

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO  
SUPERIOR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS  
NA LICENCIATURA.**

Maura Pereira Dos Anjos\*

*INSTITUTIONALIZATION OF HIGHER  
EDUCATION IN RURAL EDUCATION.*

---

\*Professora da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA.

**RESUMO:** Este artigo discute a institucionalização da Educação Superior do Campo a partir da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LPEC na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca analisar a concepção e a prática da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no curso a partir da Alternância Pedagógica e da teoria crítica. Na construção da licenciatura há desafios internos e externos: desafios do reconhecimento social e institucional a partir de contratação dos egressos e inserção nos concursos públicos; a realização da alternância pedagógica, na aproximação da Educação Básica do Campo; o desafio de materializar a proposta da Educação do Campo em contraposição ao projeto neotecnista de formação e o desafio de ofertar um ensino de qualidade na formação por área de conhecimento.

**PALAVRAS CHAVES:** Política de Ensino Superior; Formação Docente; Licenciatura em Educação do Campo.

**ABSTRACT:** *This article discusses the institutionalization of the Superior Court from the creation of the course of Bachelor's Degree in Rural Education - LPEC at the Federal University of the South and Southeast of Pará This is a qualitative research, which seeks to analyze the conceptions and the practice of the organization of educational work in the course from the Pedagogical switching and critical theory. The construction of bachelor's internal and external challenges: challenges of social and institutional recognition from hiring the graduates and inclusion in public procurement; the realization of pedagogical Switchover on approach of Basic Rural Education; the challenge of materializing the proposed field of education as opposed to neotecnista project training and dead-lock between supply quality education and the alleviation of teacher education.*

**KEYWORDS:** *Higher Education Policy, Teacher Training, Degree in Rural Education.*

## **INTRODUÇÃO**

**A** recém-criada Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA<sup>1</sup> tem como um dos seus desafios atender à demanda regional por formação de professores da educação básica do campo. Essa demanda foi decisiva para a institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LPEC construído a partir do acúmulo das experiências de formação em diversos cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, realizados no sudeste do Pará. Foi criada a primeira Faculdade de Educação do Campo - FECAMPO do Brasil.

Este artigo é resultado da atividade de pesquisa no Observatório da Educação Superior do Campo, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem como objetivo geral produzir pesquisas abordando a temática da formação de profissionais da educação e de ciências agrárias no contexto das políticas de expansão da Educação Superior na área de Educação do Campo (OBEDUC, 2012). Tratamos, aqui, da formação inicial de professores para atuar nas escolas do campo, especificamente, do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LPEC, apresentando sua institucionalização na UNIFESSPA, com a constituição do corpo docente e discente, bem como a organização do trabalho pedagógico, buscando ressignificar a formação de professores do campo a partir da metodologia da Alternância Pedagógica.

## **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM CONCEITO EM DISPUTA**

A formação docente ganha visibilidade no mundo capitalista com as transformações de ordem econômica, cultural, social e, mais especificamente, com as transformações no mundo do trabalho e as novas exigências com a internacionalização do capital. Ganham ênfase as políticas neoliberais, com as reformas educacionais e o discurso das “novas habilidades e competências” na formação de mão de obra flexível adaptável às novas condições de produção do mercado globalizado (OLIVEIRA, 2007).

Inúmeras são as consequências para os profissionais do ensino, dessas reformas; uma grande quantidade de pesquisas passou a denunciar a precarização das condições de trabalho, a intensificação do regime de trabalho,

a flexibilização, a descentralização e os sistemas de avaliação externos com objetivos de mercantilizar a educação superior (MANCEBO, 2007). Estudos nacionais e internacionais passaram a debater formação e profissionalização docente por viés teórico da teoria crítica; e, principalmente, da pós-crítica. O neotecnicismo é revertido em “pedagogia da prática”, que aponta a instrumentalização técnica dos docentes para melhor atuação pedagógica, retirando os aspectos teóricos que lhes possibilitam construir leituras críticas e posicionamentos políticos frente ao que vivenciam na prática pedagógica a partir do instrumento das avaliações externas e internas (FREITAS, 2014).

A produção científica que trata da temática, no Brasil, é extensa e multireferenciada. O estado da arte produzido por André et al. (1999) sobre formação docente informa que formação inicial, continuada, profissionalização e prática pedagógica foram as temáticas mais pesquisadas no Brasil. No entanto, formação e profissionalização docente dos professores que atuam no campo ainda é temática marginalizada dentro das discussões da formação de professores no âmbito geral. Não é novidade a necessidade de formação de professores para o campo; entretanto, é recente a ampliação do acesso à escolarização das populações do campo, datando das últimas décadas, como também é recente sua elaboração como tema de pesquisa.

