplina:

Com novos conhecimentos, os alunos, vislumbram novos horizontes, tornam-se mais críticos e reflexivos sobre a realidade que lhes cercam. Sobretudo, as disciplinas ministradas contribuem significativamente na sua formação profissional. (PROFESSOR 3).

Com base nas respostas apresentadas pelos professores que ministraram aula no curso, que tinha como alunos, professores sem formação que trabalhavam no campo²⁰, constatamos que foi atribuída maior importância ao desenvolvimento do senso crítico, que, segundo eles, possibilitaria ao aluno vislumbrar novos horizontes. Ou seja, esses professores consideram mais importante a forma como o conteúdo é ministrado para o aluno, do que o próprio conteúdo programático da disciplina.

Paulo Freire também nos faz refletir sobre como o sujeito pode se preparar para aprender, destacando a importância do desenvolvimento do senso crítico, corroborando, assim, com a visão dos docentes que compuseram a amostra.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha

²⁰ O curso tinha como público alvo de acordo com o edital nº10/2009/IFPA, educadores sem formação superior, que atuavam nas escolas do campo e nos movimentos sociais (IFPA, 2009)

experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.
(FREIRE, 1993, p. 28)

Na Parte III – Sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Os professores foram indagados acerca da disponibilização por parte da coordenação do curso de capacitação/encontro de planejamento para orientar as práticas pedagógicas e o planejamento dos professores. A totalidade dos entrevistados (100%) respondeu que sim, que houve esses momentos, confirmando as respostas dadas pelos ex-coordenadores, que afirmaram ter ocorrido em todos os semestres a realização de atividades de atualização e formação continuada para os professores.

Os professores ainda descreveram como ocorreram essas atividades. Informaram nas respostas que as atividades de planejamento ocorriam na instituição com os coordenadores e o corpo docente do curso. Que sempre antes de cada etapa de aula o planejamento das atividades didáticas era elaborado de forma interdisciplinar, sendo a orientação feita pela coordenação pedagógica do curso. Também eram planejadas as atividades que seriam trabalhadas e era definido o contexto no qual seriam desenvolvidos os temas de forma interdisciplinar. Declararam que esses momentos ocorriam com bastante antecedência ao período do início das aulas; que os professores formadores recebiam também as instruções para execução do módulo seguinte do curso; e que planejavam suas disciplinas de forma integrada por áreas de conhecimento, com o intuito de trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar.

Todos os professores informaram que realizaram o planejamento da sua disciplina de forma integrada e, de acordo com Professor 1, esse planejamento integrado ocorreu da forma descrita abaixo:

Primeiro havia uma discussão subsidiada no tema gerador e na ementa da disciplina. Após, se escolhia os textos a serem trabalhados. Após, se planejava como seria cada dia de aula: conteúdos; procedimentos metodológicos e tipos de avaliação. Ressalto que tudo era pensado de forma integrada. (PROFESSOR 1)

Outros apontamentos demonstraram que os professores eram divididos em dois grupos, que se reuniam para elaborarem o planejamento. Durante o processo procuravam identificar a relação transversal dos conteúdos, destacando que na educação do campo a interdisciplinaridade é um princípio didático, ou seja, as disciplinas não são pensadas e planejadas de forma aleatória, e que possuem uma sequência de conhecimento definida no currículo.

Os extratos das respostas demonstram que os docentes consideram importantes as atividades de formação, encontro e capacitação dos professores que ministraram aulas no curso. Como ocorrem sempre antes do início das aulas, foram avaliadas pelos respondentes como uma importante ação no planejamento do curso. Também mereceu destaque a participação da coordenação do curso nesses momentos, demonstrando a preocupação, por parte da instituição, de garantir que o curso mantivesse a identidade do movimento da educação do campo, com adoção da interdisciplinaridade, disciplinas integradas e formação dos professores. A descrição pelos professores de como ocorria a integração das disciplinas também serviu para a visualização do desenho curricular adotado pelo curso e do tipo de educador que se propõe a formar, em conformidade com as ideias destacadas por Rocha, Diniz e Oliveira (2011).

Esse desenho de habilitação ancora-se em um conjunto de reflexões sobre o perfil do educador a ser formado. A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que

forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas. (ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 23).

A concepção acerca do termo *território* foi abordada no questionário, tendo como objetivo conhecer qual a visão de *território* para os professores e se o termo foi utilizado durante execução das disciplinas. Os professores descreveram livremente suas concepções, conforme relatado pelo Professor 1:

Território é algo que vai além da terra, pode ser considerado território até mesmo os espaços virtuais. São demarcados com fronteiras imaginárias por meio de acordos políticos, demarcando também as relações de poder. Território seria aquele que tem presença do ser vivo. (PROFESSOR 1).

Também foram apontadas definições de que o território é o espaço onde se desenvolve uma relação cultural e de proximidade das relações dos indivíduos (PROFESSOR 2). De acordo com essa concepção, Santos (2012) apresenta que “[...] o território não é apenas a terra agrícola, mas é a raiz mesma da sua identidade cultural”.

A resposta dada pelo Professor 3 foi a seguinte:

Na minha concepção, território pode ser visto por mais de um ângulo e de diversas formas organizacionais. No campo da criminalidade, o território pode ser visto como um espaço demarcado e organizado por seus dominadores controlado pelo terror, onde a demarcação é ocorrida por meio de violência. Tratando do território camponês, pode ser visto com uma organização dos trabalhadores do campo que ocupam um espaço territorial com objetivo de dali produzir seu sustento. De maneira diferente, o território pensado pelos donos do agronegócio tem outras finalidades. Desta forma, sinto mais confortável a compreensão de território como o espaço territorial onde ocorre o embate e o desenvolvimento dos interesses do que ali ocupam. (PROFESSOR 3).

Outras respostas foram apresentadas, como a que define que “território é o espaço de relações físicas, ecossistêmicas e sócio-políticas” (Professor 4), demonstrando que a polissemia da palavra território, já discutida no capítulo II deste estudo, apareceu nas respostas dos professores.

O Professor 5 destacou que território:

É um espaço de busca pela ocupação, pela posse da terra, na busca pela identificação de poder sobre o lugar em que vivemos, o uso que fazemos do espaço em que estamos vivendo e trocando experiências com outros atores sociais.

Ao serem questionados a respeito da importância de trabalhar o conceito de *território* no currículo do curso, (60%) dos docentes admitiram ser esse conhecimento indispensável, apontando sua relevância para a compreensão da atividade do ser humano e das relações de poder construídas ao longo da história. Os professores mencionaram que é necessário que o aluno compreenda o seu espaço de produção cultural para poder relacioná-la com as diferentes possibilidades de convivências com outras culturas.

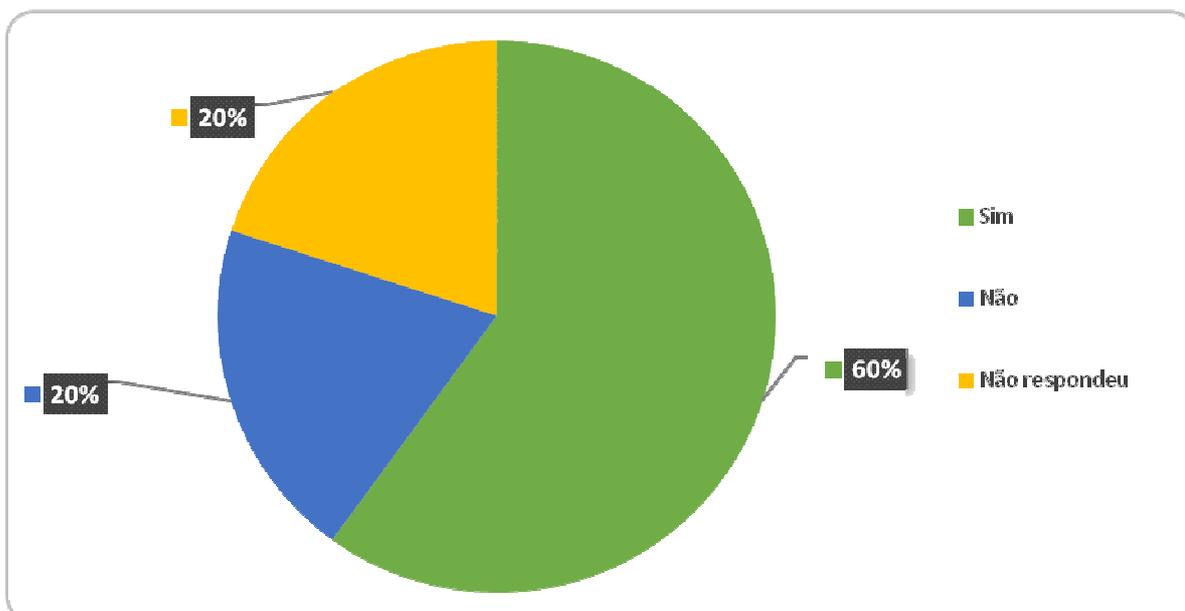


Gráfico 3. Opinião dos docentes em relação a considerarem importante trabalhar conceito de Território no Curso de Educação do Campo

Fonte: Elaboração própria

O professor que respondeu não ser importante trabalhar o termo *território* no curso, justificou sua resposta afirmando que a discussão sobre educação do campo perpassa pela definição de *território*, conforme é descrito a seguir:

Porque discutir Educação do Campo sem definir seu campo, seu território corre-se o risco de se pensar em uma educação do campo sem contemplar os reais interesses e necessidades dos sujeitos do campo. É imprescindível que se discuta a Educação do Campo para o campo, no campo com os sujeitos do campo. (PROFESSOR 3)

Pela resposta do professor foi possível perceber que ele não entendeu a pergunta, uma vez que sua justificativa ressalta a importância de o aluno conhecer e valorizar o território em que vive. Parece que ele se prendeu ao termo “conceito”, como se o docente somente trabalhasse a conceituação e não se detivesse no real significado prático. Assim, mesmo marcando a opção NÃO, ao analisarmos a justificativa podemos considerar como SIM, ou seja, o professor reconhece a importância do território e que esse conceito deve ser trabalhado ao longo de todo curso.

Diante do exposto, é possível considerar que 100% dos respondentes declararam valorizar estudos sobre território e reconheceram a importância de integrar esse conceito no currículo, uma vez que os demais (20%) não responderam à questão. Tendo ciência de que o universo da pesquisa estava circunscrito a cinco docentes, 20% correspondem a um único indivíduo.

Podemos inferir que a importância atribuída pela maioria dos professores para o uso do termo *território* representa o reconhecimento da identidade que um curso de formação de professores para a educação do campo deve ter. Implica em reconhecer o território camponês e refletir sobre o uso e ocupação desse território. Santos (2012) nos alerta a respeito da importância de discutir e compreender o território ressaltando que é neste espaço onde se encontram não somente as ações e decisões políticas e econômicas, mas também a base dos

recursos naturais e da produção industrial. Ele nos traz esses apontamentos a partir das mudanças que envolvem as questões do território e da terra:

[...] a questão da terra e do território mudou e não apenas na dimensão que já falamos, isto é, de uma luta por uma distribuição da terra como um recurso agrícola para uma construção política de um território com uma identidade cultural própria. Mas a terra, hoje, já não é de modo nenhum nem só a agricultura, nem só o território - é a reserva da biodiversidade - que é um problema completamente diferente. É a reserva agrícola, a reserva da água, os aquíferos, e é também a terra que hoje é a base da grande orgia dos recursos naturais em que nos encontramos. Todo o extractivismo veio também territorializar as relações económicas e políticas e é essa a grande contradição da globalização, já que se pensava que esta ia desterritorializar tudo: nós hoje viajamos, os produtos são feitos em qualquer parte do mundo, o relógio é feito em seis partes do mundo, o que é que interessa o território? Parece que para nada mas, ao mesmo tempo, uma série de factores nos obrigam a pensar que afinal a desterritorialização é apenas um dos lados da nossa condição. O outro lado é, em contraposição a ela, a reterritorialização. Há coisas fundamentais que só podem ser produzidas em certos lugares: este gravador que nós estamos a utilizar, o seu computador que tem metais especiais raros que só existem em certos lugares, etc. Temos hoje de novo na América Latina e em África uma corrida aos recursos naturais que faz uma pressão enorme sobre a terra e que cria uma nova conflitualidade entre aqueles que querem a terra para mineração e os agricultores camponeses que lá vivem. (SANTOS, 2012, p.3).

Ainda em relação à importância de se trabalhar o conceito de *território* no Curso de Educação do Campo, os professores que fizeram parte da amostra indicaram em suas respostas, com algumas poucas variações, que não é possível discutir educação do campo sem considerar o *território*. Se assim acontecer, corre-se o risco de se pensar em uma educação do campo sem contemplar os reais interesses e necessidades dos sujeitos do campo. A maioria destacou ser imprescindível a discussão da educação do campo para o campo, no campo e com os sujeitos do campo.

