



O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização

Salomão Antônio Mufarrej Hage^{1*}, Mônica Castagna Molina², Hellen do Socorro de Araujo Silva¹ e Maura Pereira dos Anjos³

¹Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa, 1, 66075-110, Guamá, Belém, Pará, Brasil. ²Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. ³Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: salomao@uol.com.br

RESUMO. O artigo analisa riscos e potencialidades que emergem da institucionalização/expansão da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará, ofertados pela UFPA, Campus de Cametá, e UNIFESSPA, Campus de Marabá, identificando desdobramentos quanto à ampliação do acesso das populações do campo à Educação Superior e à Educação Básica. Ele se referencia em um estudo de natureza bibliográfico, documental e de campo, vinculado à Rede Universitas-Br, que investiga a expansão da Educação Superior do campo ancorado no Materialismo Histórico Dialético. Os resultados indicam que em Cametá, o risco maior se vincula à dificuldade de materializar a alternância pedagógica sem dissociá-la dos princípios originários da educação do campo e, como potencialidade, destaca-se a afirmação de um currículo interdisciplinar na formação de Educadores realizada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em Marabá, o risco maior advém de ações desarticuladas na oferta da Educação Básica entre os entes federados, incluindo o tenso diálogo com a Secretaria Estadual de Educação quanto à construção do Ensino Médio, e, como potencialidade, destaca-se a relação entre universidade e movimentos sociais, construída como estratégia para o fortalecimento da legitimidade social do curso.

Palavras-chave: políticas públicas, formação de professores, educação superior, educação do campo.

The right to higher education and licenciatura in rural education in the state of Pará: risks and potentialities of its institutionalization

ABSTRACT. This article analyzes risks and potentialities that emerge from the institutionalization/expansion of the Licenciatura in Rural Education in the State of Pará, offered by UFPA, Cametá Campus, and UNIFESSPA, Marabá Campus, identifying impacts on Higher Education and Basic Education. It is referred in a study of bibliographical, documentary and field nature, linked to Rede Universitas-Br, which investigates the expansion of the higher education of the field anchored in the Historical Materialism Dialectic. The results indicate that in Cametá, the greater risk is related to the difficulty of materializing pedagogical alternation without dissociating it from the principles of rural education and, as potentiality, the affirmation of an interdisciplinary curriculum in the training of Educators by the Course of the Licenciatura in Rural Education. In Marabá, the greater risk arises from the actions disarticulated in the attendance of Basic Education among the federated entities, including the tense dialogue in the construction of the Secondary Education with the State Secretary of Education, and as a potentiality, the relationship between university and social movements, built as a strategy for strengthening the social legitimacy of the course.

Keywords: public policies, teacher training, higher education, rural education.

El derecho a la educación superior y la licenciatura en educación del campo en Pará: riesgos y potencialidades de su institucionalización

RESUMEN. El artículo analiza riesgos y potencialidades que surgen de la institucionalización/expansión de la Licenciatura en Educación del Campo en el Estado de Pará, ofrecida por la UFPA, Campus de Cametá, y UNIFESSPA, Campus de Marabá, identificando los desarrollos en cuanto a la ampliación del acceso de las poblaciones del campo a la Educación Superior y Educación Básica. Estudio de naturaleza bibliográfica, documental y de campo, vinculado a la Red Universitas-Br, que investiga la expansión de la Educación Superior del campo anclado en el Materialismo Histórico Dialéctico. Los resultados indican que en Cametá, el riesgo mayor se vincula a la dificultad de materializar la alternancia pedagógica sin disociarla

de los principios originarios de la educación del campo y, como potencialidad, se destaca la afirmación de un currículo interdisciplinario en la formación de Educadores realizada por el Curso de Licenciatura en Educación del Campo. En Marabá, el riesgo mayor proviene de acciones desarticuladas en la oferta de la Educación Básica entre los entes federados, incluyendo el tenso diálogo con la Secretaría Estatal de Educación en cuanto a la construcción de la escuela secundaria, y, como potencialidad, se destaca la relación entre universidad y movimientos sociales, construida como estrategia para el fortalecimiento de la legitimidad social del curso.

Palabras-clave: políticas públicas, formación de profesores, educación superior, educación del campo.

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa realizada no âmbito da Rede Universitas-Br, por meio do Subprojeto 7, que investiga a Expansão da Educação Superior do Campo e suas contribuições para as políticas de desenvolvimento rural e da sociedade brasileira. A referida pesquisa tem sido desenvolvida por dez universidades¹ representativas das cinco regiões brasileiras as quais, entre suas questões de investigação, ponderam acerca dos riscos e potencialidades resultantes da implantação/expansão/institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em suas experiências formativas.

A princípio, a oferta da Licenciatura em Educação do Campo se deu por meio de uma experiência piloto em quatro Universidades: UFMG, UnB, UFBA e UFS, decorrente da pressão dos movimentos sociais. Posteriormente, foi ofertada em outras universidades, mediante editais lançados pelo MEC, porém para cursos de turmas únicas, sem garantia de continuidade e permanência (Molina, & Hage, 2015). Na atualidade, com o Edital 02/2012 da SECADI/MEC que expandiu o Curso para 42 instituições públicas, de modo a disponibilizar 600 vagas de concurso público para docentes nele atuarem, sua oferta vem se transformando em política permanente de formação de educadores do campo. Contudo, nesse processo de expansão/institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo, emergem riscos e potencialidades que desafiam sua permanência com a afirmação de sua identidade e de seus princípios de origem demandados pelo Movimento da Educação do Campo.

No cenário atual de intensificação da crise política, com a aceleração de contrarreformas - que provocam o desmonte dos direitos trabalhistas consagrados na CLT e dos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988 - e com o

recrudescimento do conservadorismo - que incide diretamente no campo brasileiro ao estimular o avanço do agronegócio na proteção das terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, impedindo assim a ampliação da Reforma Agrária e criminalizando as lideranças dos movimentos sociais que lutam pela terra, pelo território e pelos direitos sociais - a expansão/institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo encontra-se seriamente prejudicada, caso não seja possível assegurar, em decorrência dos cortes orçamentários anunciados pelo governo federal às universidades federais, alguns elementos estruturantes desta política pública: estratégias de seleção diferenciadas que garantam de fato o ingresso de sujeitos camponeses na Educação Superior; vínculo dos cursos com os movimentos sociais e com as escolas do campo; sua materialização por meio da Alternância Pedagógica; e formação interdisciplinar a partir das áreas de conhecimento.