Nas décadas de 1990 e na primeira década deste século, a partir do Movimento Por Uma Educação do Campo<sup>2</sup>, o debate do acesso à escola e, conseqüentemente, da formação docente se inicia nos movimentos sociais e nas universidades. São construídas parcerias que resultam em diversos cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, na busca da institucionalização da educação do campo enquanto política pública. Em 2005, é realizado, na Universidade de Brasília - UNB, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, no qual a formação docente não aparece como um eixo de debate. No II Encontro, em 2008, aparece como segundo eixo a formação de trabalho docente nas escolas do campo; e permanece em 2010, no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e no II Seminário da Educação Superior (MOLINA, 2008; 2010).

Atualmente, há muitos questionamentos contra a concepção generalista de formação docente. Arroyo (2007) tem feito críticas a essa concepção, pois,

segundo ele, a formação de um profissional generalista, que tem objetivo de atender a todos, não consegue trabalhar com as especificidades. Critica “[...] o protótipo de profissional único para qualquer coletivo” e as “as normas e diretrizes generalistas” (2007, p. 165) que apenas aconselham que se “adaptem” à especificidade da escola rural, afirma que a especificidade de formação de educadores do campo como sujeitos de direito à educação “[...] não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores” (2007, p. 166).

Isso tem feito parte da tensão gerada quando os povos do campo, organizados em movimentos, têm lutado pelo reconhecimento de suas especificidades e pelo direito a uma formação que contemple suas demandas, sem perder de vista as questões e lutas gerais da construção de outro projeto de desenvolvimento que os incluam como serem humanos (CALDART, 2010).

Essa tensão não se esgota na discussão do acesso a políticas que impliquem na oferta de cursos de formação para docentes que atuam no campo; mas se acentua no debate sobre o conteúdo e as práticas pedagógicas da escola no campo. Ela se acentua ainda na tensão entre o universal e o particular no bojo da cultura escolar; e suas implicações no campo da didática e do currículo, tendo como referência a corrente pedagógica crítica e as diversas correntes que advogam esse conceito. Faz retomar a polarização a discussão que a partir da década de 1980 dominou o campo da pesquisa em educação no Brasil, entre a pedagogia libertadora, baseada em Freire e a histórico-crítica, tendo como referência Saviani (GABRIEL, 2002).

Gabriel (2002) relembra a teoria do *déficit* cultural das classes populares, quando se coloca a questão: “que currículo, para que escola?”, ao trazer os argumentos da inclusão das temáticas escola e cultura, para reinventar a escola; defende que é necessário reorientar a discussão universalismo/relativismo em outros termos, permitindo articular as duas questões: a preservação de um espaço de reflexão que incorpore a razão pedagógica e sua pauta de universalidade e a necessidade de incorporar nessa reflexão, a dimensão política que está na base da construção da diferença que realiza no seio da escola contextualizada historicamente.

Sobretudo, é a presença concreta desses agricultores e professores do campo na universidade que tem provocado a pesquisa das questões da

formação no Ensino Superior e da prática pedagógica das escolas do campo, com estudos que vão desde trabalho de conclusão de curso até dissertações e teses. Para tratar da formação docente para as escolas do campo no sudeste do Pará se faz necessário primeiramente inseri-la dentro da questão agrária, para melhor entender nossa problemática.

### **A QUESTÃO AGRÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO NO SUDESTE DO PARÁ**

O sudeste do Pará, onde está localizada a UNIFESSPA, é palco de intensos conflitos fundiários e do embate entre inúmeros atores sociais: latifundiários, empresários, empresas multinacionais, camponeses, indígenas, ribeirinhos, etc. O campesinato, constituído de agricultores migrantes de diversas regiões do país, principalmente do nordeste, tem se destacado na territorialização e constituição de projetos de assentamento na região (em 2015, em torno de 404<sup>3</sup>), além de inúmeras áreas de colonização antiga e de ribeirinhos. Existem atualmente dez povos indígenas que habitam a região. Essas populações são constantemente ameaçadas por projetos governamentais, tais como a construção de hidrelétricas ao longo dos rios Tocantins e Araguaia e por grandes projetos de exploração mineral, assim como a disputa territorial a partir da expansão do agronegócio e da criação da pecuária extensiva, de corte, para exportação.

Os movimentos sociais do campo que atuam na região têm pautado a questão da reforma agrária e a de políticas públicas para os assentamentos rurais no sudeste do Pará: políticas de crédito, assistência técnica, saúde e dentre elas, a educação, nosso foco de estudo. Dentre os inúmeros problemas nos assentamentos, tem se destacado a precariedade com que a educação formal é ofertada nestes espaços (ASSIS, 2009).

A atuação de professores leigos no campo brasileiro e as concepções da escola rural que foram criadas são o resultado histórico de políticas que excluíam essas populações, tanto da instituição escolar quanto das políticas de formação de professores. Na década de 1990 e na primeira década do século XXI há um discurso do avanço da oferta de escolarização com políticas do transporte escolar e da nucleação ou polarização, que teve como consequência o fechamento de inúmeras escolas multisseriadas (HAGE, 2011).