Dentre os respondentes, 60% afirmaram que o uso do conceito território deve estar presente ao longo de todo o curso, e 20% afirmaram que o conceito deve ser abordado no início do curso para fundamentar as análises. Somente um professor optou por não responder a esta questão, correspondendo a 20% da amostra. As diferenças ficaram, então, somente restritas ao momento em que esse conceito deve ser trabalhado no currículo.

Diante da análise da nomenclatura das disciplinas apresentadas na Figura 2 que apresenta a matriz curricular do curso, a inserção do termo *território* e suas definições pelos docentes que participaram da pesquisa durante o percurso formativo, pode ter significado um melhor entendimento dos temas debatidos, como reforma agrária, ocupação da Amazônia, luta pela terra, sustentabilidade ambiental, educação camponesa, lutas de classes, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sociologia rural, uso dos recursos naturais, dentre outros assuntos correlatos que estão descritos nas ementas das disciplinas (IFPA, 2013). Foi possível constatar ao longo da pesquisa que, mesmo não havendo referência direta do termo *território* na matriz curricular do curso, seu significado e importância social política estiveram presentes ao longo de todo o processo.

Ao serem abordados sobre como trabalharam o termo *território* em suas disciplinas, os professores afirmaram que o termo perpassou os diferentes conteúdos, envolvendo a discussão dos direitos à educação, relação etnicorracial e a interculturalidade. Informaram que o conceito foi utilizado de forma a relacionar a produção literária do conteúdo do curso com o espaço vivencial do aluno. Também foram apresentadas as diversas formas de se pensar e organizar o território, suas diferentes finalidades, buscando refletir como podíamos desenvolver o território, no qual estávamos inseridos, sem perder de vista o princípio da

sustentabilidade, e refletindo sobre os interesses políticos, econômicos e sociais que giram em torno das questões territoriais. Um dos professores respondeu que não trabalhou de forma direta o termo território, mesmo apontando a importância do mesmo para o curso, e outro professor não respondeu,

Nossa pesquisa fortaleceu a crença que tínhamos no início deste estudo da importância da valorização do reconhecimento do território nos Cursos de Educação do Campo. Santos (2012) detalha essa relevância nas lutas dos movimentos sociais pela garantia da posse da terra, destacando que:

[...] os movimentos contra-hegemônicos são movimentos que lutam pela terra e pelo território. Mas qual é a diferença entre terra e território? É que os movimentos que lutam pela terra vão ser os movimentos camponeses, que são populações que hoje em boa parte são indígenas ou afrodescendentes, mas que na altura não eram consideradas como tal. Eram considerados camponeses - cuja grande reivindicação é a reforma agrária, é a luta pela terra, pela distribuição mais equitativa da terra. Essa luta vem até ao presente e tem como resultado que o movimento social mais importante da América Latina é o *Movimento Sem Terra* (MST) no Brasil com articulações hoje em muitos países e cuja constituição em 1986 assenta na luta pela terra e pela reforma agrária. Mas essa luta, que esteve sempre presente, torna-se politicamente mais visível a partir dos anos 90 através da luta dos povos indígenas pelo território. A diferença entre a luta pela terra e a luta pelo território é que para os povos indígenas o território não é apenas a terra agrícola, mas é a raiz mesma da sua identidade cultural. São os seus antepassados, a sua cultura, as suas árvores sagradas, os seus rios sagrados, é, portanto, toda uma memória histórica que foi destruída ou quase destruída pelo colonialismo e capitalismo e que eles querem recuperar.

Fernandes (2016) nos mostra que devemos ter uma visão de vida no campo construída a partir das lutas pela terra, que englobam as lutas e resistências dos integrantes dos movimentos sociais do campo para permanecerem em seus territórios. Ele explicita que:

Essas lutas foram desenvolvidas pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas. Foram eles que com suas formas de luta, resistência, conquista e esperanças construíram essa realidade. Foi dessa forma que os assentamentos foram implantados, que as terras dos quilombolas foram reconhecidas e regularizadas, que os territórios indígenas começaram a ser demarcados e, inclusive, a sua população voltou a crescer. Essa história não pode ser ignorada nem esquecida. Ou corremos o risco de perder a essência da realidade. (FERNANDES, 2016, p. 138).

Dentre as dificuldades mais destacadas que ocorreram durante o desenvolvimento das disciplinas, os professores destacaram: a falta de bibliografia para elaboração das aulas; falta de bibliografia no campus para a consulta dos alunos; e falta de laboratórios pedagógicos. Desta forma, pudemos constatar que há realmente problemas em relação à falta de bibliografia no campus. As dificuldades decorrentes da infraestrutura deficitária já tinham sido destacadas também pelos ex-coordenadores. Isso indica a necessidade de melhorar a infraestrutura nos campi do IFPA que forem receber novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo. Também foi mencionada por um dos professores a existência de alunos que não se identificaram com o curso no decorrer do processo, acarretando prejuízo para a formação e, até, desistência do curso. No entanto, foram casos esporádicos, que não comprometeram os resultados da pesquisa.

Ao serem perguntados se aprovavam a abertura de cursos de licenciatura nos Institutos Federais, os professores foram unânimes na aprovação. Justificaram, acrescentando que os Institutos possuem grande potencial de inserção social e que precisam ser estimulados a atuar

no campo das licenciaturas, visto que existe uma demanda enorme nas mais diversas regiões do país. Também declararam que o IFPA foi o pioneiro em aprovar junto ao MEC um curso pensado diretamente para a formação de professores do campo, Foi, portanto, uma “experiência revolucionária” (PROFESSOR 3), que tem impactado a educação do campo do estado do Pará.

Outra observação considerada relevante para esta pesquisa foi a do Professor 4, que acrescentou ser a oferta de cursos de licenciatura “interessante para aumentar o leque de opções de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas, contribuindo com o desenvolvimento de formação qualificada para as áreas de pesquisa, ensino e extensão”. Já para o para o Professor 5 “é importante o Instituto cumprir seu papel, que é o de ofertar cursos superiores”.

Podemos afirmar que a participação dos Institutos Federais na oferta de licenciatura é um importante instrumento para atender às demandas de formação de novos professores no Brasil. Nesse sentido, não é uma exclusividade do Estado do Pará, ou da região amazônica, que apresenta grande déficit de professores com formação em licenciatura. Dados do Educacenso 2015 (BRASIL, 2016b), divulgados em 20 de março de 2016, demonstraram que mais de 90.204 (noventa mil e duzentos e quatro) profissionais ministram aulas em todo o território nacional sem nenhuma formação superior, nem mesmo bacharelado.²¹ O quadro é ainda mais grave quando direcionamos nossas análises especificamente para a Educação do Campo, o fato reforça a necessidade de utilização dos *campi* dos Institutos Federais, quer implantado em cidades próximas às capitais, ou no interior dos Estados, para realizarem a oferta de cursos de licenciaturas.

Todos os professores responderam que receberam assistência pedagógica durante execução da sua disciplina, fato também apresentado pelo ex-coordenadores, que afirmaram nas suas respostas que houve um acompanhamento dos professores durante todo o período, não apenas de planejamento das disciplinas, mas da sua execução. No acompanhamento do Tempo Comunidade, 60% dos professores informaram que estiveram junto com a coordenação no acompanhamento dos alunos, desenvolvendo ações nos municípios em que os alunos residiam. Disseram que ficavam dois dias fazendo orientação para elaboração dos dados coletados, acrescentando que era um verdadeiro momento de troca de conhecimento.

De acordo com os professores, esses momentos ocorriam após o Tempo Acadêmico, com base no Eixo Temático do Módulo, sempre com reuniões de acompanhamento e participação nas apresentações dos resultados e avaliações. O professor 3, assim se pronunciou:

Após o Tempo Acadêmico, os alunos voltavam para as suas comunidades com um projeto para ser aplicado na comunidade, (Projeto de Intervenção) com base no Eixo Temático do Módulo. A disciplina de Prática Pedagógica resultou como projeto de intervenção a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP nas escolas do campo com a participação direta da comunidade. No retorno ao próximo Módulo (tempo Acadêmico), os alunos faziam a socialização dos projetos desenvolvidos nas comunidades durante uma semana denominada de Seminário Temático. Período de culminância onde ocorriam as trocas de experiências.

A metodologia proposta para o Tempo Comunidade no PPC do curso estabelece esse acompanhamento descrito pelos professores nas suas respostas, proporcionando uma interação entre os professores, suas disciplinas, os conceitos teóricos desenvolvidos durante o Tempo Acadêmico e as atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade.

²¹ Dados obtidos no relatório do Educacenso do ano de 2015 e apresentado pelo ministro da educação Aloisio Mercadante em 28/03/2016, disponível no site <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>.

Vale destacar, mais uma vez, que os alunos dos cursos de licenciatura eram professores das Escolas do Campo. No retorno às escolas do campo em que trabalhavam, realizavam suas atividades do TC com ações no seu cotidiano escolar, conforme destacado acima pelo Professor 3, no qual esses alunos tiveram como atividade a proposta de construção do Projeto Político Pedagógico – PPP para a sua escola, com envolvimento dos sujeitos que compõem a unidade de ensino.

A participação efetiva dos professores que ministraram disciplinas no Tempo Acadêmico nas atividades do Tempo Comunidade pode confirmar a importância atribuída pelo curso à metodologia da Pedagogia da Alternância, que dá destaque às ações que são executadas não apenas no ambiente acadêmico, mas também nas atividades desenvolvidas durante o período em que os alunos estão vivenciando seu dia a dia, sua comunidade, e escola do campo, ou seja, as ações que envolvem os processos educativos fora do ambiente do IFPA.

Caldart (2003, p.75) reforça a importância de se considerar as diferentes ações educativas e os diversos espaços na formação docente:

Se é verdade que vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos, então um professor ou uma professora que nunca saia dos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dela, e não terá as condições humanas necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próximas, da escola. Pisar em outros territórios, conversar com outras gentes, ouvir outros sotaques, mudar de ambiente, ver outras coisas, produz um ‘arejamento’ indispensável para a formação de um educador. Isto ajuda a multiplicar suas raízes, ou a enraizá-lo numa coletividade maior, que pode ser a coletividade de movimento social ao qual se vincula.

Os professores, aos serem questionados sobre a importância do curso na formação profissional dos seus alunos, destacaram que a formação vai além da docência para sala de aula. É uma formação que compreende um universo diferente e que necessita, portanto, de uma educação diferenciada. Requer um sujeito autônomo, ativo e com princípio de liderança, uma formação humanizada.

Reforçando que a Licenciatura em Educação do Campo deve trazer uma formação mais completa desses professores, Molina (2011, p.15) destaca que, o simples fato das Licenciaturas em Educação do Campo terem:

[...]como prioridade de sua atuação e reflexão as escolas de Educação Básica do campo já lhes garantiria importância de registro, pela carência de boas experiências nesse âmbito. Acrescido a isso, a intencionalidade de desencadear mudanças nos processos de organização escolar e método do trabalho pedagógico destas escolas, no sentido de construir práticas que contribuam para a superação da escola capitalista, conferem a ela maior relevância.

De acordo com o Professor 3, a importância do curso é que ele é pensado para os professores que atuam no campo e que têm afinidade com a vida do campo. Que a sua importância ímpar reside no fato de estar direcionado a professores do campo formados para a educação do campo, eliminando, assim, a figura do professor urbano que por necessidade financeira ou por “castigo” político, são lotados nas escolas do campo sem nenhuma afinidade com o campo, muito menos com as diversidades e necessidades camponesas.

Podemos afirmar, embasados nas respostas dos professores, que o curso reforça sua importância ao tratar temas voltados às especificidades do campo. Que esta formação diferenciada pode trazer elementos e bases epistemológicas para que os professores formados

possam ser agentes de transformações no campo, intervir na realidade do campo, conforme relata Molina (2011) quando nos diz que:

Há muitas questões que estes cursos suscitam. Seja no âmbito pedagógico, epistemológico, institucional ou político, muito ainda há para se extrair da experiência das Licenciaturas em Educação do Campo, que podem trazer contribuições importantes para acúmulo de forças na perspectiva da transformação social almejada por aqueles que apostam na possibilidade da construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. (MOLINA, 2011, p. 15).

Na parte IV – Estrutura, foram abordadas questões referentes a existência de estrutura adequada no campus para oferta das disciplinas. Estranhamente, apesar de terem denunciado em questões anteriores a falta de infraestrutura em relação a bibliotecas e laboratórios pedagógicos, 100% dos professores responderam que sim, o campus contava com infraestrutura adequada. Isso pode ter acontecido pelo fato dos questionários terem sido estruturados de forma a tornar possível a mesma indagação em vários espaços, possibilitando a investigação do mesmo fato direta ou indiretamente.

Uma parte dos docentes (20%) informou a carência de acervo bibliográfico para todas as disciplinas. Os professores informaram que, para suprir essa falta de acervo, se utilizaram de livros baixados da internet e acervo da biblioteca da Universidade Federal do Pará - UFPA, campus Altamira.

Em relação a participação dos professores na elaboração do PPC do curso, 20% responderam que sim, que contribuíram na elaboração através de participação em reuniões onde foi discutida a relação dos profissionais de educação com comunidade escolar e definida à condução dos trabalhos para não haver contradições entre a teoria e a prática. Além de contribuir com a construção do PPC, os professores responderam que também contribuíram para a elaboração das propostas para o Tempo Comunidade, o que demonstra que o curso foi construído com participação de profissionais externos à instituição, ratificando a resposta apresentada pelos ex-coordenadores.