Nesse sentido, elegemos como questões-problema no estudo: quais os riscos e potencialidades que emergem das experiências de expansão/institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo? Que desdobramentos produzem em relação à garantia do direito das populações camponesas ao acesso ao ensino superior e à Educação Básica? Para responder às questões, definimos como objetivo analisar os riscos e potencialidades que emergem da experiência de expansão/institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará, a partir da experiência da UFPA e da UNIFESSPA, apontando os desdobramentos quanto à garantia do direito das populações camponesas ao acesso ao ensino superior e à Educação Básica.

O método utilizado no desenvolvimento da pesquisa, e que dá suporte à produção deste artigo, ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, que fundamentou o estudo bibliográfico, documental e de campo realizado na investigação. Temos como perspectiva posicioná-lo “[...] no movimento da realidade que estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio do qual é possível

¹ Universidade Federal do Pará (Campus Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis), na Região Norte; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal do Maranhão, na Região Nordeste; Universidade de Brasília (Campus Planaltina), na Região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Viçosa, na Região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal da Fronteira Sul, na Região Sul.

compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo” (Marx, 2008, p. 24).

Para a análise do curso da UNIFESSPA, utilizou-se como fonte de dados os documentos da Faculdade de Educação do Campo, as produções do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC)², as referências normativas do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e os registros e informações obtidas mediante pesquisa participante e observação sistemática *in loco*. Buscamos reconstituir aspectos da totalidade das relações, bem como a historicidade do processo formativo, na luta pela constituição de um sistema público de educação do campo.

Para a análise do curso da UFPA, recorreu-se a documentos dos Fóruns Estadual e Regional de Educação do Campo, ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Pará, [UFPA], 2017), e a registros e informações reunidas por meio da realização de entrevista semi-estruturada com dois estudantes e um docente que integram o referido curso, os quais serão identificados no artigo por pseudônimos por eles mesmos sugeridos durante a entrevista e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Este artigo divide-se em quatro seções. A primeira apresenta reflexões sobre a expansão da Educação Superior e sua relação com a educação e a formação de educadores do campo; a segunda discute a institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e os riscos e potencialidades de sua expansão, com destaque para sua implantação no Estado do Pará; a terceira analisa os riscos enfrentados pela Licenciatura em Educação do Campo no processo de institucionalização dos cursos no Campus de Cametá, da UFPA, e no Campus de Marabá, da UNIFESSPA; e a quarta seção apresenta as potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo, considerando as experiências formativas em análise.

Expansão da educação superior, Educação do Campo e formação de educadores

As transformações no mundo do trabalho, com a internacionalização do capital financeiro, implicaram em novas exigências para a formação docente, vinculadas às políticas neoliberais, como: as

‘reformas curriculares’ a ‘política de avaliação externa’ e as exigências de uma formação de mão de obra flexível, adaptável às novas condições de produção do mercado mundializado (Oliveira, 2009).

Uma visão de educação que defende a instrumentalização técnica dos docentes para melhor atuação pedagógica, de modo a suprimir aspectos teóricos que lhes possibilitariam construir leituras críticas e posicionamentos políticos frente ao que vivenciam na prática pedagógica, a partir do instrumento das avaliações externas e internas, tem sido apresentada como solução de melhoria do rendimento da escola pública (Freitas, 2014).

Como consequências dessas políticas voltadas aos profissionais da Educação, uma quantidade significativa 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 que objetivam mercantilizar a educação básica e superior (Oliveira, 2009; Mancebo, 2015).

Mancebo (2015) aponta que as tendências de expansão do ensino superior no Brasil a partir de 1995-2014 são orientadas a partir da lógica neoliberal, pela privatização e mercantilização do ensino, numa relação promíscua entre o público e o privado. Desde o governo Lula até o ano de 2015, a oferta do ensino superior expandiu para 75% as matrículas em instituições privadas e para 25% em instituições públicas. O risco da expansão do ensino superior, na lógica com que tem se apresentado, de baixa qualidade do ensino ofertado, é o da mercantilização do conhecimento e de uma atuação apenas para atender ao mercado.

Em que pese os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff terem investido, a partir de 2006, em uma forma diversificada de acesso à Educação Superior pública, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - (Decreto 6.096/2007); da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei n. 11.892/2008); da regulamentação do Sistema Nacional de Reserva de Vagas (Decreto 7.824/2012); e da criação da Universidade Aberta do Brasil (Decreto n. 5.800/2006), tal diversificação não conseguiu superar o avanço do sistema privado (Mancebo, 2015).

Nesse sentido, enfatizamos que a relação privado-mercantil presente no ensino superior está diretamente atrelada à mercantilização da educação, mediante o investimento sobreposto em instituições de caráter privado com e sem fins lucrativos. Portanto, nesta lógica, a Educação Superior tem sido operada como um mercado universitário, no qual a

² Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) congrega os movimentos sociais do campo: Comissão Pastoral da Terra; Federação dos Agricultores e Agricultoras na Agricultura – FETAGRI regional sudeste; Movimento dos Trabalhadores Rurais e Trabalhadoras Sem Terra (MST); Instituto Federal de Educação - Campus Rural de Marabá (IFPA - CRMb) e o Campus Universitário de Marabá; professores das escolas do campo de cinco municípios: Marabá, Jacundá, Rondon do Pará, Goianésia e Parauapebas, técnicos de empresas de Assistência Técnica e membros de ONGs, dentre outros.

educação, ao invés de um direito, é tratada como um negócio que desperta o interesse de grandes empresas como investidores.

Segundo Oliveira (2009), se por um lado a educação na visão neoliberal é entendida numa perspectiva economicista e mercadológica, enquanto um elemento central desse novo padrão de desenvolvimento, e reestrutura-se como política pública, por outro lado é preciso continuar insistindo em afirmar a função social da escola e da educação no seu sentido ampliado, como prática social. Não podemos, no entanto, desconsiderar as potencialidades emancipatórias da educação pública, uma vez que ela é um campo social de disputa hegemônica e um espaço de luta e contradição, de modo a refletir a própria constituição da sociedade (Oliveira, 2009).