Os docentes que tiveram acesso ao magistério, através do curso regular na sede dos municípios, continuaram sua atuação docente, muitos na condição de professor migrante; se a carreira não assegura a estabilidade, atuar no campo pode também ser um “castigo” para quem mora na cidade, o que dificulta a construção de possíveis vínculos entre este e os moradores das localidades. Esse professor, em busca de emprego ou de melhores condições de trabalho, se sujeita a transitar por diversas vilas e localidades. A itinerância é, portanto, parte da ação docente no campo porque não é possível a esse educador impor condições para realização do seu trabalho (ANJOS, 2012).

A formação inicial continua sendo uma reivindicação importante para esse segmento da população brasileira, representada a partir de movimentos sociais organizados do campo no âmbito da Política Pública. A experiência do PRONERA, fruto de uma parceria histórica entre docentes da Universidade Federal do Pará, no *campus* de Marabá e os movimentos sindical e social (FETAGRI e MST<sup>4</sup>) é uma referência de política pública. Na região, o Programa teve início em 1998, com a aprovação do primeiro projeto local, tendo completado 17 anos de existência em 2015. Os projetos financiados abrangiam a escolarização de educadores que cursaram o ensino fundamental, o ensino médio (magistério) e parte deles acessou o ensino superior nos cursos de Letras e Pedagogia e em outros cursos ofertados por meio do PRONERA nos diversos estados brasileiros; além disso, foram ofertados cursos na área das ciências agrárias, ensino médio técnico agropecuário, curso de Agronomia e a especialização a partir do Programa Residência Agrária.

### **INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A demanda existente e o debate sobre a necessidade da universidade, em parceria com os movimentos organizados no Fórum Regional de Educação do Campo (FREC SUPA), continuar atuando na formação docente, foram bases para a construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O curso foi criado nacionalmente a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo - PROCAMPO, em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI dentro da Política Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO.

Este programa tem como objetivo promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e dos educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, por meio da estratégia de formação por área do conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais. Em 2007, quatro universidades fizeram parte do projeto piloto: as Universidades Federais de Minas Gerais - UFMG, Sergipe - UFS, Bahia - UFBA e Brasília - UNB (MOLINA, 2015).

O campus de Marabá não participou da experiência inicial, numa análise do coletivo docente que os cursos ofertados por meio de projetos não contribuíam para institucionalizar as ações no interior da universidade. Em 2009, a partir de uma proposta de expansão do REUNI<sup>5</sup>, mesmo com várias críticas a esse programa, os docentes submetem o projeto da Licenciatura em Educação do Campo - LPEC, que, uma vez aprovado, passa a incorporar a estrutura da universidade, com um quadro de vagas de dez docentes. A LPEC passa a ofertar anualmente turmas para profissionais que atuam no campo e moradores das áreas rurais. Os princípios adotados foram herdados das experiências construídas de educação do campo:

O curso assume como princípios pedagógicos e éticos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; a pesquisa como “princípio educativo”; a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; os educandos como sujeitos do conhecimento; e a produção acadêmica para a transformação da realidade (UNIFESSPA, 2014, p. 23).

O curso visa uma atuação multidisciplinar nas escolas do campo, a partir de quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais - CHS, Ciências Agrárias e Naturais - CAN; Letras e Linguagem e Matemática - MAT. A decisão pela aprovação das quatro áreas de habilitação foi principalmente para resolver a falta de professores habilitados para atuar no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio. A defesa da inclusão da formação em Matemática no projeto, foi pela sua importância para a formação dos estudantes da educação básica, mesmo prevendo as dificuldades para atrair docentes que pudessem trabalhar a partir dos princípios já elencados, pelo viés da educação matemática e etnomatemática, que dialogassem com as experiências de trabalho, cultura e saberes historicamente construídas.



A materialização do curso foi se construindo com a experimentação do percurso pedagógico delineado no projeto, a partir da formação do corpo docente e discente, a qual detalharemos no próximo tópico.

### **CONSTITUIÇÃO DO CORPO DE DOCENTES E DISCENTES DA LPEC**

O acesso dos estudantes oriundos das áreas de reforma agrária, das comunidades camponesas em geral, educadores das escolas do campo foi construída a partir de um processo de aprendizado sobre as formas de ingresso ao ensino superior. Em 2009, a primeira seleção foi através do processo seletivo edital n. 02/2009 realizado pelo Centro de Processos Seletivos - CEPS, da Universidade Federal do Pará - UFPA.

A primeira turma foi formada por uma parcela de estudantes vinculados a comunidades camponesas e outra não oriunda das populações rurais, que não se identificaram com a proposta do curso; houve um altíssimo índice de desistências de vagas e de transferência para outros cursos. Foram trinta aprovados, apenas 13 estudantes concluíram o percurso formativo. Após esse resultado inicial, foi constatado que era necessário construir processos seletivos que permitissem a inclusão das populações do campo, público-alvo do curso.