A pesquisa de Campo com os Egressos.

Buscando conhecer qual a percepção dos egressos acerca do curso e também se, e como, o termo *território* foi abordado nos conteúdos ministrados, optamos pela aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas aos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tínhamos como meta a aplicação de questionários aos 18 (dezoito) egressos do curso, não obstante, conseguimos contatar e aplicar o instrumento somente a 06 (seis) egressos, pois durante o período de aplicação nos deparamos com situações que impediram esse contato. Alguns egressos hoje estão vivendo em outras localidades distante dos municípios registrados como último domicílio. Outros estão trabalhando em aldeias indígenas na área do município de Itaituba, ou não conseguimos a localização no período em que os questionários foram aplicados pela internet. No entanto, o simples fato de que esses egressos estão desenvolvendo suas atividades em áreas do território rural da região amazônica pode servir para demonstrar que o curso conseguiu atingir um dos seus objetivos, que é a formação de profissionais para exercerem o magistério no campo brasileiro.

Conseguimos contatar e aplicar o questionário a 1/3 do quantitativo inicial de egressos, sendo possível, a partir desse número, obter um panorama acerca das questões propostas. Detalharemos aquelas que mais diretamente interessam para a temática discutida. O questionário se encontra na íntegra no apêndice C e sua estrutura foi dividida em quatro partes, a saber: Parte I – Formação Acadêmica; Parte II – Sua experiência como aluno do

curso; Parte III – Sobre o curso Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e Parte IV -Sobre sua prática como docente.

Na Parte I – Formação Acadêmica. Os questionários demonstraram que 50% dos egressos que responderam, cursaram o Ensino Médio Técnico e destes, 100% em escolas públicas. Dentre todos os que responderam ao questionário, 16,7% afirmaram que fizeram especialização na área de educação, 16,7% se encontram cursando especialização em educação e 50% fizeram apenas graduação.

O IFPA Campus Altamira não ofertou desde a formatura das turmas de Licenciatura em Educação do Campo cursos e turmas de pós-graduação para a educação do campo no campus de Altamira. A falta de continuidade na formação dos egressos pode impactar diretamente no crescimento profissional desses sujeitos e até mesmo no desempenho da sua profissão. Nóvoa debate essa questão da formação continuada de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13).

A Parte II buscou informar como foi a experiência dos egressos como alunos do curso. Importava saber quais os motivos que os levaram a ingressar no curso. Um dos motivos apresentados foi primeiramente o nome PROCAMPO, que para um dos egressos demonstrava “a certeza de que tudo que iria aprender era para suprir as necessidades do campo” (EGRESSO1). O mesmo respondente complementou informando que “hoje consegue falar com clareza que todos os profissionais da educação precisam conhecer as Diretrizes e Legislações do Campo” O Egresso3 apresentou como outro motivo, o fato de se encontrar, na época, trabalhando com educação do campo. Também foi destacado, pelo Egresso 5 que escolheu o curso por causa da sua especificidade e para o Egresso 6, a escolha foi para conseguir ampliar a prática docente.

Aos constatarmos que o nome PROCAMPO chamou a atenção dos egressos, vemos a relevância de ações e projetos voltados à formação de professores para a educação básica do campo. Percebemos pelas respostas que, através de uma formação superior em educação do campo, muitos deles poderão trazer contribuições relevantes para a discussão dos movimentos da educação nas escolas do campo, dos movimentos sociais, da luta contra o fechamento das escolas, de novos processos pedagógicos e políticos no ambiente escolar, dentre tantos outros temas que ficam invisíveis no cotidiano escolar do campo.

Caldart (2003, p. 71-72) retrata a importância de transformar a escola numa instituição identificada com as lutas sociais.

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política. Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo.

Ao serem questionados sobre o que foi mais importante no curso para a sua atuação docente, 66,7% dos egressos indicaram que o curso trouxe para eles uma ampliação da visão

das necessidades do campo; 16,7% responderam que ampliou a visão sobre o território; e 16,7% afirmaram que algumas disciplinas cursadas foram importantes. Dentre as disciplinas consideradas importantes, foram citadas: Geografia, Política Educacional, Legislação do Campo e História Agrária. As respostas estão representadas no Gráfico 4.

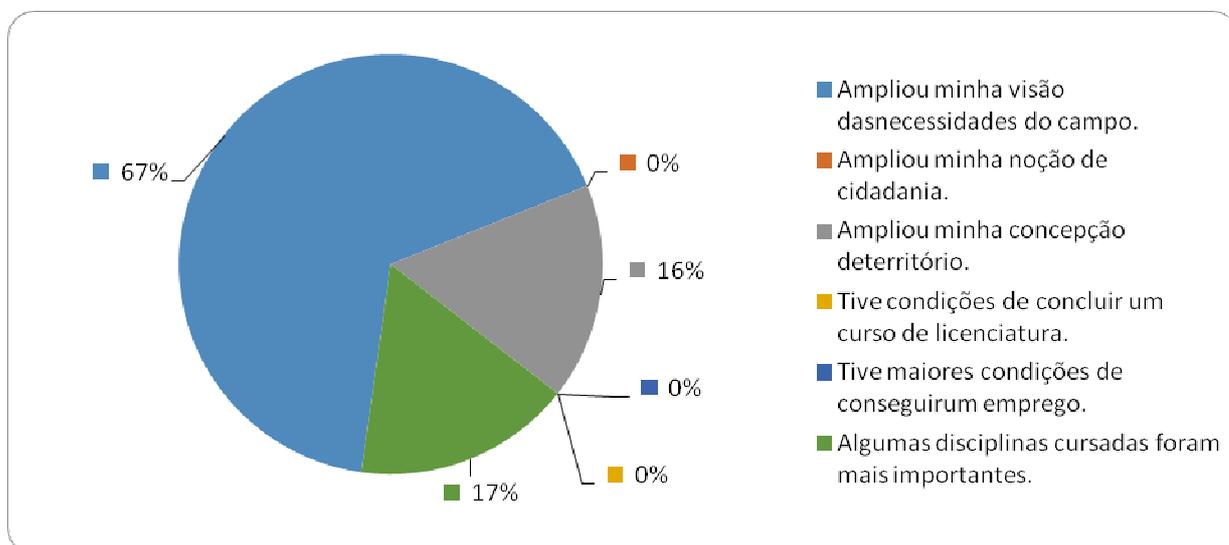


Gráfico 4. Destaque do que foi mais importante no Curso de Educação do Campo para a atuação docente dos egressos.

Fonte: Elaboração própria

O fato dos egressos demonstrarem que houve uma ampliação da visão das necessidades do campo e a citação de disciplinas consideradas relevantes, como Geografia, Política Educacional e Legislação do Campo e História Agrária, pode indicar que houve uma efetiva mudança na forma desses indivíduos verem o campo e entenderem como lidar com as especificidades dos sujeitos do campo. Reforçando essa ideia, Caldart (2008, p.78) nos aponta que “A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões”, denotando a relevância de se ter uma visão mais ampla sobre o campo.

Dos egressos que participaram da pesquisa, 66,7% estão atuando como docentes em escola do campo, 33,3% não estão atuando em escola do campo. Esses egressos que estão atualmente desenvolvendo suas atividades em escolas do campo informaram que procuram fazer com que o aluno do campo se considere morador do campo, na intenção de garantir que este estudante incorpore sua identidade como sujeito do campo. O Egresso 1 complementou, afirmando que “levanta questões de que eles são atores responsáveis pela transformação do campo e que por isso precisam lutar por seus direitos”.

O Egresso 2 informou que “busca trazer para suas aulas os assuntos para mais próximo da realidade dos alunos, de forma que sejam compatíveis com a realidade dos discentes”. O Egresso 6 afirmou que tem sempre a intenção de “aproveitar melhor a realidade local em que estão inseridos”. As respostas convergiram para a compreensão de que o curso de Educação do Campo do *Campus* Altamira, buscou formar um educador que entendesse as dinâmicas existentes no campo. Ressaltamos ainda a importância de conhecer a história de vida dos alunos como ponto de partida na busca de uma identidade camponesa.

Molina e Sá (2011) destacam em seus estudos que a compreensão dos sujeitos que vivem no campo é importante para enfrentar os processos hegemônicos de ocupação e opressão a ele impostas.

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

Os questionamentos sobre o uso de termo *território* estão presente na Parte III- Sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Aqui procuramos investigar, primeiramente, sobre o currículo do curso.

Aos serem questionados sobre a importância do conceito de *território* trabalhado no curso, 100% dos egressos que responderam ao questionário afirmaram que foi importante. De acordo com Egresso 1 “somente durante o curso tive essa visão ampla de território, pois antes, imaginava que apenas cidades, estados e países eram territórios”. Para o Egresso 2, foi importante o conceito ser trabalhado através da diferença entre campo e cidade e as suas particularidades. O Egresso 3, informou que o conceito de *território* foi trabalhado utilizando a cartografia social.

O Egresso 4, destacou que o conceito de *território* foi trabalhado “por meio de pesquisas” e o Egresso 5, respondeu que o conceito foi trabalhado “respeitando o limite de diversidades e especificidades”, O Egresso 6, não respondeu ao questionamento sobre como o conceito foi trabalhado no curso. Foi apontado por 83,3% dos egressos, que o conceito de *território* foi trabalhado ao longo de todo o curso.

Os egressos demonstraram conhecimento sobre o território, destacando que “território é todo espaço que possui relação de poder, desde uma pequena propriedade” (EGRESSO1). Foi apresentada, também, a percepção de que o termo está relacionado ao “espaço onde um povo habita e exerce sua soberania” (EGRESSO 4). Para o Egresso 5, é “um determinado espaço delimitado para um fim de conhecimento político, cultural, econômico, etc. Outra resposta destacou que “cada território possui suas especificidades” (EGRESSO 6). Essas definições apresentadas que vão desde a concepção de território como espaço físico, passando pelo espaço de soberania de um povo, estão identificadas com as concepções apresentadas pelos professores que ministraram disciplinas para esses egressos, e pelos ex-coordenadores do curso.

Neste momento, cabe uma reflexão tomando por base os estudos de território desenvolvidos por Souza (1995). Este autor chama a atenção para o fato de que o território pode ser construído e desconstruídos dentro de escalas temporais diferentes, desde o seu nível mais acanhado, como no caso do espaço em que se insere a escola do campo numa localidade rural, como podemos conferir abaixo:

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex uma rua) à internacional (p. ex, a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (SOUZA, 1995, p. 81)

O texto destacado acima reforça a necessidade do desenvolvimento de reflexões sobre o conceito de território em toda a sua abrangência, ao longo dos cursos de Licenciatura.

Quando percebemos a importância do território e a sua possível volatilidade temporal, pode ser mais fácil acompanhar as mudanças apontadas pelo autor, no que diz respeito à construção e desconstrução dos territórios e sua ocupação ao longo do processo. A volatilidade não reduz a importância da ocupação territorial, só permite o melhor entendimento desse espaço.

Buscamos identificar com os egressos, o que acharam da dinâmica proposta pelo curso ao dividir os semestres em tempos de estudos: Tempo Acadêmico - TA e o Tempo Comunidade – TC. De acordo com as respostas obtidas, para o Egresso 1, “os TAs como assim chamávamos, foram bem desenvolvidos por professores que eram comprometidos com a educação”. Também foi apontado que “foi bem aproveitada com aulas teóricas e práticas que contribuíram muito para a aprendizagem dos educandos” (EGRESSO 6). O Egresso 5 afirmou que foi “bem proveitoso, pois adquiri muitos conhecimentos que muito tem contribuído com minha prática pedagógica no dia a dia”. Foram apontadas respostas como excelentes e ótimas por parte dos egressos, no entanto, também foi destacado pelo Egresso 2, que na reta final do curso foi mais difícil de finalizar o TA. É possível que esta dificuldade seja decorrente do aumento de conteúdo específico que integra o currículo no final do curso.

Já, em relação ao Tempo Comunidade – TC, os egressos responderam que foi desenvolvido de maneira significativa, sendo empolgantes os trabalhos que eram realizados nas comunidades e os resultados de sucesso sendo compartilhados com todos. Foi destacado que foi “muito importante para um conhecimento amplo dos sujeitos do campo e o ambiente em que vivem” (EGRESSO 5).

Porém, alguns egressos apontaram que tiveram dificuldades para realizar os trabalhos do TC, mas o Egresso 4, respondeu que “foram bem orientados pelos professores que se dedicaram bastante para que os alunos conseguissem entender a proposta do curso”. Outra resposta destaca que o TC foi muito importante para um conhecimento amplo dos sujeitos do campo e o ambiente em que vivem, e que os prepararam e os incentivaram para a pesquisa.