Atualmente, tem-se o desafio de construir políticas de formação docente que sigam na contramão da lógica hegemônica imposta pelo neoliberalismo na educação. As experiências dos cursos construídos a partir dos princípios da educação do campo partem desse pressuposto. Arroyo (2007) destaca o potencial dos movimentos sociais em produzir um movimento político pedagógico, na construção de uma política de formação de professores para o campo, com propostas não apenas em programas, mas que se utilizam destes para gestar os princípios que defende como políticas permanentes, vinculadas a um projeto de campo e de sociedade.

Molina e Hage (2015) apontam a expansão da Educação Superior na educação do campo como contrária à lógica do movimento hegemônico expansionista vivenciado neste nível de ensino, pela incidência neste processo da ação dos movimentos sociais que têm disputado os fundos públicos com o intuito de construir políticas públicas que visem garantir o direito universal à educação das populações camponesas em sua diversidade, assim como o potencial dessas políticas na formação de ‘intelectuais orgânicos da classe trabalhadora’.

Na próxima seção, apresentamos o contexto das experiências de formação de professores do campo, com destaque para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo implementados na UFPA, no Campus de Cametá, e na UNIFESSPA, no Campus de Marabá.

Contexto de implantação da Licenciatura em Educação do Campo: as experiências formativas da UFPA e UNIFESSPA

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação

Básica do campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses cursos objetivam formar professores para atuar na docência e na gestão de processos educativos escolares e comunitários.

A organização curricular desse curso de graduação prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade das populações do campo e a intenção do curso de formar educadores capazes de promover profunda articulação entre a escola e a comunidade. Sendo assim, um dos princípios fortemente defendido refere-se à construção das condições necessárias para que esses futuros educadores possam internalizar a compreensão das relações da escola com a vida (Molina, 2014).

Essa metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de abandonar a vida no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso de professores em exercício nas escolas do campo.

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia interdisciplinar de trabalho docente, de modo a organizar os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias e da Natureza e Matemática. Na UFPA, o curso analisado oferta a habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza e na UNIFESSPA, nas quatro áreas de conhecimento.

A habilitação de docentes por área de conhecimento, no caso desse curso, objetiva ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no Ensino Médio. No entanto, seu foco principal é o de contribuir com a construção de processos que desencadeiem mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento com as populações do campo (Caldart, 2011); estimulando a organização de espaços curriculares que articulem componentes tradicionalmente disciplinares, numa abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si e envolvem aspectos da realidade que se complementam.

O Curso busca, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir sobre o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos existentes na realidade escolar e social (Molina, 2014).

A partir da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para 42 instituições públicas de ensino, mencionada anteriormente, procuramos refletir sobre os riscos e as potencialidades desta ampliação por meio do desenvolvimento do Sub-Projeto 7 – ‘Análises da Expansão da Educação Superior’, no âmbito da Rede Universitas-Br, também mencionada anteriormente.

Como resultado, identificamos vários riscos de descaracterização dessa política pública de formação de educadores com a expansão da Licenciatura em Educação do Campo, dentre os quais limitações para efetivamente promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; para garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; para se vincular organicamente com as lutas e com as escolas do campo; para se materializar a partir da Alternância Pedagógica; e para promover a formação do trabalho docente interdisciplinar por meio das áreas de conhecimento (Molina, & Hage, 2015).

Em relação às potencialidades da expansão desta política de formação de educadores do campo, o estudo mencionado, ainda em fase de finalização das análises, tem identificado na experiência dos cursos investigados: a consolidação da educação do campo como área de produção de conhecimento; o acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; o desencadeamento de novas lógicas para organização do ensino e do trabalho pedagógico nessas escolas; e a ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas escolas do campo.

Neste artigo, priorizamos a discussão dos resultados até então consolidados de um risco e uma potencialidade que têm se materializado nas experiências de institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Pará nas IES envolvidas com esta pesquisa: a Universidade Federal do Pará, em sua oferta do curso no Campus de Cametá e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em sua oferta do curso no Campus de Marabá.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Cametá, da UFPA, foi construído na perspectiva de envolver a diversidade dos sujeitos do campo que ocupam o território do Baixo Tocantins, mais especificamente a microrregião de Cametá. A UFPA, juntamente com as Secretarias de Educação dos municípios Baião, Cametá, Igarapé-Mirim, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, e os movimentos sociais e sindicais do campo, tomaram a decisão política de acessar o Edital 02, de 2012, do MEC, que resultou na oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nos referidos municípios, para atender

jovens filhos de agricultores, lideranças sindicais e também professores sem formação superior que atuam nessas escolas.

A origem do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, em 2009, remete a articulações do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC) através de vagas ofertadas pelo REUNI, no entanto, a ampliação e institucionalização desse novo curso foi entendida como estratégica por dois motivos: primeiro, pelos riscos avaliados da execução dessa nova modalidade de graduação apenas a partir de programas especiais (Caldart, 2011) e, segundo, pela justificativa principal de ampliar a oferta da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e do Ensino Médio, para a população do campo por meio de uma proposta formativa vinculada aos princípios construídos e defendidos no Fórum Nacional da Educação do Campo.

Na UNIFESSPA, em 2009, as ações passaram a ser pautadas na luta por uma graduação que formasse os professores que, até então, atuavam como leigos nas escolas do campo; assim como pela oferta de formação continuada dos educadores, uma vez que as informações que circulavam no período indicavam índices pouco expressivos de professores do campo cursando graduação presencial. A maioria frequentava cursos à distância com encontros presenciais nos finais de semana e não incluíam nenhum debate acerca da educação do campo.

Na próxima seção trataremos dos riscos enfrentados pelos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo quando do processo de sua institucionalização/expansão, no Campus de Cametá, da UFPA, e no Campus de Marabá, da UNIFESSPA.

Riscos da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo no Pará: desafios enfrentados na UFPA e UNIFESSPA

A pesquisa que estamos realizando até o presente momento nos tem dado mostras de inúmeros riscos que os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm enfrentando face à atual conjuntura política mencionada anteriormente, à perspectiva mercantil que tem configurado hegemonicamente a expansão da Educação Superior em nosso país, e face aos arranjos locais que envolvem os diversos sujeitos individuais e coletivos na construção/ consolidação dos cursos em cada uma das universidades públicas, onde vêm sendo implementados.

Na impossibilidade de tratarmos nesse momento de todos os riscos de descaracterização dessa política

pública de formação de educadores, identificados na seção anterior, priorizaremos, nesta seção, a discussão sobre as 'dificuldades de afirmar a Alternância Pedagógica' e a 'precariedade da oferta do Ensino Médio em meio à privatização da Educação Básica', identificadas como riscos que a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem enfrentando em sua experiência formativa realizada, respectivamente, pela UFPA e UNIFESSPA.