Após amplo debate, foi acordado o ingresso através de Processo Seletivo Especial (PSE), composto por duas fases; a primeira composta por uma prova de conhecimentos gerais e uma redação; e a segunda, por entrevistas (PPC, 2012). No primeiro edital de 2010, foi expresso o público alvo do curso: “Destina-se, portanto, a formar professores para atuar na Educação do Campo, dando prioridade aos candidatos que já atuam em processos educativos vinculados ao campo, mas que não possuem ainda qualificação em nível superior, e aos que vivem no campo e/ou pertençam a Comunidades do Campo” (UFPA COPERPS, 2010, p. 1).

A partir de 2010, as turmas foram formadas com o perfil desejado, pois adentraram ao ensino superior estudantes de comunidades ribeirinhas, agricultores familiares, professores das escolas do campo; quilombolas e um indígena da aldeia Kaiapó; ampliando assim a diversidade a que o curso atendia. Esses alunos se tornaram os maiores divulgadores da proposta do curso.

Foram ofertadas turmas anualmente, desde então: em 2010 e 2011, 40

vagas, em 2012, 50 vagas. A SECADI lançou um novo edital do PROCAMPO em 05/09/2012<sup>6</sup>. Esse edital tinha como objetivo garantir a criação e apoio a implementação de quarenta e dois novos cursos em instituições federais. Foi realizado um debate no interior do curso com a participação do MST sobre a decisão de concorrer ao edital. Apesar da maioria dos docentes sem contrários à oferta de 120 vagas anuais, pelo risco da formação se tornar precária, foi consenso que esse número seria dividido em até três turmas de quarenta estudantes; as vagas dos concursos permitiram a ampliação do quadro docente, fortalecendo as áreas do conhecimento a longo prazo. Em 2012, o *campus* Universitário de Marabá - UFPA, submete então o projeto à SECADI, tendo sido aprovado em sexto lugar. Em 2013, foi realizada a seleção prevista no edital do PROCAMPO. Em 2015, será realizado o último PSE do edital, ofertando 120 vagas, no segundo semestre de 2015. As turmas de 2009 e 2010 são turmas concluintes, há estudantes de ambas as turmas elaborando o Trabalho de Conclusão do Curso. Atualmente, estudaram 292 estudantes, dos quais 16 já concluíram o curso<sup>7</sup>, conforme Tabela 1:

**Tabela 1** - Quantidade de estudantes ingresso no curso de 2009 a 2015

ANO DE INGRESSO	Nº DE VAGAS OFETADAS	Nº DE APROVADOS	Nº DE ESTUDANTES MATRICULADOS	CURSARAM/ ESTÃO CURSANDO
2009	30	30	29	13
2010	40	40	40	25
2011	40	39	39	33
2013	50	49	37	28
2014	120	109	108	85
2015	120	120	120	108
Total	400	374	328	292

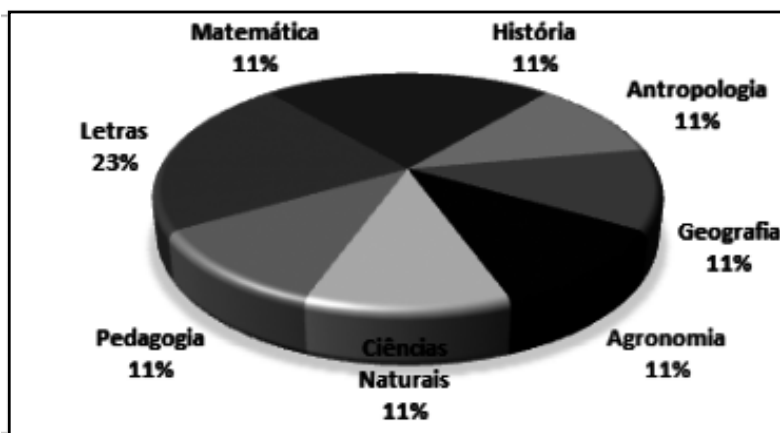
Fonte: Secretaria da Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA, 2015.

Paralelamente à constituição das turmas e o ingresso dos estudantes, também foi se constituindo o coletivo de docentes do curso, ao longo dos últimos seis anos. Na proposta da Educação do Campo o trabalho coletivo dos educadores tem uma grande relevância e impacta diretamente no projeto que está em construção, razão pela qual discutimos a seguir essa questão.

### CONSTITUIÇÃO DO CORPO DOCENTE DA FECAMPO

A primeira turma iniciou-se em julho de 2009. As primeiras etapas foram realizadas com a contribuição dos docentes que propuseram o curso e que atuavam nas Faculdades de Agronomia, Pedagogia e Letras e outros docentes parceiros do FREC SUPA. O quadro de docentes efetivos do curso foi formado, de 2009 a 2011 com as vagas do REUNI, por meio de concurso público. Formou-se um quadro de nove docentes efetivos com formação multidisciplinar e uma professora substituta; mas continuávamos com a colaboração de docentes de outros cursos. O Gráfico 1 demonstra a formação do coletivo docente, tendo como referência a formação inicial dos docentes até 2013:

**Gráfico 1** - Formação inicial dos docentes da FECAMPO em 2013

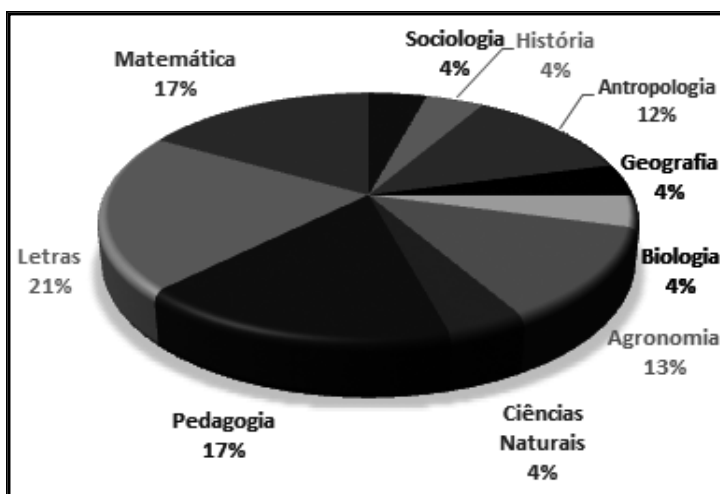


Fonte: Secretaria da FECAMPO, 2015.

Para fortalecimento das áreas do conhecimento, foi definido que cada área teria no mínimo cinco docentes, e quatro docentes atuariam transversalmente no curso. No entanto, a formação dos docentes em nível de mestrado ou doutorado, ou a área de pesquisa a que estão vinculados, bem como suas experiências de trabalho em diferentes processos formativos, permitem que muitos transitem por mais de uma área do conhecimento.

Até 2015, quatorze novos docentes foram contratados, e o último concurso foi finalizado em agosto. O Gráfico 2 demonstra a formação multidisciplinar, tendo como referência o curso de graduação:

**Gráfico 2** - Formação inicial do docente da FECAMPO em 2015



Fonte: Secretaria da Faculdade de Educação do Campo, 2015.

O curso atualmente possui 24 docentes. A composição concomitante do quadro docente e discente, bem como a experimentação do percurso formativo nas turmas de 2009 e 2010, permitiu a avaliação da matriz curricular e o processo de reconstrução e reformulação curricular do curso (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014), e no novo Projeto Político Pedagógico aprovado na UNIFESSPA em 2014.

As marcas que tem fortalecido essa proposta pedagógica para formação de professores, como citado na apresentação do livro, trazem subjacente

[...] o comprometimento da Universidade em garantir a produção de conhecimento crítico; vinculado aos problemas sociais e o estabelecimento de relações com os povos em lutas sociais diversas; e a autonomia em relação aos interesses privados do capital, como também aqueles representados no Estado (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014, p. 15).

Para discutir as relações entre as problemáticas locais, nacionais e globais, bem como o protagonismo dos sujeitos individuais e coletivos na organização do trabalho pedagógico, foi necessário um instrumento metodológico que permitisse construir essas possibilidades. O desafio de materializar a metodologia da Alternância Pedagógica; que possibilita o diálogo de saberes e a produção de conhecimentos a partir da interdisciplinaridade; bem como o uso de diferentes linguagens para garantir a socialização de conhecimentos historicamente produzidos são as questões que apresentamos a seguir.

### **ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO DA VIDA E DAS LUTAS DOS SUJEITOS COM A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS**

A LPEC apresenta especificidades teórico-metodológicas na construção da sua proposta pedagógica, sustentada a partir das concepções da pedagogia crítica, entendida *latu sensu*. Propõe uma organização do trabalho pedagógico herdada de outras experiências pedagógicas, dentre elas: o trabalho e a pesquisa como princípios educativos sustentados a partir da alternância pedagógica, bem como o trabalho a partir da indissociabilidade teoria-prática; para tanto, foram combinados elementos da matriz formativa da Educação Popular com experiências organizativas da pedagogia do Movimento Sem Terra.

Alternar tempos e espaços formativos são parte da estratégia pedagógica apreendidas a partir das experiências das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais em seu percurso formativo no ensino superior. A licenciatura adotou o chamado período intervalar para desenvolver as atividades do Tempo Espaço Universidade<sup>8</sup>, que se constitui de 45 a 50 dias letivos. A carga horária de cada Tempo Espaço Universidade é de 360 horas; o curso é constituído por oito Tempo Espaço Universidade com duração de quatro anos.

Nesse Espaço Tempo, os estudantes se deslocam para o Campus Universitário para realizar atividades de socialização dos trabalhos que realizaram nas comunidades e assentamentos, atividade de ensino, trocando e construindo novos conhecimentos para sua formação docente. A esse respeito, diz o PPC: “[...] constituem-se em momentos de estudos [aulas], buscando estimular a apropriação e reelaboração dos conhecimentos, de forma

a permitir o aprofundamento das reflexões questões levantadas pelas pesquisas socioeducacionais” (UNIFESSPA, 2014, p. 31).