As posições positivas acerca do TA e TC apresentadas pelos egressos demonstram que a proposta de pedagogia da alternância adotada pelo curso, fundamentada nas indicações do movimento da educação do campo, envolvendo a troca de conhecimentos e o reconhecimento dos sujeitos do campo de suas especificidades, suas dinâmicas e formas de vida, trouxe, verdadeiramente, elementos teóricos para serem discutidos na escola, na comunidade e nos movimentos sociais existentes no campo. O curso pode ser considerado, então, o resultado de uma conquista pela valorização dos sujeitos do campo, uma vez que contribuiu para a inserção desses sujeitos, antes excluídos e invisíveis nas Instituições de Ensino Superior, oportunizando momentos de estudos no ambiente acadêmico e no campo brasileiro, ambiente de vivência dos alunos. Esse fato tende a corroborar os estudos de Caldart (2008); Molina (2011); Ferreira e Souza (2015).

Sobre a participação dos professores que ministraram disciplinas durante a execução do curso, o Egresso 1 descreveu que “Todos os professores que foram credenciados para ministrarem aulas no PROCAMPO Altamira tinham total responsabilidade em contribuir com o curso e com a turma”, os Egressos 3 e 6 consideraram todos “ótimos profissionais” e “excelentes”. Também foi destacado que “em sua maioria foi boa, pois tiveram toda paciência necessária e dedicação para que pudéssemos absorver o conhecimento proposto pela disciplina” (EGRESSO 4). Foi destacado na resposta do Egresso 5, que “os professores trouxeram uma interdisciplinaridade inovadora e que interagem bastante de forma a contribuir melhor no processo de aprendizagem dos alunos”. Somente o Egresso 2, considerou “razoável” a participação dos professores, não detalhando o porque da resposta apresentada.

Em relação a terem recebido algum tipo de auxílio financeiro, os egressos afirmaram que receberam uma ajuda de custo que era chamada de bolsa pelos alunos, e exclusivamente era paga aos alunos nos períodos do TA, ou seja, nos meses em que os alunos frequentavam

as aulas de forma presencial, janeiro e fevereiro, julho e agosto, sendo paga uma única parcela nos meses citados no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), e também informaram que essas bolsas eram pagas pelo Governo Federal. O Edital nº 02, de 23 de abril de 2008 (BRASIL, 2008c), traz informações sobre valores financeiros para custear o curso, estabelecendo o seguinte:

IV DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

4.1 O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis no valor per capita de RS 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência atendimento a grupos de 60 alunos e um período de 4 (quatro) anos de duração (BRASIL, 2008c, p.2).

Em relação à infraestrutura da instituição para oferecimento do curso, 63,7% dos egressos informaram que a instituição contava com infraestrutura adequada para a oferta das disciplinas. No entanto, 33,3% responderam que o campus não tinha infraestrutura adequada e apontaram que faltavam laboratórios de química e física, uma biblioteca adequada, centro de pesquisa, apoio técnico adequado e estrutura física. As respostas desses 33,3% egressos estão em consonância com as respostas dos professores e ex-coordenadores em relação à temática de estrutura física necessária para executar o curso, sendo os itens mais citados pelas três categorias a biblioteca e a falta de laboratórios para aulas práticas. Aos serem questionados sobre o acesso ao acervo de livros adequados para a oferta das disciplinas, 50% dos egressos responderam que não tiveram acesso aos livros e que para suprirem essa falta, recorreram às pesquisas na internet e em outras fontes.

Em outra parte do questionário, importava saber como foi a participação dos egressos na discussão sobre o PPC do curso. Pelas respostas obtidas constatamos que 83,3% dos egressos não participaram de nenhuma discussão, demonstrando que o PPC do curso contou com pouca ou até nenhuma participação dos alunos. Já em relação à participação dos egressos na discussão de outros documentos do curso, as respostas apontaram que 66,7% participaram da discussão e elaboração das atividades do Tempo Comunidade, do Estágio e do Cronograma de desenvolvimento de atividades do curso. Isso confirma a participação coletiva e democrática na elaboração de outros documentos diversos do PPC, reafirmando as respostas dos ex-coordenadores e professores do Curso.

Na Parte IV – Sobre sua prática como docente, os egressos apresentaram como aplicam os conhecimentos adquiridos no curso nas suas atividades docentes na escola do campo. Vejamos o que afirmou o Egresso1:

Hoje atuo nas turmas de 6º ao 9º ano, ministro aula de geografia e graças as aulas da professora Marcia durante o curso, todos os dias contemplo[sic] o curso fortalecendo os que são moradores do campo e precisam lutar por seus direitos, onde os mesmos tem o direito de lutar pela terra, pelos seus estudos e principalmente fortalecer que o modelo ideal de escola para eles são as Casas Familiares. E por isso devem participara de associações e sindicatos.

O Egresso 4 destacou que procura fazer com que “os alunos sintam-se em um ambiente familiar, pois busco sempre partir da realidade onde os mesmos estão inseridos. O Egresso 5, respondeu que respeita a diversidade de cada sujeito ou comunidade e, para o Egresso 6, colocar em prática o que aprendeu no curso nas suas atividades como docente de uma escola do campo é o principal incentivo à sua permanência no campo.

Em relação ao uso do termo território em suas aulas e atividades docentes, 100% dos que responderam ao questionário, afirmaram que abordam de alguma forma a temática referente ao conceito de *território* em suas aulas e/ou atividades docentes. O Egresso 1, diz que aborda o termo território para que “os alunos entendam com mais detalhes a palavra

território, início com eles destacando que a pequena propriedade que eles moram também é um território e que merecem ser respeitados os seus direitos”. Foi destacado pelo Egresso3, que “acha importante os alunos entenderem o que é um território”. O Egresso 5, informou que faz com que “o educando conheça o conceito de território e suas temáticas”. O Egresso 4, respondeu que “pede para seus alunos falarem das características físicas e sociais do local dos quais fazem parte”.

Foi possível perceber pelas respostas que o conceito de território foi incorporado pelos egressos quando eram alunos do curso e que agora, como docentes, transmitem aos seus alunos o que aprenderam. Isso pode demonstrar a importância de se trabalhar o território e suas especificidades nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, onde serão formados os novos docentes, que poderão estender esses conhecimentos a um número cada vez maior de sujeitos do campo. Como consequência poderão ser ampliados os movimentos sociais do campo, a visão política, a ocupação consciente e o respeito aos direitos do cidadão do campo.

Tomando por base as respostas aos questionários e a referência acima, concluímos ainda que os professores concordam com o que nos ensinou Paulo Freire. Não basta apenas os professores passarem conteúdos durante o processo de ministrar suas disciplinas, pois é através da forma de ministrar essas disciplinas que os alunos se apropriam da realidade e se posicionam com criticidade sobre os temas abordados. Para Fernandes e Molina a Educação do campo “procura romper com a alienação do território, construindo conhecimento a partir da relação local – global – local.

Constatamos, então, com nossa pesquisa de campo, que na visão da maioria dos Ex-Coordenadores e Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* de Altamira do IFPA, ele está atendendo às expectativas dos alunos e demais membros da comunidade. No entanto, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu novas diretrizes para a formação docente, que deverão ser incorporadas a todos os cursos de licenciatura do Brasil. Vamos então analisar mais detalhadamente que mudanças estão sendo impostas e como elas poderão impactar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do *campus* de Altamira do IFPA. Pretendemos, nesta parte da Dissertação, colaborar com as reflexões e com a implementação das mudanças, apresentando sugestões.

3.5 Perspectivas de mudança face à Resolução nº2/2015

Desde julho de 2015 entrou em vigor no cenário da educação brasileira, na oferta de cursos superiores de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2/2015²² (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A referida legislação revoga todas as Resoluções anteriores que traçavam as diretrizes para os cursos de formação de professores, tais como: Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1977), a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999), a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 (BRASIL, 2009), e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

No seu artigo 22, a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) determina que “Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação”. No Parágrafo único do art. 22, estabelece que “Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em

²² A Resolução está disponível na íntegra no Anexo B desta pesquisa.

andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias”.

Diante das novas diretrizes legais, e com os resultados e discussões acima apresentados, segue uma proposição do que precisa ser ajustado no currículo da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA. Acreditamos que dessa forma estaremos contribuindo para as adequações legais e melhorias do curso, que necessita ter sua oferta institucionalizada de forma regular, acarretando a abertura de turmas com fluxo contínuo, e não apenas através de programas como o PROCAMPO. Nossa preocupação reside no fato do PROCAMPO estar sofrendo, na atualidade, por falta de verbas que garantam sua continuidade.

No cenário político em que o Brasil se encontrava no segundo semestre de 2016, sob a presidência de Michel Temer, que após o *impeachment* de Dilma Rousseff²³, passou a governar o Brasil, é possível que programas de apoio à oferta de turmas de ensino superior voltadas para os educadores do campo não sejam objeto de prioridade do MEC. Mesmo diante de um cenário de mudanças bastante expressivas na educação brasileira, como a proposta da Reforma do Ensino Médio²⁴, feita por meio de publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016a)²⁵, o IFPA realizou debates acerca da educação do campo, através da comissão de Educação do Campo do IFPA, instituída pela Portaria nº 120/2016/GAB, de 03 de fevereiro de 2016 (IFPA, 2016). Dentre outras ações, está fazendo a revisão do PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo, diante da previsão de implantação de novas turmas em todos os *campi* do IFPA, contando que essas turmas sejam custeadas com recursos próprios do Instituto, assim como já ocorre com os demais cursos superiores existentes.

A Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015 apresenta recomendações de cunho político-educacional que foram apontadas e defendidas pelo movimento da educação do campo no período de sua elaboração. Diante disso, iremos direcionar nossas orientações em torno do que foi identificado como ausente no PPC atual e que necessita, de forma mais pontual, ser acrescentado, sem prejuízos da necessidade de atualização devido aos atuais avanços da educação do campo no cenário da educação brasileira e dos próprios movimentos da educação superior no cenário do IFPA e dos seus *campi*.

Para a implantação efetiva de novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo, é necessário atender ao que preconiza o artigo 22, Resolução CNE/CP nº 2/2015, já citado acima, que estabelece a revisão dos PPCs dos cursos de licenciaturas já existentes e aprovados, num prazo de até dois anos. Como a Resolução foi aprovada em julho de 2015, o IFPA tem apenas até julho de 2017 para realizar e aprovar essas mudanças. Dentre as reformulações necessárias a serem feitas no PPC de Licenciatura em Educação do Campo, podemos indicar as destacadas abaixo, que ao final deste capítulo comporão um Quadro-Síntese.

²³ A presidente Dilma Rousseff sofreu o impeachment no segundo semestre de 2016, após sessão no Senado Federal presidida pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, em que Dilma Rousseff apresentou pessoalmente sua defesa num discurso histórico, em que pautou os avanços que o Brasil teve ao longo do governo do PT desde Lula até os dias atuais, também citando as conquistas obtidas na educação brasileira.

²⁴ A Reforma do Ensino Médio foi proposta em outubro de 2016, através da Medida Provisória – MP- nº 746 pelo MEC, ministério comandado por Mendonça Filho. Em 13/12/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados.

²⁵ A MP 746/16 foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017 e transformada na Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017).

Ao atentarmos para os resultados obtidos em nossa pesquisa relacionados à infraestrutura disponível para a execução do curso, na turma iniciada em 2009 e finalizada em 2013, constatamos, a falta de recursos pedagógicos como biblioteca e laboratórios. A partir da análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015, podemos acrescentar a necessidade de outros itens por ela indicados, como videoteca e recursos de tecnologias da informação e comunicação, com qualidade e quantidade necessárias para atender a todos os alunos de cada uma das turmas. Esses recursos pedagógicos e de infraestrutura devem estar previstos e garantidos não apenas no PPC do curso, mas principalmente implantados nos campi do IFPA, mesmo que de forma gradual durante a implementação do curso, mas não ulterior à finalização das novas turmas.

A carga horária mínima determinada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 é de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico. No PPC do curso está descrito na sua matriz o quantitativo de 4.180 (quatro mil e cento e oitenta) horas de atividades, divididas entre Tempo Acadêmico com total de 2.734 (duas mil e setecentas e trinta e quatro) horas, Tempo Comunidade com o total de 1.446 (mil quatrocentas e quarenta e seis) horas, ultrapassando, portanto, o estabelecido por lei. Dentro desse quantitativo foram estabelecidas 400 (quatrocentas) horas de estágio, já obedecendo ao determinado na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Em nossa proposta para a reformulação do Curso, indicamos que seja mantida a carga horária que integra o PPC, uma vez que está acima do mínimo estabelecido por lei, mas chamamos a atenção para a necessidade de aprimoramento na infraestrutura dos *Campi* que oferecerão a licenciatura, a fim de assegurar a formação com qualidade dos professores. Destacamos, ainda, a ênfase dada ao oferecimento do curso de forma presencial, inserida no Art. 9, § 3º da Resolução nº 2/2015 (BRASIL 2015) “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.”.