No Campus de Cametá da UFPA, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi implementado a partir do Edital PROCAMPO 2012 e, para se efetivar como política pública de formação de professores tem suscitado os movimentos sociais do campo a disputar os fundos públicos e os espaços institucionalizados e a defender a materialização da formação ancorada em uma metodologia própria, a Alternância Pedagógica, que possibilita aos sujeitos do campo assegurar seu direito a estudar e trabalhar, sintonizando-a com os modos de vida próprios de suas comunidades.

A Alternância Pedagógica na experiência formativa da Licenciatura em Educação do Campo em Cametá organiza seu percurso formativo a partir dos eixos temáticos que integram o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), mediante disciplinas de Metodologias Científicas (I, II, III, IV, V, VI e VII), de Pesquisa e Prática Socioeducacional (I, II, III, IV, V, VI e VII) e dos Seminários Integradores (Projeto Pedagógico do Curso) (UFPA, 2017).

Essas disciplinas são ministradas em dupla docência, cujo objetivo é integrar o ensino, pesquisa e extensão. As metodologias científicas têm como finalidade construir o planejamento coletivo materializado no plano de pesquisa dos estudantes, o qual precisa estar integrado ao eixo temático central e aos subtemas trabalhados nas disciplinas em cada etapa de formação; além de direcionar os estudantes para desenvolver suas pesquisas no Tempo Comunidade.

As disciplinas de Pesquisa e Prática Socioeducacional desenvolvidas no TC possibilitam que ensino-pesquisa-trabalho se traduza como um contínuo efetivado durante todo o processo formativo, posto que as aprendizagens alcançadas no TU devem provocar uma interação direta com o trabalho socialmente referenciado, reconhecendo-se, dessa forma, que o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade são indissociáveis, visto que é na cultura vivida que as referências socioculturais e educacionais se entrecruzam com novos saberes, momento em que os estudantes investigam a realidade local onde os sujeitos vivem e trabalham,

combinando reflexões coletivas que oportunizem a compreensão e a intervenção qualificada nessa mesma realidade (Hage, Silva, & Farias, 2016).

Destacamos ainda que o percurso formativo do curso inclui a vivência dos estudantes e docentes nas comunidades escolhidas pelas turmas, ou seja, cada turma é acompanhada por dois professores que, durante o planejamento escolhem as comunidades onde serão realizadas as orientações *in loco* dos estudantes; buscando-se assim uma aproximação mais efetiva entre universidade, comunidade e escolas, com a realização de oficinas, palestras, minicursos, visitas orientadas nas comunidades e atividades de integração cultural.

Após a vivência dos estudantes nas comunidades e nas escolas do campo, tem-se o momento destinado à sistematização da pesquisa por meio de relatórios e artigos científicos os quais, posteriormente, são socializados por meio de seminários integradores - que podem ocorrer na universidade ou nas próprias comunidades - envolvendo gestores públicos, educadores das escolas do campo, estudantes, docentes da Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais locais.

Sobre a importância da Alternância Pedagógica no processo formativo da UFPA, no Campus de Cametá, o estudante entrevistado manifesta:

A alternância pedagógica ela é interessante quando ela nos fomenta uma visão diferente, assim de pesquisador onde eu moro, passo a entender aquela realidade e não simplesmente para ver como a gente via antes a realidade que não é uma realidade, é a gente via como uma realidade, como alguém vê com olhar passivo aquela realidade, por que aquilo está ali, por que desde sempre foi assim, então a gente passa a olhar com olhar diferente e por que está assim, já começamos a questionar a nossa realidade, eu vejo que a alternância pedagógica tem esse foco no questionamento, no querer saber, no querer entender, por que nossa realidade está daquela forma? Então acredito que a grande questão é estar em torno desse questionamento, desse olhar diferente, assim, desse olhar mais distanciado, que parece que a gente sai daquele olhar comum, vimos como se a gente não fosse do local, como se a gente acabasse de chegar e quer entender e a analisar tudo aquilo que está ali no nosso meio (Estudante, João Carlos, 29 anos, UFPA- Cametá, 2016).

Este relato apresenta dois pontos fundamentais. Primeiro, aponta a relevância do Tempo Universidade no sentido de instigar acerca do pertencimento social dos sujeitos, além de problematizar sobre sua territorialização no momento em que os motiva a olharem a realidade como algo que os incomoda de modo que possam

construir uma visão diferente, com olhar de pesquisadores. Segundo, traduz-se no sentido do questionamento para entender os traços identitários que lhes possibilitam querer saber sua história e sua ancestralidade, além de estimular a comunidade a querer compreender a ausência de acesso aos direitos humanos e educacionais.

Toda essa experiência formativa desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, ancorada na Alternância Pedagógica, tem enfrentado sérios riscos da perda de sua identidade pois, em meio ao Estado de exceção que o país vivencia desde o golpe de 2016, os cortes no orçamento das universidades públicas têm impactado diretamente na permanência dos estudantes nos cursos e na materialização de seus projetos pedagógicos. Na UFPA, no Campus de Cametá, os recursos destinados à implementação da Alternância Pedagógica, que viabilizariam os gastos com alimentação, hospedagem, passagem e material didático nos Tempos Universidades, estão muito restritos e as bolsas permanência de assistência estudantil têm sido drasticamente reduzidas.

É importante destacar que a verba destinada à alimentação e ao deslocamento dos estudantes, para garantir as orientações dos docentes que atuam nas comunidades, tem sido praticamente inexistente. A UFPA tem conseguido apenas viabilizar aos docentes o pagamento de diárias, como forma de garantir o acompanhamento nos espaços rurais. A presença do coletivo de estudantes nas comunidades tem sido viabilizada com dificuldades pelo poder público municipal, destacando-se ainda que, em alguns casos, esta parceria se dá em meio a tensões e conflitos, visto que nem sempre os compromissos assumidos pelas prefeituras são cumpridos. Outra possibilidade de viabilização para realização do Tempo Comunidade tem se dado mediante a contribuição dos sindicatos dos trabalhadores rurais, das associações das comunidades e das igrejas, principalmente a católica, quando disponibilizam locais para hospedagem dos estudantes e professores e participado das discussões formativas.