Tendo como princípio a interdisciplinaridade, os estudantes no primeira etapa do curso participam do Seminário “Sociedade, Estado, Movimentos Sociais, Educação do Campo e Questão Agrária na Amazônica”, que se inicia com atividades coletivas, incluindo palestras, estudo de textos, debates internos e com sujeitos sociais coletivos, sobre temáticas que articulam o campesinato dentro da questão agrária e dos projetos de desenvolvimento que disputam os territórios na região, vinculado ao movimento de constituição que tentam hegemonizar o capitalismo.

Após o momento inicial, são desenvolvidas as Oficinas de Histórias de Vida e a construção de memoriais de formação. O uso da história de vida na formação de educadores do campo no sudeste do Pará tem sido trabalhado desde a primeira experiência de formação iniciada em 1999. Na LPEC, o trabalho com narrativas orais parte da proposta de trazer as experiências formativas para o bojo do processo que estão se constituindo, utilizando do conceito de experiência em diversos espaços para reflexão, construção e identificação coletiva com o projeto de formação.

Constitui-se também de viagens de trabalho de campo, que objetivam mobilizar elementos da realidade amazônica, em particular, e brasileira em geral, que dialoguem com os eixos temáticos que organizam a estrutura curricular, em especial os temas da diversidade social, ambiental e étnico-cultural; bem como os conflitos pela apropriação dos bens sociais como recursos naturais. Nesse sentido, a perspectiva é aprofundar metodologias de pesquisa de campo e, assim, acessar elementos, dados e processos estruturantes da realidade a fim que estes ajudem, ao mesmo tempo, a construir reflexões e processos estudados no Tempo Universidade e a sensibilizar os educandos para a compreensão de novos conteúdos que emergem da realidade pesquisada.

O aprendizado de metodologias de pesquisa abrange o exercício de análise bibliográfica e documental, observações sistemáticas, registro de relatos orais e entrevistas. Além disso, os trabalhos levam o aluno a experimentar diferentes formas de registro e linguagem, para que os resultados sejam comunicáveis através de exposições fotográficas, produções áudios-visuais, teatralização e produção de materiais didáticos.

Apenas após esses movimentos coletivos, os estudantes iniciam as atividades curriculares específicas, tais como epistemologia geral, epistemologias de cada área do conhecimento; bem como etapas nas quais privilegiam conteúdos da formação docente, tais como: concepções sociohistórica da educação; sociedade; estado e educação; currículo e educação do campo, etc.

O curso se organiza em núcleo comum e núcleos específicos. O núcleo comum é ofertado até o terceiro Tempo Universidade. A opção pela área do conhecimento é realizado ao finalizar o terceiro Espaço Tempo Localidade.

**Tabela 2** - Estudantes organizados por áreas de conhecimento

<b>TURMAS ANO DE INGRESSO</b>	<b>CHS</b>	<b>LL</b>	<b>CAN</b>	<b>MAT</b>
2009	7	1	5	--
2010	9	--	13	3
2011	13	7	13	--
2013	5	8	7	8

Fonte: Secretaria da FECAMPO, 2015

Conforme podemos perceber ao realizar a leitura da Tabela 3, um dos problemas vivenciados no curso foi que, ao fazer opção pela área do conhecimento, as turmas se subdividiram em turmas menores; e algumas áreas não foram ofertadas porque após a turma de 2009, apenas uma estudante escolheu a ênfase em Letras e Literatura; foi acordado que a partir de 2011 as ênfases só seriam ofertadas para pelo menos cinco estudantes. Além disso, foram incluídas na reformulação do PPC atividades curriculares comuns, para debater questões da formação docente em geral e para continuar constituindo o vínculo da turma em formação.

O Espaço Tempo Localidade, também nomeado de Tempo Comunidade, constitui um terço da carga horária do curso, de 175 horas a cada semestre. É realizado nos meses de março a junho e de setembro a dezembro. Os estudantes voltam para as localidades onde residem e desenvolvem atividades de estudo,

pesquisa e extensão nas localidades rurais, com o acompanhamento e orientação dos docentes. Além disso, contribuem atuando nos diversos espaços da militância, e da atuação docente. O curso assume o trabalho e a pesquisa como princípio educativo desde as ações iniciais; ou seja, os estudantes já começam a refletir sobre a realidade agrária e educacional das localidades rurais, bem como participam de ações de extensão nas escolas, em todas as etapas dos cursos; e produzem reflexões que trazem para as atividades no Tempo Universidade.

As pesquisas socioeducacionais integram os estágios de docência: “[...] o tempo localidade (tempo comunidade) é o tempo das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como momento de investigação acadêmica sobre o cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam” (UNIFESSPA, 2014, p. 32). Tais pesquisas envolvem diversas temáticas (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014).

O processo educativo tem por princípio tornar os educandos progressivamente coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado (BRANDÃO, 2003). A tese de que se aprende perguntando sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, defendida por Freire (2006), é a base para a construção das narrativas de formação e das diversas outras pesquisas.