As novas turmas que venham a ser abertas nos campi do IFPA também devem ser estendidas a outros públicos que fazem a educação do campo, não somente aqueles que já são professores nas escolas da área rural, ou os que trabalham com processos educativos nos movimentos sociais ligados ao campo. Desta forma, poderão atender aos sujeitos do campo que tenham o sonho de ingressar na carreira do magistério, que tenham vontade de ser professores, mas que ainda não conseguiram trabalhar no magistério, principalmente pela falta de oportunidade de ingressar em um curso de licenciatura que trabalhe com a pedagogia da alternância, que tem maiores condições de se adequar ao calendário de disponibilidade dos sujeitos do campo. O Art.10 da Resolução nº 2/2015 assim estabelece:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p.9).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 traz no seu Art. 8º, parágrafo X (BRASIL, 2015) a determinação da ampliação das atribuições dos profissionais do magistério, para “atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;”. Essa dimensão da atuação do professor formado na Licenciatura em Educação do Campo deve estar disposta não somente em forma de novas disciplinas no PPC que trate de conteúdos de gestão escolar e pedagógica, mas deve estar inserido em uma abordagem interdisciplinar, com conteúdos e

temas que envolvam noções e teorias de gestão, avaliação, organização das instituições de ensino de educação básica, concepções sobre projetos e programas que foram e ainda estão sendo desenvolvidos no âmbito da educação nos níveis mundial, nacional, regional e local. O Quadro nº 1 apresenta outros pontos identificados na Resolução CNE/CP nº 2/2015 que precisam ser destacados e acrescentados no PPC, sem implicar em mudança da identidade já consagrada pelo curso. Isso significa que, na nossa avaliação, o Curso poderá atender às diretrizes da Resolução nº 2/2015, mantendo a sua proposta pedagógica de trabalhar com a Pedagogia da Alternância.

Quadro nº 1. Proposta de inserção e alterações no PPC de Licenciatura em Educação do Campo.

Item da Resolução CNE/CP nº 2/2015	Proposta para o PPC
<p>Art. 1º. § 2º. As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.</p>	<p>A implantação de novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo nos <i>campi</i> do IFPA deve estar descrita no Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Devem ainda estar de acordo com os padrões estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do campus. Tanto os padrões do Sinaes como as diretrizes da CPA devem constar do processo de auto avaliação do curso e devem ser observados nos demais itens do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).</p>
<p>Art. 3º. § 7º. II – a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.</p>	<p>Cada <i>campi</i> do IFPA deverá realizar um levantamento na sua área de abrangência sobre as comunidades que vivem no campo e a forma como essas comunidades usam e ocupam seu território, suas identidades camponesas, forma de produção, levando em consideração suas diversidades étnico-culturais. Esse levantamento deve fazer parte do PPC no item específico denominado “Caracterização do público-alvo” devendo influenciar diretamente a reformulação curricular, de forma a atender a diversidade étnico-cultural de seu público alvo.</p>
<p>Art. 7. IX – sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.</p>	<p>As atividades realizadas pelos alunos (a) durante os Tempos Acadêmicos (TAs) e Tempos Comunidades (TCs), deverão ser planejados pelos professores de forma a garantir a execução pelos alunos (as) e que todos os resultados dessas atividades sejam documentados em forma de portfólio, divididos por TAs e TCs, de forma a</p>

	garantir que o final do curso, esses portfólios possam ser sistematizados pelos alunos, sob orientação da coordenação do curso e venham a gerar um produto, como uma publicação, trabalho final de curso, artigo, dentre outros.
Art. 8º. VIII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;	Antes da execução de cada Tempo Acadêmico deverá ocorrer a formação dos professores, com no mínimo 20 horas de atividades, durante as quais serão realizadas atividades de planejamento das disciplinas da matriz curricular, com a obrigatoriedade de inclusão de temas atuais que versem sobre exclusão social, luta pela terra, identidade dos sujeitos do campo, uso e ocupação do território, diversidades étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, e outros temas que estejam em debate.
Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I – núcleo de estudos de formação geral das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:	A construção do desenho curricular e do percurso formativo do curso deverá ser dividida por núcleos, respeitando as especificidades da educação do campo e sendo acrescido dos itens que compõem o Artigo 12 da Resolução nº2/2015, incluindo todos seus incisos e alíneas.
Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a	Manter na matriz curricular o quantitativo de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, visto que o curso apresenta carga horária de 4.180h (quatro mil e cento e oitenta), incluído a divisão apresentada no Art. 13, distribuindo as horas entre TA e TC, com observância do inciso III, das 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, com atividades a partir do 3º semestre do curso, tendo como lócus dos estágios além das escolas do campo,

<p>gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estrutura-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.</p> <p>§1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p> <p>I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido do inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.</p>	<p>atividades realizadas nos movimentos sociais, órgãos públicos de educação, movimentos sindicais, dentre outros que tenham como destaque a educação do campo.</p> <p>As disciplinas da matriz curricular devem contemplar conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, língua brasileira de sinais (Libras), educação especial, educação ambiental, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, e conteúdos relacionados ao campo brasileiro. Esses conteúdos devem estar presente não somente em forma de disciplinas específicas e pontuais, mas também nas ementas das disciplinas distribuídas ao longo dos semestres. Além de conteúdos disciplinares é recomendável a adoção de conteúdos interdisciplinares. As 400h previstas para as Práticas e 400h previstas para o Estágio podem ser direcionadas ao Tempo Comunidade, com as adaptações pertinentes, principalmente no que se refere ao Estágio.</p> <p>As 2.200h de atividades formativas, estruturadas em núcleos podem integrar o tempo Acadêmico. Já as 200 horas de atividades teórico-práticas, que envolvem aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, podem ser distribuídas pelo Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade, de acordo com as características de cada uma. O Portfólio dos alunos mencionado anteriormente pode estar aqui inserido.</p>
--	---

O quadro com as proposições de mudança será encaminhado à Proreitoria de Ensino – PROEN do IFPA e às coordenações dos Cursos de Educação do Campo do IFPA como contribuição desta pesquisa.

4 CONCLUSÕES

“Aprendamos com os trabalhadores do campo”

Miguel Arroyo

A Licenciatura em Educação do Campo não se encontra isolada dos movimentos da Educação do Campo. Ela é parte importante desses movimentos, pois busca na sua concepção a formação de educadores do campo e para o campo, educadores que possam promover e garantir que as conquistas já obtidas desde as primeiras lutas e movimentos no Brasil que levantaram a bandeira da educação para assentados, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, extrativistas, povos das florestas e das águas. É preciso, portanto, que seja uma educação do campo a partir do chão da escola, da realidade dos sujeitos do campo, para garantir sua legitimidade junto aos sujeitos aos quais se destina.

A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo geral investigar se o conceito de *território* presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA se refletia na prática pedagógica dos egressos do curso. Para responder a essa questão mais central, a dissertação foi dividida em 3(três) capítulos.

No Capítulo I foi realizada a identificação do Instituto Federal do Pará, com um resgate histórico desde a sua implantação como Escola de Aprendizes Artífices em 1909, no governo do então Presidente da República Nilo Peçanha, até sua mudança atual para IFPA em 2008, passando por diferentes momentos de mudança, não apenas de nomenclatura, mas pedagógica e política até o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao longo dessa trajetória, surgiu em 1987, a Unidade de Ensino Descentralizada – UNED de Altamira, que em 2008 foi transformada em *Campus* do IFPA. Todas as mudanças ocorridas na Educação Profissional e Tecnológica- EPT no Brasil, mencionadas no Capítulo I, tiveram impactos no Estado do Pará, em especial no Instituto Federal do Pará, principal representante da reforma neste Estado.

No Capítulo II foi feita uma abordagem sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, apresentando o curso e como se deram as lutas dos movimentos da educação do campo para a implementação do curso nas Instituições de Ensino Superior Públicas– IESP. Registramos as ações direcionadas à destinação das vagas nestes cursos para atender aos educadores do campo, que por séculos foram excluídos e deixados de lado nas oportunidades do acesso à educação superior em nosso país. Hoje mais 42 (quarenta e duas) IESP oferecem a Licenciatura em Educação do Campo, um grande avanço, visto que em 2007 eram apenas 4 (quatro). Porém, destacamos que vivemos um momento delicado no país, desde o *impeachment* da Presidente eleita Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, ampliando o temor de que as conquistas obtidas na Educação do Campo estejam ameaçadas.

Ainda neste capítulo foi apresentado o conceito de *território* e sua polissemia. Analisamos esse conceito no espaço escolar e a forma como são (ou não) mencionados nos documentos oficiais que tratam da Educação do Campo, apontando que encontramos o uso do termo *território* na legislação pesquisada uma única vez. Em contrapartida, identificamos os termos, rural e campo citados inúmeras vezes significando apenas o espaço geográfico que diferencia o rural do urbano. Neste estudo tratamos o termo *território* como espaço de poder, de luta, resistência, identidade do sujeito, destacando de que as reflexões sobre o tema devem necessariamente integrar o currículo dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No entanto, não encontramos nos textos legais nenhum sinal da relevância do tema, demonstrando que os legisladores não lhe deram o necessário destaque no tratamento das temáticas da educação do campo.

O Capítulo III traz um retrato da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA, narrando os processos de implantação e execução do curso. Também apresenta todo o processo de desenvolvimento da pesquisa de campo, a partir da análise de entrevistas e questionários feitos com ex-coordenadores do curso, professores que ministraram disciplinas e com os egressos do curso no campus Altamira. Procuramos saber as percepções desses diferentes grupos sobre o curso, desde sua implantação, execução e conclusão. Nosso interesse na pesquisa de campo se voltou, em especial, para saber se o termo território, em toda a sua abrangência, foi trabalhado ao longo do curso que se estendeu de 2009 a 2012 e se constava do Planejamento das diferentes disciplinas. Para investigar o assunto, desenvolvemos uma pesquisa de campo com professores, gestores e alunos concluintes.

A oferta do curso foi apontada como importante para a formação dos educadores do campo, que tiveram pela primeira vez a oportunidade de cursar uma licenciatura, visto que o curso foi oferecido utilizando a metodologia da Pedagogia da Alternância, dividido em Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade. Essa metodologia proporciona aos educadores do campo, público alvo do curso, condições práticas de estudar e continuar vivendo e trabalhando em suas comunidades rurais. Todos aqueles que fizeram parte da amostra, composta por ex-coordenadores, professores e os egressos apontaram a relevância do curso ser formatado em tempos de estudos: Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade.

A identificação do uso do termo território durante o processo de planejamento do curso, na construção do PPC, na abordagem das disciplinas durante o Tempo Acadêmico e nas atividades proposta para o Tempo Comunidade foi perceptível durante o trabalho de pesquisa de campo. O fato foi mencionado por coordenadores e docentes e confirmado nas respostas apresentadas pelos egressos que responderam aos questionários. Essa identificação ressaltou a importância do uso do termo território e suas definições, sendo abordado não apenas como a definição de um espaço geográfico em que o aluno se encontrava presente durante a execução do curso, mas foi apresentado como um espaço de lutas, de disputa de poder, de identificação e ocupação do campo. Os egressos ressaltaram a importância de terem trabalhado o conceito de *território* como um local de identificação deles com o campo, ampliando a relação com a escola em que ministram aulas. Informaram que, na atualidade, utilizam o termo *território* como base para falar do local em que seus alunos estão inseridos, demonstrando que o Curso em análise atingiu este objetivo, mesmo com a falha dos documentos legais apontada acima.

Procuramos, ainda, identificar os pontos positivos e negativos do curso em análise. Foi considerado positivo pelos gestores a efetiva articulação entre o IFPA e os movimentos sociais, o Fórum de Educação do Campo e com os programas de educação do campo já existentes no estado do Pará, como o Projovem Saberes da Terra, PRONERA e o EDUCAmazônia, atendendo de forma clara ao que estava disposto tanto no PPC do curso, quanto no disposto no item do Edital nº 02, de 2 de abril de 2008 (BRASIL, 2008c). Ao promover a articulação e ouvir os grupos e vozes que já dialogavam e discutiam sobre educação do campo, podemos inferir que o curso foi construído de forma a atender não somente uma demanda de formação superior existente no estado do Pará, como também com o claro objetivo de assumir uma identidade próxima aos que os movimentos da educação do campo propõem.

Outro importante ponto a se considerar como positivo por parte dos gestores se relaciona a realização de planejamento coletivo para a efetivação dos Tempos Acadêmico (TA), com envolvimento de todos os professores e a coordenação do curso.

Um ponto negativo apontado pelos gestores foi a falta de docentes no quadro do IFPA Altamira para ministrarem todas as disciplinas do curso. Para suprir essa falta, as disciplinas foram ministradas por professores de outros *campi* do IFPA e também por professores externos à instituição, com experiência em educação do campo. É indispensável a adoção de

uma política que complemente os quadros do Instituto para assegurar a qualidade do curso. Também podemos destacar outros pontos negativos relacionados à infraestrutura do campus, apontada pelos gestores, professores e alunos como insuficiente para o bom andamento das atividades, em especial a falta de biblioteca, de livros especializados, e de laboratórios para a realização de experimentos, em especial para atender as demandas das disciplinas que requerem atividades práticas, como ciências e matemática.