Portanto, o processo que envolve a Alternância Pedagógica como um todo (TU e TC) encontra-se ameaçado, configurando um risco que pode comprometer a institucionalização/consolidação da Licenciatura em Educação do Campo de acordo com os princípios de origem do curso. A continuar nessa perspectiva, será cada vez mais difícil assegurar a Alternância Pedagógica como uma territorialidade que busca reconhecer a identidade, os modos de vida, os saberes e, sobretudo, a expressão de uma heterogeneidade e diversidade afirmadas pelo trabalho e pela cultura no campo, que assegura pela

formação e pela pesquisa a possibilidade de transgredir as lógicas hegemônicas e fragmentadas de olhar a realidade sociocultural de homens e mulheres, e que se constitua como expressão de resistência no campo.

Na experiência da UNIFESSPA em Marabá, a precariedade da oferta do Ensino Médio e a privatização da Educação Básica no Estado do Pará constituem-se como fatores limitadores que impõem riscos à institucionalização/consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado por esta universidade.

O Ensino Médio constitui o último nível da Educação Básica e é a porta de entrada para o acesso ao ensino superior. Neste está um dos principais gargalos encontrados ao avanço das políticas de educação do campo. A oferta dessa etapa da Educação Básica é ausente enquanto política pública nas escolas dos assentamentos no Pará, presente apenas em forma de Programa em poucas vilas rurais, o que obriga os jovens do campo a se deslocarem para as sedes dos municípios. Dados do INEP apontam que, em 2014, da população de 522.910 de jovens entre 15 a 17 anos no Pará, 299.811 residem nas áreas urbanas e, destes, 298.498 estão matriculados no Ensino Médio, correspondendo ao percentual de 97,9% de atendimento nesta etapa da Educação Básica; enquanto que os jovens residentes nas áreas rurais totalizam 209.288, dos quais apenas 24.317 estão matriculados no Ensino Médio, evidenciando um percentual de 11% de matrícula nessa faixa etária (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2014). Como parte dos enfrentamentos a esta problemática, foi criado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme explicitado anteriormente.++

O ente federado responsável pela oferta desse nível de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), são os Estados e, na experiência que estamos analisando, o Estado do Pará, via Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, convém esclarecer que esta mantém uma Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF) que atende os jovens do campo por meio de projetos, como o Saberes da Terra; porém, sem ingerência na contratação de professores para atuar nas escolas do Campo.

Demandado pelos movimentos sociais, esse diálogo tem sido mediado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e pelo Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), e foi tema, inclusive, da Conferência Regional de Educação do Campo do

Sul e Sudeste do Pará, em 2009. Com a conclusão das primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2015, houve reivindicação pelo reconhecimento da formação e pela contratação dos egressos para atuarem no Ensino Médio, porém sem avanços nesta questão.

Em 2015 e 2016, foram realizadas duas audiências públicas, solicitadas pelo FREC e mobilizadas a partir do movimento social, nas quais foi apresentado o quadro da demanda e a denúncia da ausência da oferta do Ensino Médio. No documento orientador, apresentado pelo FREC, encontra-se uma síntese das principais políticas de Educação do Campo e críticas apresentadas à atuação do Sistema Modular de Ensino (SOME)³. Tal programa oferta o Ensino Médio em locais não atendidos pelas escolas públicas por meio de um curso organizado em quatro módulos de 50 dias letivos. Para tanto, são contratados um ou mais docentes para ministrar as disciplinas de forma intensiva, os quais devem se deslocar às comunidades rurais a fim de desenvolverem suas atividades em espaços públicos municipais.

As principais críticas apresentadas pelos movimentos sociais acerca do SOME foram: falta de construção de escolas de Ensino Médio; utilização por parte do programa da infraestrutura das escolas municipais; falta de acompanhamento do trabalho realizado pelos docentes; o fato das disciplinas serem ofertadas em blocos, o que dificulta aos estudantes que faltam em determinadas aulas acompanharem o andamento do curso; pouca publicização dos critérios para contratação dos professores e negligência quanto à contratação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para atuar nesta etapa da Educação Básica.

Nas duas audiências realizadas, a SEDUC encaminhou técnicos sem poder de decisão e a participação destes se limitou a informar que a Secretaria estava de posse de soluções para substituir o Programa criticado, sem, contudo, prestar maiores esclarecimentos. Em 2016, sem estabelecimento de diálogos por parte da SEDUC, foi apresentado o 'Projeto Mundiar' da Fundação Roberto Marinho⁴ em substituição ao SOME, o qual se constitui de telecurso, organizando o ensino semipresencial, por meio de vídeo aulas gravadas com 'pacotes' prontos. A precarização se intensifica ainda mais quando a SEDUC anuncia o oferecimento do Ensino Médio

para as populações do campo mediante o Sistema de Ensino Integrado – SEI, o qual prevê a oferta do Ensino Médio por meio da Educação à Distância (EAD) e a contratação de apenas um docente para atuar nas comunidades rurais a fim de esclarecer as dúvidas dos estudantes em todas as disciplinas.

O Programa Mundiar e o SEI são parte da política de mercantilização da Educação e contribuem para o processo de privatização da educação pública, denunciados por Freitas (2014). Sua implementação e ampliação no Estado do Pará certamente implicará em riscos à institucionalização/consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, face ao distanciamento que esses programas estabelecem com a realidade dos sujeitos do campo, com a proposta implementada pelo curso e com a afirmação da educação do campo.

O Fórum Paraense de Educação do Campo, frente a essa problemática, tem apontado como caminho de enfrentamento uma articulação com o GT Agrário do Ministério Público Estadual, de modo a munir os Promotores de dados sobre o quadro de precariedade da oferta da Educação para que possam conhecer com mais consistência a legislação específica que regulamenta a oferta da Educação Básica aos sujeitos do campo. A criação do 'Disk Denúncia contra o Fechamento de Escolas do Campo' no Estado do Pará, articulada às campanhas nacionais 'Fechar Escola é Crime', protagonizada pelo MST, e 'Educação não é Mercadoria', promovida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, e o reconhecimento dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como gestores e professores das escolas do campo e sua participação nos concursos públicos se incluem também como ações de enfrentamento e resistência do Movimento da Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará.

Na próxima seção apresentamos a discussão sobre as potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo, considerando as experiências formativas em análise neste artigo.

Potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo nas experiências formativas da UFPA E UNIFESSPA

O estudo que estamos realizando também tem revelado inúmeras potencialidades que emergem no processo de institucionalização/expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em grande medida forjadas pela resistência do coletivo de educadores e educandos que participam e constroem esses cursos em diálogo com movimentos e

³ Em 2014, foi publicada a Lei nº 7.806, de 07 e abril de 2014, que regulamenta o SOME (Pará, 2014).

⁴ O Programa foi implementado em todo o Estado do Pará, conforme noticiado em edição do jornal da Globo: 'Projeto 'Mundiar' combate a evasão escolar no Pará' (2015). A seleção de docentes, segundo a propaganda, foi realizada através de inscrição no Banco de Talentos – Projeto 'Mundiar' (2016). A proposta anuncia a conclusão do ensino médio em 18 meses (Portal Canaã, 2016).

organizações sociais, desafiando as condições adversas enfrentadas nessa conjuntura política, explicitada anteriormente.

Os limites de extensão deste artigo impõem, enquanto prioridade nesta seção, a análise de duas potencialidades do curso, entre as identificadas e já mencionados no âmbito da pesquisa. Trata-se da ‘formação por área de conhecimento e a perspectiva interdisciplinar’, presente na experiência formativa realizada pelo curso ofertado pelo Campus de Cametá da UFPA, e da ‘utilização da formação continuada como estratégia para construção da legitimidade social do curso’, evidenciada na experiência de formação protagonizada pela UNIFESSPA.

A formação dos educadores do campo por área de conhecimento nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo tem seu elo de articulação na concepção de uma práxis construída em acordo mútuo com a concepção de interdisciplinaridade, na medida em que esta “[...] se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (Frigotto, 2011, p. 35).

Caldart (2011), ao abordar a formação por área de conhecimento, traz para a reflexão o fato desta ter possibilitado transgredir uma visão reducionista de formação no que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo a qual, em sua gênese, busca superar a ausência de professores com formação para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo e na gestão de processos educativos escolares e comunitárias; alegação justificada pelo poder público para não oferta dessas etapas da Educação Básica no campo.

Outro desafio consiste em romper com a fragmentação da ciência, muito criticada pelos movimentos que atuam na educação do campo, que tomam a iniciativa em apresentar ao MEC/SECADI e às universidades um curso que assume em sua proposta de formação a transcendência da visão dicotômica estabelecida pelo currículo hegemônico nas escolas de Educação Básica e nas universidades; sinalizando assim, por meio da experiência formativa, que os sujeitos envolvidos com o curso possam olhar para sua realidade e identificar que os conhecimentos não estão separados, mas articulados e indissociáveis. A entrevista a seguir apresentada evidencia essa questão:

[...] quando nós pensamos em uma educação voltada para interdisciplinaridade pensamos em diferentes áreas de conhecimento e esses conhecimentos são muito ricos na nossa realidade. Nós do campo convivemos com diferentes realidades então o curso

tem trazido diferentes conhecimentos, quando conseguimos apreender a teoria e associar à prática aquilo que nós vivemos então conseguiremos fazer o aluno a entender que aquilo que ele vive está inserido em várias áreas do conhecimento. (Estudante, Mario José, 28 anos, FECAMPO/UFPA Campus Cametá, 2016).

O relato aponta que pensarmos a formação por área de conhecimento não desconsidera a lógica disciplinar e sim busca superar a concepção de currículo hegemônico centrado em si mesmo; situação que nos permite afirmar que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem defendido um ensino que inter-relaciona os vários saberes da realidade, mediante o qual as atitudes e o pensar interdisciplinar se constituem em consonância com as experiências dos sujeitos. Dessa forma, a universidade e as escolas de Educação Básica podem fortalecer sua autonomia com a possibilidade de ousar utilizar diferentes metodologias e pautar temáticas sintonizadas com o contexto sociocultural das populações do campo.

Caldart (2011) reitera que a docência por área de conhecimento busca incitar a organização do coletivo de educadores e o trabalho curricular de forma integrada na perspectiva interdisciplinar, no sentido de romper com as dicotomias estabelecidas pelo então sistema capitalista e pelos ajustes da formação disciplinar que era e ainda é instrumentalizada pela concepção de uma pedagogia da hegemonia, de modo a fragmentar cada vez mais a relação do ensino com o trabalho e da teoria com a prática. O depoimento da docente, a seguir apresentado, evidencia as possibilidades do trabalho docente com enfoque interdisciplinar ofertado pela Licenciatura em Educação do Campo da UFPA-Cametá, com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza

No curso as ementas das disciplinas que a gente trabalha dentro da sala de aula ou no próprio tempo-comunidade, sempre se leva em consideração a realidade dos alunos e o próprio conhecimento que eles tem sobre o curso [...] é um desafio muito grande trabalhar isso, essa interdisciplinaridade na verdade das disciplinas, porque precisa de um planejamento coletivo, precisa de um acompanhamento pedagógico coletivo, também um acompanhamento pedagógico onde a equipe sempre seja a mesma, para facilitar na verdade a compreensão e a melhorar as reformulações [...] (Docente, Tereza Santos, 36 anos UFPA- Cametá, 2017)

O potencial do trabalho na perspectiva interdisciplinar, que permite relacionar as áreas de conhecimento, é apontado no relato da docente como

ideia-força por meio do reconhecimento das realidades dos estudantes do campo. Compreensão esta explicitada no Projeto Pedagógico do Curso (UFPA, 2017) do Curso, visto que as ementas das disciplinas registram a diversidade dos saberes sociais, culturais, políticos, econômicos e naturais; sinalizando também o desafio do trabalho com todos esses conhecimentos de forma integrada, que pode ser alcançada pelo planejamento coletivo e pelo acompanhamento permanente das ações pedagógicas.

Nesse sentido, identificamos como potencialidade na experiência que se materializa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Cametá da UFPA o empenho do coletivo de professores e estudantes em fazer ciência ancorada na interdisciplinaridade, o que implica em dialogar com a realidade social, ao assumir como princípio a radicalização dos processos de formação de educadores voltados para a transformação das escolas do campo e para a emancipação dos subalternos, dos oprimidos. Isto é, das classes trabalhadoras.

Na experiência formativa da UNIFESSPA identificamos em nosso estudo como potencialidade na institucionalização/expansão da Licenciatura em Educação do Campo a 'utilização da formação continuada como estratégia para fortalecer a legitimidade social do curso', construída por meio da articulação entre o GT de Formação de Professores do FREC e as secretarias municipais de educação, por meio dos setores ou coordenações de Educação do Campo destas secretarias (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará [UNIFESSPA], (2014).