A partir do quarto tempo comunidade, os estudantes nas áreas do conhecimento realizarão estágios docência nas escolas do campo. A pesquisa socioeducacional e os estágios-docência são articulados de maneira conjunta, ou seja, “[...] pesquisa e estágio integram o componente formativo dos educandos. O estágio constitui-se na vivência e exercício profissional da docência na área de conhecimento escolhida pelos estudantes, sob orientação e acompanhamento de professores e supervisão da parte concedente articulada ao planejamento das instituições de ensino” (UNIFESSPA, 2014, p. 37). Estão divididos em quatro momentos, cumprindo uma carga horária de 400 horas e mais 300 horas de pesquisas socioeducacionais.

Os estágios de observação são orientados por meio da etnografia da prática escolar; os de intervenção, pela pesquisa-ação como estratégia de educar pela pesquisa e pelo trabalho, e serem envolvidos em todas as etapas



(planejamento, desenvolvimento, sistematização e socialização), visando a apropriação das relações, implicadas na educação como prática social específica, entre processos de produção de conhecimento e didatização do saber (UNIFESSPA, 2014, p. 46).

A articulação entre esses diferentes tempos é um dos desafios na realização da Alternância Pedagógica no Ensino Superior. Ela se apresenta como de fundamental importância para articular os princípios formativos do curso e construir uma relação com a educação básica de forma que aproxime o estudantes dos espaços de atuação profissional desde os momentos iniciais do cursos.

O Tempo Espaço Universidade constitui momentos intensos de atividades; tanto para docentes como para discentes; nos quais estão imersos em estudos teóricos; buscam refletir sobre as questões levantadas no tempo comunidade. No entanto, a carga teórica de leitura e reflexão e de produção escrita tem gerado uma quantidade de trabalhos que sobrecarregam os estudantes e os docentes, que também precisam conseguir organizar as atividades pedagógicas, ministrar aulas e orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso, porque é o período que os estudantes podem se afastar de fato do trabalho que desenvolvem nas comunidades rurais.

No Tempo Espaço Localidade, as atividades desenvolvidas pelos estudantes a partir dos coletivos que estão inseridos (seja na docência das escolas do campo, seja no trabalho produtivo, seja na militância política) nem sempre coincidem com as atividades de extensão e pesquisa dos docentes, que por trajetórias anteriores têm diferentes focos e nem sempre se integram à formação na LPEC.

A realização do acompanhamento dos estudantes no Tempo Espaço Localidade busca identificar e construir estratégias de superação das dificuldades históricas com a produção textual, bem como construir reflexões a partir das ações que estão sendo desenvolvidas nas localidades. Tal acompanhamento é considerado fundamental para que a proposta do curso se materialize. Contudo, apesar dos esforços que vem sendo empreendido, há questões a considerar, como a sobrecarga de atividades de docentes e discentes. Estes, quando precisam conciliar os papéis de adultos que precisam trabalhar para sustentar suas famílias, o cuidado com filhos e as atividades enquanto estudantes.

Aqueles, com a necessidade de construir processos administrativos, encaminhar e acompanhar tramites financeiros de projetos, encaminhar memorandos, participar de inúmeras reuniões institucionais. Esse trabalho se soma às atividades do mundo acadêmico, além da participação política necessária ao fazer educativo.

Conciliar essas inúmeras tarefas no curto espaço de tempo, construindo relações de trabalho e de aproximação com os cotidianos das áreas rurais a partir do acompanhamento da reorientação curricular das escolas do campo, realizar o acompanhamento das pesquisas socioeducacionais; executar projetos de pesquisa da instituição e as atividades de estágio docência tem constituído um volume de trabalho que tem sobrecarregado os que se propõem construir de fato, uma formação por alternância.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na construção da LPEC temos que enfrentar vários desafios. Além dos processos de construção internos ao curso, há processos externos que envolvem a sociedade de modo geral no reconhecimento social e institucional desses cursos. Entre os processos externos pensamos que há uma grande contribuição na construção de formação inicial para os povos do campo ao discutir as condições de oferta da escola no campo se referenciando no direito de acesso à escola, sem perder de vista a educação precarizada ofertada e a consequente reivindicação de políticas públicas em seus diferentes níveis, mas em especial de acesso e permanência na educação superior do campo.

Na questão da formação por área de conhecimento é preciso enfrentar o desafio das áreas não se tornarem cursos isolados e que a formação consiga alcançar níveis de qualidade que permitam os estudantes intervirem nos espaços que atuarão. Há que se garantir a continuidade desses processos formativos; ao mesmo tempo, que percebemos a dificuldade de massificar o ensino superior de qualidade, sem os devidos investimentos financeiros. Oriundos das áreas de formação específicas, muitos docentes não apresentam experiência prévia com Educação do Campo e desconhecem a luta histórica, de modo que ainda temos dificuldade em construir uma articulação em torno da Educação do Campo. A construção de um coletivo de trabalho depende da disponibilidade individual para uma construção coletiva, o que não é fácil por dentro das universidades hoje, com o avanço da pressão sobre a produção individual do docente.