Os professores apontaram durante a pesquisa pontos positivos em relação ao fato de que as disciplinas ministradas possibilitaram uma construção política e pedagógica, como também o despertar do senso crítico nos alunos possibilitando uma contribuição significativa na formação profissional desses estudantes durante a execução do curso. Outro ponto destacado como positivo foi a realização de capacitação/encontros de planejamento para os professores, com objetivo de orientar as práticas pedagógicas e a construção de um planejamento integrado das disciplinas do Tempo Acadêmico, de acordo com o eixo temático, para que os conteúdos fossem trabalhados de forma interdisciplinar.

Já em relação às opiniões decorrentes da adoção do conceito de território pelos professores participantes da pesquisa, as respostas de professores e alunos apontaram como ponto positivo o uso do termo *território* durante a execução das disciplinas, considerando indispensável e relevante o uso do termo para a compreensão da atividade do ser humano e das relações de poder construídas ao longo da história.

Já os alunos egressos apontaram como ponto positivo, a contribuição do curso para a ampliação da visão das necessidades do campo. Destacaram que as disciplinas cursadas foram importantes, possibilitando aos egressos, condições de lidarem melhor com as especificidades dos sujeitos do campo. Também afirmaram ter sido importante a forma como o conceito de *território* foi trabalhado no curso. Mereceu destaque, também, a dedicação e comprometimento dos professores do curso, além do fato das aulas terem sido teóricas e práticas, contribuindo para o processo de aprendizagem.

Como ponto negativo os egressos destacaram, assim como os gestores e os professores participantes da pesquisa, a falta de uma infraestrutura adequada, como biblioteca, falta de laboratórios de química e física, centro de pesquisa.

Ao final deste capítulo, optamos por colaborar com o curso que permitiu nossa pesquisa, identificando as mudanças propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e apresentando sugestões de itens que devem ser alterados e incluídos no PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA. A citada Resolução determina reformulações em todos os cursos de licenciatura até julho de 2017. Nossas sugestões, fundamentadas no texto legal, envolvem mudanças na parte político pedagógica do PPC, buscando na atualização do documento incluir a obrigatoriedade da oferta do curso de forma institucionalizada, sem a dependência de aguardar abertura de editais e programas do Governo Federal.

Tivemos a preocupação, ainda, de demonstrar que a nova proposta curricular não precisa interferir na forma como o curso é oferecido, utilizando-se da Pedagogia da Alternância. O currículo pode ser adaptado mantendo a linha pedagógica e garantindo a ampliação da oferta, uma vez que atende às necessidades dos sujeitos do campo, que não podem se afastar por muito tempo de seus locais de trabalho. Destacamos, ainda, que a Pedagogia da Alternância possibilita o ingresso de um número bem maior de alunos. A ampliação da oferta visa atender a outros públicos que buscam ou já atuam informalmente na educação do campo, não somente aqueles que já são professores nas escolas da área rural, como o curso que analisamos.

O Documento com as sugestões deverá ser encaminhado à Proreitoria de Ensino – PROEN do IFPA e para as coordenações dos cursos de Licenciatura em Educação do Campos dos *campi* do IFPA como contribuição desta pesquisa.

Para finalizar queremos deixar aqui registrado o prazer em desenvolver essa pesquisa e o quanto pudemos aprender no decorrer do estudo. Esperamos que esta Dissertação possa servir de inspiração a outros pesquisadores que poderão aprofundar questões que não tivemos tempo suficiente para abordar. Que a Educação do Campo ocupe um lugar cada vez maior nos estudos da área de educação, para que possa se consolidar um pouco mais a cada dia.

5 REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline; SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ e a Pedagogia da Alternância. **RETTA: Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, UFRRJ, Rio de Janeiro, volume IX, nº 12, p. 73-90, julho-dezembro/2015.

ALVES, Cláudia Valéria Otranto. **Pedagogia da Alternância – Projeto de Formação Profissional na Perspectiva dos Processos Identitários do Campo**. (Dissertação) Mestrado em Educação Agrícola. PPGEA/UFRRJ, Seropédica – RJ, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educandos e educadores: seus Direitos e o Currículo**. In: BEUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento do campo**. Brasília. DF, nº 2, 2012. (Coleção por uma Educação Básica do Campo).

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1909.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997a.

_____. Resolução nº 03, de 08 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 2297, 13 out. 1997b.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1. de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 09 abr. 2002.

_____. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecernº1, de 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, CNE/CEB, Brasília, DF, 15 de março de 2006.

_____. Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 25 abr. 2007a.

_____. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Aviso de Chamamento Público MEC/SETEC Nº 2, de 12 de dezembro de 2007. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 3, p. 38, 13 dez. 2007c.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília-DF: março de 2007d.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília-DF: 2007e.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 28 abr. 2008a.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de convocação MEC/SECAD Nº 02, de 23 de abril de 2008, **Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, DF, 23 dez. 2008c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado pelas instituições públicas de Educação Superior. Brasília, DF, 11 fev. 2009.

_____. Decreto nº 3.752, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 04 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 07 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que Estabelece Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo

MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado pelas instituições públicas de Educação Superior. Brasília, DF, 07 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de convocação MEC/SECAD N° 02, de 05 de setembro de 2012, **Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, DF, 05 set. 2012b.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs**. Brasília, DF. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, CNE/CP, Brasília, DF, seção 1, nº 124, 2 de julho de 2015.

_____. **Medida Provisória** nº 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, CNE/CP, Brasília, DF, setembro de 2016a.

_____.Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015: Notas Estatísticas**. Brasília-DF: março de 2016b.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 17 fev. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras. vl.3, n.1, pp.60-81, jan/jun. 2003,

CALDART, Roseli Salete; Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas - Educação**. Brasília, DF: Incri/MDA. 2008. p.67-86.

CALLADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru. FAFICA. 2001.

CAMPOS, Marília; PAULA, Alexsandro Soares de; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Dimensões múltiplas da formação de educadores do campo: percurso da construção da licenciatura na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: BERENBLUM, Andrea; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. (Org.). **Educação: diálogos do cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: OUTRAS LETRAS, 2011. p. 45-62.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Vozes. 2006.

COSTA, Ériko Fabrício Nery da. **Periferização, dispersão e fragmentação urbana em cidades intermediárias da Amazônia: o caso de Altamira, Pará**. 2013. 159p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano) – Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano, Universidade da Amazônia. Belém, PA, 2013.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Barcarena. Editorial Presença. 2007.

FEITOSA, T.S; OTRANTO, Celia Regina. Reformas curriculares e a perspectiva de Integração da educação profissional ao ensino médio: o ideal, o real e o possível. **RETTA: Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, UFRRJ, Rio de Janeiro, volume III, nº 05, p. 63-86, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *et alii*. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016. p. 133-146. 5ª ed.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. UNESP, São Paulo, SP, 2005.

FERREIRA, Cícero; SOUSA, Romier. A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal: a verticalização do processo de ensino como prática pedagógica. In: SOUSA, Romier; CRUZ, Renilton. **Educação do Campo, Formação Profissional e Agroecologia na AMAZÔNIA: Saberes e práticas pedagógicas**. IFPA, Belém, PA, 2015. p. 29-62.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. 1996.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: ed. Olho D'Água, 10ª ed. 1993.

FROSSARD, Antonio Carlos; LINHARES, Renato de Assis. A Pedagogia da Alternância e a Formação de Técnicos em Agropecuária. **RETTA: Revista de Educação Técnica e**

Tecnológica em Ciências Agrícolas, UFRRJ, Rio de Janeiro, volume IX, nº 12, p. 91-117, julho-dezembro/2015.

HAGE, Salomão Mufarrej; *et all.* **Educação superior do campo: desafios dos movimentos sociais e das universidades públicas na implantação das licenciaturas em educação do campo**: In: XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br: Políticas de Educação Superior no Brasil: A expansão privado-mercantil em questão, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. – Belém: UNIVERSITAS/Br; ICED/UFPA, 2015. **Anais...** Belém. 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej; MOLINA, Mônica Castagna. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo: RBP AE**, volume 32, nº 03, p. 805-828, set-dez/2016.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre. Setembro de 2004.

_____, Rogério. **Território e multiterritorialidade: um debate**. GEOgraphia.: Ano IX, n.17, pp.19-46, 2007.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Estatuto**. Belém. 2009.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural Marabá**. Marabá. 2010.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belém. 2012. Disponível em <http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/noticias/61-teste>. Acesso em 8 de abril de 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFPA)**. Belém. 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Portaria 120/2016/GAB, de 03 de fevereiro de 2016, que institui a Comissão de Educação do Campo do IFPA**. IFPA, Belém. 2016.

LOBO, Roberta. **Elementos para a filosofia da educação na contemporaneidade**. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul, RS, p. 1-11.

MALDI, Denise. **A questão da territorialidade na etnologia brasileira**. Sociedade e Cultura, 1(I), pp.01-17, jan/jun. 1998.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências – Piloto**. In: MOLINA, Mônica C. *et alii.* (Org.). Belo Horizonte, MG. Ed. Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

_____, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In: MOLINA, Mônica C. *et alii.* (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera.** Brasília, DF: MDA, 2014. p. 90-116. (Série NEAD Debate; 22).

_____, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Reflexões sobre a expansão das licenciaturas em educação do campo:** In: XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br: Políticas de Educação Superior no Brasil: A expansão privado-mercantil em questão, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. – Belém: UNIVERSITAS/Br; ICED/UFPA, 2015. **Anais...** Belém. 2015.

NETO, Agripino Souza Coelho. **Componentes definidores do conceito de Território: A Multiescalaridade, A Multidimensionalidade e a Relação Espaço-Poder.** Universidade do Estado da Bahia. 2013. p. 23- 52.

NOSELA, Apolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: Editora EDUFES. 2012. - (Coleção Educação do Campo).

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Universidade de Lisboa. 1992.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa; BARBOSA, Mário Médice. **Memórias ausentes na história do IFPA (Campus-Castanhal): As narrativas dos sujeitos construtores desta trajetória.** Castanhal. 2000.

OLIVIERA, L.M; CAMPOS, M.L. A Pedagogia da Alternância e a Organicidade Curricular Diante dos Desafios da Educação do Campo. In: OTRANTO, C.R; FAZOLO, E; GOUVÊA, F. (Org.). **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais.** Seropédica, RJ: EDUR, 2012. p. 71-86.

OTRANTO, Celia Regina. A Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas-**Revista Retta.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Ano 1, Vol.1, Seropédica, RJ: EDUR, 2010, p.89-110.

_____, Celia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

_____, Celia Regina. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: novo lócus de formação docente no Brasil. In: SILVA JR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 229-253.

PALASIOS, P.C; MONTEIRO, R. C. Educação profissional e desenvolvimento territorial no Instituto Federal Goiano – campus Ceres: perspectiva e possibilidades. **RETTA: Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas,** UFRRJ, Rio de Janeiro, volume III, nº 05, p. 169-190, 2012.

RAMOS, Marise. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, out, 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-html>. Acesso em 30. Out. 2016.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. **Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMA**. In: MOLINA, Mônica C; SÁ, Lais M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências – Piloto**. Belo Horizonte, MG. Ed. Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar o Espaço, Democratizar o Território. **Revista PUNKTO**, Porto, Portugal, 27 de julho, 2012. Disponível em: <http://www.revistapunkto.com/2012/12/democratizar-o-espaco-boaventura-sousa-html>. acesso em 16. Nov.2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Ramofly Bicalho dos Santos. Educação do Campo e Movimentos Sociais. In: OTRANTO, C.R; FAZOLO, E; GOUVÊA, F. (Org.). **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012. p. 87-102.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org). **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2009.

SILVA, Marilda. **Complexidade da Formação de Professores: Saberes Teóricos e Saberes Práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Editora UNESP, 2009.

SOUZA, M. A. O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: Castro, I. E. et al. (orgs) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995.

TEIXEIRA, T. R. A; ANDRADE, A. A. V. **O Conceito de Território como categoria de análise**. In: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: Crise, práxis e autonomia. Espaços de resistências e de esperança. Espaço de Diálogos e Práticas, Associação dos Geógrafos Brasileiros. Porto Alegre, RS. 2010. **Anais...** Porto Alegre. 2010.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Escolhas profissionais de adolescentes em carreiras técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará**. Belém. 2005.

6 APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro utilizado para realização de entrevistas com os coordenadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)
Orientanda: Márcia Adriana de Faria Ribeiro
Orientadora: Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Roteiro da Entrevista semiestruturada com Coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO

Roteiro de Entrevista nº _____ (Não é necessário o preenchimento).

Saudações, coordenador (a)!

Solicitamos a sua importante colaboração em conceder essa entrevista. Ela é parte dos instrumentos que compoem o projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso. Garantimos que a sua identidade será preservada, assim como o Instituto Federal onde você leciona. Para isso, não pedimos qualquer identificação.

Desde já, muito obrigada por sua colaboração, da qual depende a realização de nossa Dissertação.

1. Sobre o processo de criação do curso:

- a. A instituição realizou um levantamento da demanda regional? Como foi realizado esse levantamento?

- b. O que foi levado em consideração para a implementação do curso de Licenciatura em Educação do campo no IF?

c. A instituição já possuía corpo docente para todas as disciplinas?