As atividades de formação continuada ofertadas pelas secretarias municipais de educação aos professores do campo se resumiam, basicamente, às jornadas municipais ou semanas pedagógicas⁵, programadas anualmente no início do ano letivo, seguindo sempre a mesma rotina: após a escolha de uma temática, elaborava-se a programação, que constava de uma palestra sobre o tema principal e da entrega aos professores de uma relação de conteúdos por disciplina e etapa de ensino, com prazo estabelecido para a entrega do planejamento anual.

Os docentes da UNIFESSPA eram constantemente convidados como palestrantes para tratar da temática principal nesses eventos. E nas reuniões do FREC, como também nas do GT de Formação de Professores, tanto os professores da Educação Básica quanto os docentes da universidade, nas avaliações que se realizavam desses

eventos, identificavam a falta de continuidade e de aprofundamento das ações neles discutidas.

Os movimentos sociais e sindicais do campo fortaleceram sua participação nos espaços públicos institucionalizados no âmbito da sociedade civil, como, por exemplo, nos conselhos municipais de educação, de modo a ocuparem esses espaços e reivindicarem a inclusão da educação do campo na programação dos seminários e conferências.

É preciso destacar que o que existe de sistema de ensino público, na maioria dos assentamentos e comunidades rurais, no sudeste do Pará, foi constituído a partir da pressão e reivindicação dos agricultores (Anjos, 2009). Eles têm encaminhado formalmente suas demandas aos diversos setores do serviço público, entre eles ao responsável pela Educação, reivindicando: a construção de escolas; a contratação de docentes para os acampamentos; a melhoria no transporte escolar, entre outros.

A participação dos movimentos sociais e das secretarias municipais de educação no FREC incide na alteração da nomenclatura no interior dos órgãos públicos: de Setor de Educação Rural para Setor de Educação do Campo; o que necessariamente não implica que, com esta mudança, seja alterada a concepção de educação materializada pelo órgão público.

Assim, por meio da estratégia de formação dos docentes que atuam nas escolas do campo, vai se fortalecendo a aproximação entre os docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as redes de ensino municipais, bem como ampliando-se o reconhecimento do curso no interior da UNIFESSPA e por parte dos movimentos sociais.

Em 2012, em articulação com o GT de Formação de professores do FREC foi definida a oferta de um curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo para incidir nas escolas de Educação Básica. Da mesma forma, o GT de Agroecologia do FREC, em ação conjunta com a Via Campesina, elaborou outra proposta de curso: Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo na Amazônia, ambo implementado com recurso adquirido com a aprovação na chamada pública do CNPQ/MDA e INCRA nº 26/2012, Residência Agrária.

O princípio do trabalho coletivo foi apontado como central no âmbito dos dois cursos para fazer avançar a concepção de interdisciplinaridade proposta na Educação do Campo e, no caso específico do Curso de Especialização em Currículo, estabeleceu-se como critério de seleção para o mesmo a atuação como docente nas escolas de Educação Básica.

⁵ Relatos de professores dos diversos municípios ao comparar as atividades propostas pelas secretarias municipais de Educação com as ações desenvolvidas no GT de Formação de Professores e Educação Básica.

Em 2016, após a conclusão do curso, a maioria dos egressos foi convidada a assumir cargos de coordenação pedagógica e de gestão nas escolas do campo e nas secretarias municipais de educação em Marabá, São Geraldo do Araguaia, Nova Ipixuna, Jacundá, fortalecendo a relação das redes de ensino com o FREC, com a UNIFESSPA e com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Contudo, o trabalho com as secretarias municipais ora avança, ora retrocede. Uma vez que é realizado pelas pessoas que assumem cargos públicos de confiança, as equipes são alteradas a cada mandato e, em determinadas situações, no interior de um mesmo mandato, resultando numa descontinuidade dos processos. Portanto, a estratégia utilizada pelos docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem sido a de manter o diálogo sempre aberto.

Por sua vez, o trabalho articulado diretamente com as escolas do campo, apesar de também sofrer com a descontinuidade, surte mais efeito visto que a rotatividade dos professores se dá de uma escola para outra. Isto porque, geralmente, a maioria destes é contratada e permanece nessa condição durante toda a vida profissional; seja por não haver concursos públicos, seja pelos concursos, quando existentes, oferecerem vagas reduzidas frente a demanda existente.

Assim, a utilização da estratégia da formação continuada na experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Marabá tem sido identificada como relevante para fortalecer a articulação entre os municípios responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental nas escolas do campo e a UNIFESSPA. Há momentos de tensão porque os municípios demandam o foco do trabalho educativo na elevação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o caráter das formações efetivadas não priorizam tal questão. Mas há também o reconhecimento e a legitimidade da formação que a UNIFESSPA tem ofertado na graduação, especialmente com os cursos ligados à educação do campo, dentre estes a Licenciatura em Educação do Campo, manifestados no compromisso e na inserção dos egressos nas redes públicas da região do Sul e Sudeste do Pará.

Considerações finais

O PROCAMPO é um Programa construído a partir das pressões e da formulação dos movimentos sociais do campo⁶ e das universidades públicas, que

estão organizados no Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec, 2010). Este último foi instituído pela Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). É por meio das ações desse Programa que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem se instituindo como uma política permanente nas instituições de ensino superior públicas. No entanto, a institucionalização e consolidação deste curso enfrentam riscos em sua materialidade e cada experiência formativa tem buscado em suas potencialidades se afirmar, tomando como referência os princípios da educação do campo e as relações construídas com os movimentos sociais e sindicais.

Dentre os riscos identificados na experiência de formação da UFPA no Campus de Cametá, evidenciou-se, neste artigo, as dificuldades institucionais de implementar um curso de graduação assumindo a Alternância Pedagógica posto que, nesta conjuntura de Estado de exceção, os cortes orçamentários se intensificaram, de modo a reduzir os investimentos nas políticas sociais; o que afeta diretamente a educação do campo e o direito à educação nas universidades públicas.

As ações de formação por área de conhecimento desencadeadas no âmbito desse curso têm se apresentado como potencialidade, fortalecendo a interdisciplinaridade ao oportunizar o diálogo com os saberes vinculados à realidade vivida dos sujeitos do campo; considerando os encontros e desencontros da inserção no currículo acadêmico e escolar de outros modos de produção de conhecimento ancorados na reforma agrária, na agroecologia e na soberania alimentar.