Não podemos perder de vista a relação com a Educação Básica do Campo: os desafios dos estudos sobre prática pedagógica em escolas do campo são fundamentais porque a luta para a criação de escolas de educação básica já deve incorporar outra concepção de escola, que substitua a concepção tradicional de memorização de saberes pela produção de conhecimento a partir dos saberes e questões da produção e cultura dos assentamentos. Também as questões da profissionalização devem ser tratadas: o reconhecimento social da carreira docente no campo, a luta por melhores condições de trabalho; concursos que garantam estabilidade para os professores que atuam no campo e o reconhecimento dessa formação são partes de uma luta maior, e não podem ser desconsideradas com o risco de se pensar apenas a partir do viés da universidade, mas sem construir vínculos com a educação básica do campo.

### NOTAS

- 1 A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) foi criada em 2013, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará, pela Lei 12.824. de 05 de junho de 2013, como universidade multicampi. O Campus sede o Campus de Marabá, e os demais Campi são: Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara.
- 2 O movimento “Por uma educação do campo” foi uma construção de um coletivo nacional, depois do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA em 1997, a partir da necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Para maior aprofundamento, há uma coletânea Por uma educação do Campo; Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Fernandes, Cerioli e Caldart, (2004). Atualmente esse movimento foi reconstruído num Fórum Nacional da Educação do Campo com a participação por diferentes movimentos sociais do campo e instituições públicas que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas.
- 3 Cerca de quinhentos e quatro assentamentos, constituídos a partir da regularização fundiária realizada pelo governo federal; pela pressão dos movimentos sociais do campo; dados do Sistema de Informação dos Projetos de Assentamento – SINPRA/ INCRA, 2015.
- 4 Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Regional Sudeste do Pará vinculado a Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (CONTAG) e Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST).
- 5 REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado pelo Ministério da Educação em que promoveu a expansão do ensino superior, a partir da ampliação de vagas na educação superior nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação; Suas ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do

- custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Fonte: reuni.mec.gov.br/). Há inúmeras críticas a esse programa que não tratarei nesse trabalho.
- 6 O Edital do PROCAMPO nº 05 de 2015, previa quinze vagas para concurso público efetivo, três técnicos sendo um de técnico em assuntos educacionais e dois técnicos de nível médio, além de um aporte de recursos para subsidiar as ações do curso nos três primeiros anos.
  - 7 Dados da Secretaria da Faculdade de Educação do Campo, 2014. No entanto, a quantidade de estudantes que perdemos é significativa, por inúmeros problemas, dentre eles as prefeituras não arcarem com a despesas de substituição para os que são contratados pelas prefeituras municipais no período que estão estudando; doenças e dificuldades financeiras de se manterem em Marabá no período do Tempo Universidade.
  - 8 O calendário letivo da UFPA, e que com a criação da UNIFESSPA foi mantido é organizado em quatro períodos letivos, a saber: 1º período: janeiro e fevereiro; 2º período: março a junho; 3º período: julho e agosto e 4º período: setembro a dezembro. O período intervalar, ou seja, realizado no período considerados de férias, foram institucionalizado parte das expansão da UFPA para atender os Campi do “interior”, com cursos das áreas de Licenciatura; os primeiros cursos foram ofertados em 1987, e nos 25 anos de Campus, ele funcionaram para permitir principalmente o acesso aos professores que atuavam em sala de aula, a obterem uma formação inicial. Atualmente os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, Geografia. O regime intervalar foi adotado pela UNIFESSPA).

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M. Carvalho; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas. Ano XX, v. 20, n. 68, Dez/1999. p. 301-309.
- ANJOS, Maura P. dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas; CAPES. Belém, 2009. 205 p.
- \_\_\_\_\_. História de vida de educadores: elementos para formação na Educação do Campo. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 4., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, SE, 2012. CD ROM.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online], 2007, v. 27, n.72, p. 157-176.
- ASSIS, Wiliam S. de. Mobilização camponesa no sudeste paraense e luta pela reforma agrária In: MANÇANO, Bernardo Fernandes, MEDEIROS,

Leonilde Sérvulo de e PAULO, Maria Ignez (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas:** condições, dilemas e conquistas. A diversidade das formas de lutas no campo. Vol. II. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 113 a 138. (Coleção História Social do Campesinato no Brasil).

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos:** a experiência de pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. 174 p. (Série Saber com o outro; vol. I).

CALDART, Roseli S.; FETZNER, Andréa; FREITAS, Luiz Carlos de; RODRIGUES, Romier. **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 248 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014. p. 1085-1114.

GABRIEL, Carmen Tereza. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera M. **Reinventar a escola.** 3. ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2002. p. 17-46.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. Educação do Campo e transgressão do paradigma(multi)seriado nas escolas rurais. **Em aberto**, v. 1, p. 97, 2011.

MANCIBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 466-482, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: NEAD, 2006. v. 1000. 152 p.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília: NEAD, 2010. 211 p.

\_\_\_\_\_. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55. Editora UFPR. jan./mar. 2015., p. 145-166.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 355-376, 2007.

SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito Ribeiro (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: NEAD/MDA, 2014. 316 p.