() Sim

() Não

d. Como ocorreu a forma de lotação dos professores para ministrar as disciplinas no início da implantação do curso?

e. Como ocorreu o processo de construção inicial do Projeto Pedagógico do Curso-PPC?

2. Elaboração de documentos

a. Como foi elaborado o PPP?

b. Quais foram os profissionais envolvidos na elaboração do PPP?

c. Os profissionais que foram responsáveis pela elaboração do PPP possuíam experiência para elaboração do mesmo?

() Sim

() Não

d. Qual a concepção de território inserida na construção do PPC do curso?

e) Você considera importante trabalhar o conceito de território no Curso de Educação do Campo?

() Sim

() Não

Por que?

f) Em que momento da formação o conceito de território deve ser inserido:

() no início do curso para fundamentar análises

() no meio do curso quando uma parte do currículo já forneceu pré-requisitos.

() No final do curso quando os alunos já dispõem de maior potencial de análise.

() Ao longo de todo o curso.

3. Currículo

a) Descreva sua opinião sobre a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo IF em relação aos itens abaixo:

✓ Citação da palavra Território e suas concepções

✓ Como foi pensado e estruturado o Tempo Acadêmico?

✓ Como foi pensado e estruturado o Tempo Comunidade?

✓ Formação por área de conhecimento

b) Descreva a sua opinião quanto ao processo de implantação, execução e finalização das turmas em relação aos itens abaixo:

• Infraestrutura

() Suficiente () atendeu ao especificado no PPC do curso () Insuficiente

Caso tenha respondido insuficiente, cite que tipo de infraestrutura faltou para execução do curso:

• Planejamentos dos professores formadores

• Houve formação continuada para os professores formadores do curso?

() Sim () Não

Caso tenha respondido não, quais principais motivos para a não realização da formação continuada:

- Foi ofertado algum material de apoio didático?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim, cite quais:

- Você acompanhou a execução financeira durante o andamento das ações do curso?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim, descreva esse acompanhamento:

- De que forma os registros acadêmicos foram realizados, lançados e arquivados?

4. Estrutura laboratórios e biblioteca

- a. Foi disponibilizado acervo bibliográfico foi disponibilizado para acesso aos alunos e professores?

() Sim () Não

b. Houve laboratório de informática disponível para os alunos durante a execução do curso?

Sim

Não

c. Havia laboratórios voltados para práticas pedagógicas?

Sim

Não

d. Houve implementação de programas de fomento às licenciaturas patrocinados pela CAPES ou outras agências de fomento durante execução do curso?

Sim

Não

Apêndice B - Questionário para professores que ministraram disciplinas no curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)
Orientanda: Márcia Adriana de Faria Ribeiro
Orientadora: Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Questionário –Professores das Disciplinas Ministradas curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira

Questionário nº _____ (Não é necessário o preenchimento).

Saudações, professor (a)!

Solicitamos a sua importante colaboração em ceder tempo para preencher o questionário abaixo. Ele é parte dos instrumentos que fazem parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso. Garantimos que a sua identidade será preservada, assim como o Instituto Federal onde você leciona. Para isso, não pedimos qualquer identificação.

Esclarecemos que as perguntas estão descritas com opções de respostas fechadas e espontâneas. Complete e/ou responda aos comandos de cada um dos itens, conforme solicitado.

Desde já, muito obrigada por sua colaboração, da qual depende a realização de nossa Dissertação.

Parte I - Formação Acadêmica

1. Em qual modalidade você cursou o ensino médio?

() Ensino Médio Formação Geral.

() Ensino Médio Técnico.

2. Você cursou o ensino médio:

() Somente em escola pública.

() Maior parte em escola pública.

() Somente em escola particular.

() Maior parte em escola particular.

3. Qual é sua formação em nível superior? (Escreva abaixo o curso de graduação que você cursou).

4. Qual é sua formação em nível superior? (Escreva abaixo o curso de graduação que você cursou).

() Licenciatura

() Bacharelado

() Tecnológico

Qual curso? _____

5. A instituição em que você se formou é:

Pública Privada

6. Qual é sua formação acadêmica? (Se você realizou especialização, mestrado ou doutorado em área diferente da educação, marque a opção na qual não está escrito “educação” e especifique a área de sua formação na linha abaixo).

Especialização em educação Incompleta Apenas graduação
(Cursando)

Especialização em educação Especialização Incompleta (Cursando)

Mestrado em educação Incompleto Especialização
(Cursando)

Mestrado Incompleto (Cursando)

Mestrado em educação

Mestrado

Doutorado em educação Incompleto Doutorado Incompleto (Cursando)
(Cursando)

Doutorado

Doutorado em educação

Apenas graduação

Especifique a área: _____

Parte II - Área de atuação

7. Que tipo de vínculo você tem com a instituição:

Docente do quadro Efetivo Docente Substituto

Docente Horista

8. Em que ano começou a trabalhar no instituto federal de educação, ciência e tecnologia? (Escreva o ano abaixo).

Ano _____

9. Assinale em qual ou quais níveis e modalidades você atua ou já atuou no instituto federal: (Nesse quesito você pode marcar mais de uma opção).

- () PROCAMPO
- () PRONATEC
- () PRONERA
- () PARFOR
- () Ensino Médio Integrado
- () Ensino Técnico Subsequente
- () Educação superior Bacharelado
- () Educação superior licenciaturas
- () Pós-graduação lato sensu
- () Pós-graduação stricto sensu
- () Outros _____

10. Descreva as disciplinas que leciona ou já lecionou nessas licenciaturas:

11. Para você, qual é a importância da(s) disciplina(s) que leciona para a formação profissional do discente?

Parte III – Sobre o curso Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO

12. Quais disciplinas você ministrou no curso de licenciatura em educação do campo-PROCAMPO?

13. A coordenação do curso disponibilizou algum tipo de capacitação/encontro de planejamento para orientar suas práticas pedagógicas e seu planejamento?

()Sim ()Não

Caso a resposta seja sim, descreva como ocorreu essa atividade:

14. Como ocorreu a elaboração do planejamento da sua disciplina?

()Isolada ()Integrada com outra disciplina e outro professor

Caso a resposta seja Integrada, descreva como ocorreu esse planejamento:

15. Qual a sua concepção de território?

16. Você considera importante trabalhar o conceito de território no Curso de Educação do Campo?

() Sim () Não

Por que?

17. Em que momento da formação o conceito de território deve ser inserido:
- () no início do curso para fundamentar análises
 - () no meio do curso quando uma parte do currículo já forneceu pré-requisitos.
 - () No final do curso quando os alunos já dispõem de maior potencial de análise.
 - () Ao longo de todo o curso.
 - () Não acho importante

18. Você teve acesso ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC)?
- () Sim, todo o PPC () Apenas a parte correspondente a minha disciplina () Não teve acesso ao PPC

Caso a resposta seja Não, como você teve acesso as informações sobre a sua disciplina?

19. No planejamento da sua disciplina, você apresentou de forma direta ou indireta concepções sobre **Território**?

() Sim () Não

Caso a resposta seja Sim, descreva como o termo Território foi apresentado e trabalhado na sua disciplina em sala de aula?

20. Quais as maiores dificuldades encontradas ao ministrar disciplina(s) no curso de licenciatura em Educação do Campo -PROCAMPO? (Pode ser marcada mais de uma opção de resposta)

() Minha formação não era adequada;

- () Faltou motivação por parte dos alunos;
 - () Faltou motivação por minha parte;
 - () Faltou bibliografia específica para elaboração das aulas;
 - () Faltou bibliografia específica no campus para consulta dos alunos;
 - () Carência de equipamentos multimídia para ministrar as aulas;
 - () Condições inadequadas do ambiente físicos;
 - () Faltou laboratórios pedagógicos;
 - () Faltou laboratórios de informática;
 - () Desvalorização das licenciaturas na instituição;
 - () A Matriz Curricular não era adequada;
 - () Não tive dificuldades;
 - () Alto índice de evasão.
 - () Outros. Especifique :
-

21. A(s) disciplina(s) que você lecionou no curso foi escolhida por você ou para atender uma necessidade específica do campus?

22. Você gostou de lecionar essa(s) disciplina(s)?

- () SIM () NÃO

Em caso negativo, por que?

23. Você aprova a implementação de licenciaturas nos institutos federais?

- () Sim () Não

Justifique sua resposta:

24. Você recebeu algum tipo de assistência pedagógica durante período que ministrou a disciplina?

() Sim

() Não

25. Após ministrar sua disciplina(s) você manteve um acompanhamento das ações denominadas Tempo Comunidade?

() Sim

() Não

26. Caso a resposta seja Sim, como ocorreu esse acompanhamento do Tempo Comunidade?

27. Para você qual é a importância desse curso na formação profissional do discente?

Parte IV - Estrutura

28. O campus possuía uma estrutura adequada para a oferta das disciplinas?

() Sim

() Não

Se você respondeu **não** na questão anterior, especifique qual ou quais materiais, laboratórios ou recursos faltaram para a oferta da disciplina ou das disciplinas.

29. Você possuía um acervo de livros adequados para a oferta das disciplinas?

30. () Sim

() Não

Se você respondeu **não** na questão anterior, especifique de que maneira você supriu essa falta de acervo.

31. Você participou da elaboração do projeto político pedagógico do curso?

() Sim

() Não

Se você respondeu **sim** à questão anterior, descreva como se deu sua participação e dê sua opinião a respeito dos resultados obtidos. Se você respondeu **não** à questão, especifique por qual motivo você não participou.

32. Você participou da elaboração de mais algum documento que regulamentou o curso de licenciatura em Educação do Campo? (Como por exemplo, reestruturação curricular do curso, regulamento para estágio supervisionado, Tempo Comunidade, entre outros).

() Sim

() Não

Se você respondeu **sim**, especifique na elaboração de qual ou de quais documentos você participou. Se você respondeu **não** à questão, especifique por qual motivo você não participou.

33. Tem alguma questão que não foi abordada sobre o curso ou sua participação como professora que você gostaria de abordar? Descreva abaixo:

Apêndice C - Questionário destinados aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do IFPA de Altamira.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)
Orientanda: Márcia Adriana de Faria Ribeiro
Orientadora: Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Questionário–egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) do Campus do IFPA de Altamira

Questionário nº _____ (Não é necessário o preenchimento).

Saudações!

Solicitamos a sua importante colaboração em ceder tempo para preencher o questionário abaixo. Ele é um dos instrumentos que fazem parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso. Garantimos que a sua identidade será preservada, para isso, não pedimos qualquer identificação.

Esclarecemos que as perguntas estão descritas com opções de respostas fechadas e abertas. Complete e/ou responda aos comandos de cada um dos itens, conforme solicitado.

Desde já, muito obrigada por sua colaboração, da qual depende a realização de nossa Dissertação.

Parte I - Formação Acadêmica

01. Em qual modalidade você cursou o ensino médio?

() Ensino Médio Formação Geral.

() Ensino Médio Técnico.

02. Você cursou o ensino médio:

() Somente em escola pública.

() Somente em escola particular.

() Maior parte em escola pública.

() Maior parte em escola particular.

03. Qual é sua formação em nível superior? (Escreva abaixo o curso de graduação que você cursou).

Licenciatura Tecnólogo Bacharelado.

Qual curso? _____

04. Após sua formatura no curso de Licenciatura em Educação do Campo, você está fazendo ou fez alguma especialização, mestrado ou doutorado? Se for em área diferente da educação, marque a opção na qual não está escrito “educação” e especifique a área de sua formação na linha abaixo).

Especialização em educação Incompleta (Cursando)

Especialização em educação

Mestrado em educação Incompleto (Cursando)

Mestrado em educação

Doutorado em educação Incompleto (Cursando)

Doutorado em educação

Apenas graduação

Especialização Incompleta (Cursando)

Especialização

Mestrado Incompleto (Cursando)

Mestrado

Doutorado Incompleto (Cursando)

Doutorado

Apenas graduação

Especifique a área: _____

Parte II – Sua experiência como aluno do curso

05. Qual(is) motivo(s) o levaram a ingressar no curso?

b) Em que momento do andamento do curso o conceito de território foi inserido:

- () no início do curso.
- () no meio do curso.
- () no final do curso.
- () ao longo de todo o curso.
- () não foi inserido

c) Qual a sua concepção de território adquirido após finalização do curso?

d) Descreva a sua opinião quanto ao processo de implantação, execução e finalização do curso em relação aos itens abaixo:

- Execução dos Tempos Acadêmicos

- Execução dos Tempos Comunidades

- Participação professores nas disciplinas ministradas

12. Você participou de discussão de mais algum documento que regulamentou o curso de licenciatura em Educação do Campo? (Como por exemplo, reestruturação curricular do curso, regulamento para estágio supervisionado, Tempo Comunidade, entre outros).

() Sim

() Não

Se você respondeu **sim**, especifique na elaboração de qual ou de quais documentos você participou. Se você respondeu **não** à questão, especifique por qual motivo você não participou.