No caso da Experiência formativa da UNIFESSPA, o risco identificado se expressa por meio dos desdobramentos que implicam no Curso de Licenciatura em Educação do Campo quando não se tem potencializada uma política articulada entre os entes federados, com a construção de escolas para a oferta da Educação Básica; com o avanço da política de nucleação e transporte escolar, e do fechamento das escolas no campo; com uma política de esvaziamento do campo, bem como no âmbito do Ensino Médio, com o processo de privatização da educação pública, com a compra de pacotes de telecursos de grandes grupos empresariais para serem utilizados na educação das populações do campo. Essas situações contribuem muito pouco para a consolidação da política de educação do

⁶ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Fórum Catarinense de

Educação do Campo (FOCEC), Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e (Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) Carta de Criação (Fonec, 2010).

campo e, por conseguinte, terminam por enfraquecer o papel social dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na formação dos educadores e gestores para atuarem nas escolas do campo.

Em contrapartida, a articulação e a construção de diálogos com a Educação Básica mediados pelos movimentos sociais têm impactado positivamente na institucionalização/consolidação da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente em três âmbitos: na inserção dos estudantes do curso nas escolas do campo em estágios de docência e projetos de ensino e extensão; na formação continuada das escolas para construir propostas curriculares sintonizadas com a educação do campo; e no fortalecimento do diálogo com as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela gestão das escolas de Ensino Fundamental.

A organização dos Fóruns de Educação do Campo, nas suas diferentes abrangências (nacionais, estaduais e municipais), tem sido estratégica para pautar a formação de educadores e o acesso à educação das populações do campo como direito público. Na experiência da UNIFESSPA, a potencialidade do curso se expressa pela presença ativa dos movimentos sociais e sindicais em suas diversas atividades formativas e na construção de relações com os gestores que atuam no estado no âmbito municipal e estadual, preocupados em defender e fazer avançar a educação do campo na Educação Básica ofertada na região.

Referências

- Anjos, M. P. (2009). *Experiência de formação de professores no Proner Sudeste do Pará* (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-graduação em Agricultras Amazônicas, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno do Centro de estudos Educação e Sociedade CEDES* [online], 27(72), 157-176. doi:org/10.1590/S0101-32622007000200004
- Banco de Talentos – Projeto ‘Mundiar’ (2016). Recuperado de <http://intranet.seduc.pa.gov.br/mundiar/view/talentos/firmTalentos.php>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2007). *Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2008). *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei 12. 711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2006). *Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Brasília, DF: Presidência da República.
- Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In M. C. Molina, & L. M. Sá (Orgs.), *Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS) (p. 95-121). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). (2010). *Carta de Criação*. Brasília, DF: Fonec.
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Caderno do Centro de estudos Educação e Sociedade CEDES*, 35(129), 1085-1114. doi:org/10.1590/ES0101-73302014143817
- Frigotto, G. (2011) A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In A. P. Jantsch, & L. Bianchetti (Org.), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (9a ed., p. 34-59). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hage, S. M., Silva, H. S. A, & Farias, M. C. G. (2016). *Alternância pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. In Anais da 1ª Reunião Científica ANPED Norte (p.1937-1951). Belém, Pará.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014). *Informações Estatísticas*. Recuperado de <http://inep.gov.br/dados>
- Mancebo, D. (2015) Políticas de educação superior no Brasil. In J. R. Silva Junior et al. *Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas* (1a ed., p. 141-161). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Marx, K. (2008) *Contribuição à crítica da economia política* (2a ed., F. Fernandes, Trad. e Int.). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Molina, M. C. (2014) Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In J. V. Souza (Org.), *O método dialético na pesquisa em educação* (p. 263-290). Campinas, SP Autores Associados.
- Molina, M., & Hage, S. (2015) Política de formação de professores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. *Educação em Questão*, 51(37), 121-146.
- Oliveira, J. F. (2009). A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas In E. B. Ferreira, & D. A. Oliveira (Org.), *Crise da escola e*

- políticas educativas*. (2a ed., p. 237-252). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Pará. (2014). *Lei nº 7.806, de 07 e abril de 2014*. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. Belém: PA: Assembleia Legislativa do Estado do Pará.
- Portal Canaã. (2016). Recuperado de <http://portalcanaa.com.br/site/educacao/faca-seu-ensino-medio-gratuitamente-em-18-meses-no-projeto-mundiar/>
- Projeto 'Mundiar' combate a evasão escolar no Pará. (2015). Recuperado de <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/03/projeto-mundiar-combate-evasao-escolar-no-para.html>
- Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Edital Nº 02, de 31 de agosto de 2012*. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior-IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.
- Universidade Federal do Pará. (UFPA). (2017). *Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade de Educação do Campo. Cametá, PA.
- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). (2014). *Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade de Educação do Campo. Marabá, PA.
- Received on June 15, 2017.
Accepted on July 12, 2017.
- License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Salomão Antônio Mufarrej Hage: Doutor em Educação (PUC), Professor/Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/ICED/UFPA. É bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. Pesquisador da Rede Universitas/Br desde 2009, na qual participa do Observatório da Educação "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil", financiado pela Capes.

E-mail: salomao@uol.com.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7801-0696>

Mônica Castagna Molina: Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela UNB (2003) e Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP (2013). Professora adjunta da Universidade de Brasília (UNB), da Licenciatura Em Educação do Campo e do Programa de Pós Graduação em Educação, onde coordena a Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, desde 2013. Pesquisadora Integrante da Rede Universitas/Br, no qual participa do Observatório da Educação "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil", financiado pela Capes e coordena o Sub 07: Educação Superior do Campo.

E-mail: mcastagnamolina@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9901-9526>

Hellen do Socorro de Araújo Silva: Doutora em Educação (UFPA), Professora da UFPA, Campus Universitário de Cametá/PA, da Faculdade de Educação do Campo. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia e do Observatório da Educação Superior do Campo, vinculado à Capes, e integra a Rede Universitas/Br.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5443-2373>

Maura Pereira dos Anjos: Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB) na Linha de Educação Ambiental e Educação do Campo. Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, lotada no Instituto de Ciências Humanas, na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), no Campus Universitário de Marabá. Pedagoga. Integrante da Rede Universitas/Br.

E-mail: mauraanjos@unifesspa.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0079-7905>.

Nota:

Todos os autores foram responsáveis pela redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.