Parte IV – Sobre sua prática como docente

13. De que forma os conhecimentos adquiridos durante a execução das atividades do Tempo acadêmico são colocados em prática nas suas atividades como docente de uma escola do campo:

14. Você aborda de alguma forma a temática referente a palavra território e suas concepções nas suas aulas e/ou atividades docentes?
() Sim () Não

Se você respondeu **sim**, especifique como ocorre essa abordagem. Se você respondeu **não** à questão, especifique por qual motivo você não aborda essa temática.

15. Tem alguma questão que não foi abordada sobre o curso ou sua participação como aluno(a) egresso(a) que você gostaria de abordar? Descreva abaixo:

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista semi estruturada e para questionário)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável pela pesquisa. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Território e currículo; a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.

Pesquisadora Responsável: MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO

Telefone para contato: (94) 98159 6963

e-mail: marciaadrianar@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu do contato direto com as atividades realizadas como docente da área de geografia pertencente ao quadro de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, a partir de 2010 e da participação das discussões e ações no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, implantado no IFPA em 2009 através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Segue abaixo exposição dos passos da pesquisa.

2. PROBLEMA; OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Quando comecei a pesquisar sobre a Educação do Campo é perceptível nas falas dos professores, que não somente trabalham em escolas localizadas na área rural, mas também nela residem, dificuldades em realizar a efetivação da integração curricular e a concepção de

território como espaço-tempo partindo desta integração do currículo. Considerando as dificuldades encontradas proponho como questão do estudo.

Como o currículo proposto pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo utiliza o território como espaço-tempo na construção do conhecimento?

Com base nesse questionamento a pesquisa busca lançar análises sobre a concepção do currículo da licenciatura em educação do campo ofertada pelo IFPA. Indagamos, no decorrer do estudo, de que forma os alunos, sujeitos desse currículo, se apoderam dos conhecimentos e se reconhecem como seres críticos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos adquiridos e suas práxis, enquanto professores no cotidiano da uma escola localizada na área rural brasileira

Objeto: O currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA

Objetivo Geral:

Investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso.

Para responder a essa questão central, foram estabelecidos os objetivos específicos a seguir:

Objetivos específicos:

- f) Caracterizar o IFPA e o campus Altamira;
- g) Relacionar e analisar as diferentes concepções de território presentes nas referências bibliográficas e nos documentos oficiais da Educação do Campo no Brasil;
- h) Descrever a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/campus Altamira;
- i) Investigar como os conhecimentos relacionados à visão de território se refletem na prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Altamira;
- j) Apresentar proposta de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo visando sua adequação à Resolução CNE nº 02 de 01 de julho de 2015.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo busca investigar o currículo da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, para compreender o uso do território nas práticas pedagógicas integradoras existentes nos espaços-tempos pedagógicos dos itinerários formativos, frente a uma perspectiva que ultrapasse a abrangência dos documentos oficiais.

Para alcançar os objetivos acima propostos, o paradigma da pesquisa que norteará o estudo será o qualitativo, no sentido de que o mesmo se baseia em algo primordial, que é a valorização do significado das ações e das relações existentes entre os sujeitos que vão fazer parte do enfoque da pesquisa e nas estruturas sociais desses sujeitos. Chizzotti (2006, p. 28) apresenta que “será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.”

Partindo dessa premissa, deve se levar em conta que a pesquisa qualitativa busca demonstrar que a vontade humana interfere no curso dos fatos e dão significados às suas ações. Chizzotti (2006, p. 28) estabelece que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” Nesse sentido, faz-se necessário recorrer aos sujeitos partícipes do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo para conhecer sua vivência durante as ações do curso.

Para conhecer as ações vivenciadas pelos sujeitos que foram parte importante durante o decorrer das atividades do curso, os passos metodológicos apresentados a seguir se constituem como norteadores dessa pesquisa e o método adotado é o estudo de caso, que segundo Chizzotti apresenta como:

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, [...], o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2006, p. 135)

Diante da escolha do método de estudo de caso, as informações referentes aos sujeitos partícipes das ações e atividades vivenciadas durante a realização das aulas e procedimentos

pedagógicos dos 8 (oito) Eixos Temáticos abordados durante o processo formativo do curso, serão obtidas através de: pesquisa documental; pesquisa de campo; organização dos registros.

Pesquisadora Márcia Adriana de Faria Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, RG _____ SSP/____ CPF _____ abaixo assinado, aceito participar da pesquisa do estudo intitulado **Território e currículo; a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.** Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Márcia Adriana de Faria Ribeiro** sobre a pesquisa. Afirmando que aceitei por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a exclusiva finalidade de participar e colaborar para a efetivação da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é *investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso.*

Informo que também fui plenamente esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Fui informado(a) e garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/ tratamento.

Informo(a) que a pesquisadora responsável pela da pesquisa me disponibilizou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012

_____, ____ de _____ de 2016.

Nome do partícipe da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Testemunhas

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice E - Termo de Anuência

Solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa intitulada **Território e currículo; a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA**. E que será desenvolvida nesta instituição:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Território e currículo; a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.

Pesquisadora Responsável: MÁRCIA ADRIANA DE FARIA RIBEIRO

Telefone para contato: (94) 98159 6963

e-mail: marciaadrianar@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu do contato direto com as atividades realizadas como docente da área de geografia pertencente ao quadro de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, a partir de 2010 e da participação das discussões e ações no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, implantado no IFPA em 2009 através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Segue abaixo exposição dos passos da pesquisa.

2. PROBLEMA; OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Quando comecei a pesquisar sobre a Educação do Campo foi perceptível nas falas dos professores, que não somente trabalham em escolas localizadas na área rural, mas também nela residem, dificuldades em realizar a efetivação da integração curricular e a concepção de

território como espaço-tempo partindo desta integração do currículo. Considerando as dificuldades encontradas proponho como questão do estudo.

Como o currículo proposto pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo utiliza o território como espaço-tempo na construção do conhecimento?

Com base nesse questionamento a pesquisa busca lançar análises sobre a concepção do currículo da licenciatura em educação do campo ofertada pelo IFPA. Indagamos, no decorrer do estudo, de que forma os alunos, sujeitos desse currículo, se apoderam dos conhecimentos e se reconhecem como seres críticos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos adquiridos e suas práxis, enquanto professores no cotidiano de uma escola localizada na área rural brasileira.

Objeto: O currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA

Objetivo Geral

Investigar se o conceito de território presente no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, se reflete na prática pedagógica dos egressos do curso.

Para responder a essa questão central, foram estabelecidos os objetivos específicos a seguir:

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar o IFPA e o campus Altamira;
- b) Relacionar e analisar as diferentes concepções de território presentes nas referências bibliográficas e nos documentos oficiais da Educação do Campo no Brasil;
- c) Descrever a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/campus Altamira;
- d) Investigar como os conhecimentos relacionados à visão de território se refletem na prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Altamira;
- e) Apresentar proposta de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo visando sua adequação à Resolução CNE nº 02 de 01 de julho de 2015.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo busca investigar o currículo da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, para compreender o uso do território nas práticas pedagógicas integradoras existentes nos espaços-tempos pedagógicos dos itinerários formativos, frente a uma perspectiva que ultrapasse a abrangência dos documentos oficiais.

Para alcançar os objetivos acima propostos, o paradigma da pesquisa que norteará o estudo será o qualitativo, no sentido de que o mesmo se baseia em algo primordial, que é a valorização do significado das ações e das relações existentes entre os sujeitos que vão fazer parte do enfoque da pesquisa e nas estruturas sociais desses sujeitos. Chizzotti (2006, p. 28) apresenta que “será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.”

Partindo dessa premissa, deve se levar em conta que a pesquisa qualitativa busca demonstrar que a vontade humana interfere no curso dos fatos e dão significados às suas ações. Chizzotti (2006, p. 28) estabelece que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” Nesse sentido, faz-se necessário recorrer aos sujeitos partícipes do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo para conhecer sua vivência durante as ações do curso.

Para conhecer as ações vivenciadas pelos sujeitos que foram parte importante durante o decorrer das atividades do curso, os passos metodológicos apresentados a seguir se constituem como norteadores dessa pesquisa e o método adotado é o estudo de caso, que segundo Chizzotti apresenta como:

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, [...], o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2006, p. 135)

Diante da escolha do método de estudo de caso, as informações referentes aos sujeitos partícipes das ações e atividades vivenciadas durante a realização das aulas e procedimentos

pedagógicos dos 8 (oito) Eixos Temáticos abordados durante o processo formativo do curso, serão obtidas através de: pesquisa documental; pesquisa de campo; organização dos registros.

Pesquisadora Márcia Adriana de Faria Ribeiro

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, RG _____ SSP/____ CPF _____ responsável legal pelo _____, autorização desenvolver a pesquisa do estudo intitulado **Território e currículo: a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA**. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Márcia Adriana de Faria Ribeiro** sobre a pesquisa. Afirmando que aceitei por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a exclusiva finalidade de participar e colaborar para a efetivação da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é *Investigar o currículo da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Altamira, para compreender o uso do território nas práticas pedagógicas integradoras existentes nos espaços-tempos pedagógicos dos itinerários formativos*.

Informo que também fui plenamente esclarecido(a) de que os usos das informações coletadas no _____ estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Fui informado(a) e garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/ tratamento.

Informo(a) que a pesquisadora responsável pela da pesquisa me disponibilizou uma cópia assinada deste Termo de Anuência, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, previsto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012

_____, ____ de _____ de 2016.

Nome do representante da instituição: _____

Assinatura: _____

Testemunhas

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da participação da referida instituição.

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

7 ANEXOS

Anexo A - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Matriz Curricular LPEC/IFPA				
COMPONENTES CURRICULARES COMUNS				
		TA	TC	TOTAL
		CH	CH	CH
EIXO 1 – História de Vida e construção de saberes.	Introdução a Filosofia	42	18	60
	Introdução a Sociologia	42	18	60
	Introdução a Geografia Humana	42	18	60
	Introdução a Antropologia	42	18	60
	Introdução a Metodologia Científica I	42	18	60
	Linguagem e Comunicação do Campo	42	18	60
	Introdução aos Estudos Históricos	42	18	60
	Prática Educativa I	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		379	146	525
EIXO 2 -Espaço Sócio Ambiental E Sustentabilidade no Campo	Geografia do Espaço Paraense	42	18	60
	Metodologia da Pesquisa Científica II	42	18	60
	Arte e Educação Aplicada ao Campo I	42	18	60
	Matemática Aplicada ao campo	42	18	60
	Física das Transformações de Energia	42	18	60
	Ecosistemas Amazônicos	42	18	60
	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável	42	18	60
	Prática Educativa II	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		379	146	525
EIXO 3 - Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo	Matemática Financeira	42	18	60
	Práticas de Letramento I	42	18	60
	Antropologia Cultural	42	18	60
	Química Inorgânica Aplicada ao Campo	42	18	60

	Biologia, Biodiversidade e suas Inter relações com o campo	42	18	60
	História Agrária no Pará	42	18	60
	Sistemas Familiares de Produção	42	18	60
	Prática Educativa III	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		379	146	525
EIXO 4 - Estado, movimentos Sociais e Políticas no Campo	Sociologia Rural	42	18	60
	Prática de Letramento II	42	18	60
	Física da Gravitação Universal	42	18	60
	Introdução ao Ensino de Libras	42	18	60
	Legislação e Diretrizes Educacionais	42	18	60
	Dinâmica Produtiva do Espaço Agrário	42	18	60
	Arte Educação Aplicada ao Campo II	42	18	60
	Prática Educativa IV	30	20	50
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		379	146	525
SUB TOTAL		1.516	584	2.100
EIXO 5 – Educação do Campo, Currículo e Práticas Sociais	Estágio Supervisionado I	30	120	150
	Didática	42	18	60
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	42	18	60
	Educação para as Relações Étnicorraciais	42	18	60
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		211	174	385
EIXO 6 - Juventude do Campo, e Transformações Sócioambientais	Estágio Supervisionado II	30	120	150
	Filosofia da Educação do Campo	42	18	60
	Educação de Jovens e Adultos no Campo	42	18	60
	Metodologia Científica III e TAC	42	18	60

	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		211	174	385
EIXO 7 - Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa do Campo	Estágio Supervisionado III	30	120	150
	Educação para a diversidade	42	18	60
	Educação Especial	42	18	60
	Metodologia Científica IV e TAC	42	18	60
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	0	30
	Atividade complementar	25	0	25
		211	174	385
EIXO 8 - Prática docente e Educação do Campo	Estágio Supervisionado V	30	120	150
	Seminário de Socialização e Sistematização do TC	30	20	50
	Atividade complementar	25	0	25
	TAC	80	20	100
		165	160	325
	TOTAL COMPONENTES CURRICULARES COMUNS	2.314	1.266	3.580

Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo (IFPA-2013).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (*) (**)

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas

sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

(*) Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

(**) Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;" leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;".

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV- as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses

Contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídicos próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz às práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes;

VII- à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos

e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiados próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

- c) Mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
- d) Atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação

De recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos

e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas)

Horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos

nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas)

Horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte)

horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII

DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-

graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V- manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Funde), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA