

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Adalcilena Helena Café Duarte

**Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará: estudos sobre sua organização curricular**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Adalcilena Helena Café Duarte

**Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará: estudos sobre sua organização curricular**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Chizzotti.

**SÃO PAULO
2017**

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

Dedico essa dissertação aos educandos-educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará que me possibilitaram momentos de reflexão de seus percursos formativos e contribuíram com minha auto-reflexão em ser Educadora do Campo

Agradecimentos

À DEUS por minha vida e por ter colocado durante a realização do mestrado pessoas na minha vida de uma sensibilidade ética incrível

Ao Prof. Dr. Antonio Chizzotti, meu orientador, que muito me inspira a caminhar pelo mundo da pesquisa e que se tornou um amigo querido. Obrigada pelo acolhimento e pelas inestimáveis contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Ao IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará que proporcionou a possibilidade de me qualificar e autorizou a investigação desta pesquisa.

Aos professores do Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em especial à Profa. Dra. Branca Ponce, Profa. Dra. Marina Feldmann, Profa. Dra. Mere Abramowickz, prof. Dr. Alípio Casali, pelo apoio e significativas contribuições à construção desta pesquisa.

A amiga Profa. Dra. Silvana Alves Freitas por ter aceitado participar da banca, por suas magníficas contribuições na escrita do texto, pelo apoio, paciência, perseverança, companheirismo e fé que tudo ia dar certo. És de uma sensibilidade ímpar

Ao amigo Prof. Dr. Alexandre Saul por ter aceitado participar como suplente da banca.

Ao meu marido que amo tanto e me apóia em todas as minhas "loucuras" agradeço profundamente pelo cuidado e atenção comigo durante todo esse processo.

Ao meu filho, minha razão de viver, por ser minha referência de vida.

DUARTE, Adalcilena Helena Café. **Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**: estudos sobre sua organização curricular. 2017.101f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo identificar os elementos pertinentes à organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), tendo em vista o processo formativo dos docentes, as práticas desenvolvidas nos espaços/tempos pedagógicos de seus itinerários formativos e a construção de políticas voltadas a uma educação emancipatória dos sujeitos do campo. Para tanto, centra seus estudos na temática da organização curricular tomando como base de análise o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA. O processo investigativo ancora-se na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso comportando duas etapas: a realização de entrevista semi-estruturada com a gestão do curso e segue-se com a análise de documentos, mais especificamente, o Projeto Pedagógico do curso (PPC) e relatórios de avaliação dos educandos-educadores sobre o tempo comunidade. Este estudo respalda-se nas contribuições de autores, pesquisadores especialistas voltados às questões pertinentes. Destacam-se: Ramos (2004), Hage (2005), Gimeno Sacristán (2013), Moreira e Candau (2003), Frigotto (2006), Goodson (2013), Hamilton (1992), Freire (2005), Lopes e Macedo (2011), Apple (2006), Torres Santomé (1998, 2005), Moreira e Silva (2008), Silva (1999), Morin (2003), Arroyo (2006), Japiassú (1976), Ciavatta (2005), Nosella (2004), Gadotti (2004), Bernstein (1981), Thiesen e Oliveira (2012) para tratar de currículo; Caldart (2004, 2008), Caldart et al (2012), Hage (2014), Baptista (2003), Santos (2012), Arroyo (1999), Kolling (1999), Hage e Cruz (2015) Molina e Sá (2011), Molina (2015) para tratar sobre Educação do Campo; Chizzotti (2014) para tratar da temática público-privado. Mediante a análise dos dados coletados, apontam-se como resultados da pesquisa que as categorias: a Alternância Pedagógica, Integração curricular e Diálogo entre os conhecimentos, para além de unidades de análise, constituem-se como pilares estruturantes do curso em questão que propiciam ao mesmo um caráter político democrático de inclusão das vozes dos sujeitos do currículo e dos sujeitos do campo. Além disso, o currículo do curso pensado como processo contínuo de construção precisa efetivamente da ação/intervenção de sujeitos curriculares conscientes de seu papel como protagonistas de uma nova realidade de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Currículo e formação de educadores do Campo.

DUARTE, Adalcilena Helena Café. **Degree in Field Education from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará**: studies on its curricular organization. 2017.101f. Dissertation (Master's Degree in Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to identify the pertinent elements to the curricular organization of the Field Education Degree developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA), in view of the teachers' training process, the practices developed in the spaces / times of their pedagogical formative itineraries and the construction of policies aimed at an emancipatory education of the subjects of the field. In order to do so, it focuses its studies on the subject of curricular organization based on the curriculum of the Degree in Field Education course on IFPA. The investigative process is anchored in the qualitative research of the case study type, with two stages: a semi-structured interview with the management of the course and followed by the analysis of documents, more specifically the Pedagogical Project of the course (PPC) And evaluation reports of the learners-educators on the community time. This study is based on the contributions of authors, specialists and researchers focused on pertinent issues. They are: Ramos (2004), Hage (2005), Gimeno Sacristán (2013). Moreira and Candau (2003), Frigotto (2006), Goodson (2013), Hamilton (1992), Freire (2005), Lopes and Macedo (2011), Apple (2006), Torres Santomé (2008), Silva (1999), Morin (2003), Arroyo (2006), Japiassú (1976), Ciavatta (2005), Nosella (2004), Gadotti (2004), Bernstein (1981), Thiesen and Oliveira Try curriculum; Caldart (2004, 2008), Caldart et al (2012), Hage (2014), Baptista (2003), Santos (2012), Arroyo (1999), Kolling (1999), Hage and Cruz (2015) Molina e Sá), Molina (2015) to deal with Field Education; Chizzotti (2014) to deal with public-private issues. Through the analysis of the data collected, the results of the research are identified as the categories: Pedagogical alternation, curricular Integration and dialogue between knowledge, beyond the units of analysis, constitute the structuring pillars of the course that provide a democratic political character of inclusion of the voices of the subjects of the curriculum and the subjects of the field. In addition, the curriculum of the course, thought as a continuous process of construction effectively needs the intervention of curricular subjects aware of their role as protagonists of a new reality of Field Education.

keywords: Field Education. Field Education Degree. curriculum and formation of field educators

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Mapa dos <i>campi</i> do IFPA e área de abrangência de oferta do curso LPEC/IFPA.	73
Figura 2.	Representação gráfica do eixo Articulador e dos eixos temáticos que orientam o percurso formativo do curso de LPEC/IFPA.	82
Figura 3.	LPEC/IFPA: Formação Geral e Específica por Eixo temático e a relação com as áreas de conhecimento.	85
Figura 4.	Síntese do desenho metodológico do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ IFPA	86
Figura 5.	Desenho curricular da carga horária do curso LPEC/IFPA	

LISTA DE QUADROS

Quadro1.	LPEC/IFPA: Questões-problemas organizadas por eixo temático.	81
-----------------	--	----

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CONEC	Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CRMB	Campus Rural de Marabá
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EF	Ensino Fundamental
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FREC	Fórum Regional de Educação do Campo do Sudeste Paraense
FUNCEFET	Fundação Apoio do Centro Tecnológico
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GP	Grupo de Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA/MDA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Ministério de

	Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais
ITERRA	Instituto Terra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPEC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROEN	Pró Reitoria de Ensino
PROEX	Pró Reitoria de Extensão
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEADI	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretária Executiva de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Tempo Acadêmico
TC	Tempo Acadêmico
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA	Universidade Federal no Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	13
SEÇÃO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DO ESTADO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL _____	
1.1 Educação Rural e Educação do Campo: Realidades Educacionais Antagônicas __	28
1.2 Caminhos históricos das Políticas de Educação do Campo _____	32
1.3 Movimento por uma Educação do Campo no Pará _____	39
1.4 A Licenciatura em Educação do Campo _____	42
SEÇÃO 2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL _____	
2.1. A gênese do termo Currículo _____	46
2.2. Estudos históricos sobre o Currículo _____	48
2.3. Integração curricular: diferentes formas de organizar o currículo _____	55
2.4. O currículo e a formação em Educação do Campo _____	66
SEÇÃO 3 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO PARÁ. (LPEC/IFPA) _____	
3.1. Breve histórico da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA. _____	68
3.2 O currículo institucionalizado da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA.	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	95
REFERENCIAS _____	97

INTRODUÇÃO

Para além da luta pela terra, os movimentos sociais têm como constante a luta pela garantia de direitos, sendo um deles o direito à educação escolar no lugar em que se vive com base na criação de escolas no campo, no não fechamento das escolas existentes, acrescida de infraestrutura adequada e implantação de políticas públicas de formação de educadores do campo.

Nos últimos 15 anos tornou-se prioridade do Movimento por uma Educação do Campo, a criação de políticas de formação de educadores do campo, mediante debates e reivindicações apresentadas em encontros locais, regionais e nacionais, com destaque para as questões educacionais especificamente ligadas ao Campo.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), constitui-se em um grupo de trabalho que tem entre suas finalidades a elaboração de subsídios à construção de uma política de formação de educadores do campo. Um dos desdobramentos proposto pelo referido grupo foi a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

A Licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades brasileiras que tem como finalidade formar e habilitar profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como objeto de estudos e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo. (MOLINA; SÁ, 2012).

O egresso deste curso obtém a formação por áreas de conhecimento, assim como a formação para a gestão dos processos educativos escolares e a formação para a gestão de processos educativos comunitários. A organização curricular do curso tem por base eixos temáticos que se materializam por meio da alternância pedagógica entre o tempo acadêmico e o tempo comunidade, tendo a pesquisa e o trabalho como princípios educativos.

A aproximação com a temática Educação do Campo foi concretizada a partir de minha entrada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado à Universidade Federal no Pará (UFPA), o que me permitiu pesquisar sobre a realidade do campo, seus significados, saberes, culturas e realidades amazônicas. A inserção neste Grupo de Estudo e Pesquisa oportunizou a (re)construção

de minhas convicções, valores, visões de mundo e sociedade. Esse processo de ressignificação transformou completamente os projetos de vida que havia construído até o presente momento.

A condição de participante do Grupo de Pesquisa (GP) levou-me para o centro dos debates e das pesquisas desenvolvidas e investigadas sobre a Educação do Campo, tanto no âmbito das Políticas Públicas quanto na esfera das questões inerentes ao currículo e formação docente. Participei ainda dos debates realizados no Fórum Paraense de Educação do Campo¹ (FPEC), assim como atuei em projetos como EducAmazônia e o Programa Saberes da Terra, ambos desenvolvidos em parceria com outras instituições de ensino superior².

O trabalho desenvolvido no GP integrou quatro dimensões: pesquisa, intervenção, docência e militância, com repercussão nos processos metodológicos no campo de investigação. Por meio da atuação no GP tive oportunidade de conhecer as particularidades e as singularidades da região amazônica, mais especificamente da Educação do Campo Paraense. Idiossincrasias que precisam ser valorizadas e incorporadas nos debates atuais em busca de qualidade educacional com vistas à emancipação social desses sujeitos que foram esquecidos/ discriminados e tiveram suas vozes silenciadas ao longo da história brasileira.

O diálogo com esses sujeitos, seus saberes, culturas, hábitos, histórias, suas precárias condições de vida ressignificaram meus valores a respeito da vida, da dignidade humana, na relação de pertencimento com o território amazônico. Frente a todo esse novo cenário não conseguiria assumir uma postura de passividade e modo de ser estático e cristalizado.

A pesquisa da qual participei sobre o Ensino Multisseriado desenvolvida no GEPERUAZ no Pará, em 2002, teve como uma de suas intencionalidades apresentar indicadores sociais e educacionais que pudessem subsidiar a elaboração e a

¹Movimento que aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (FPEC/DR, 2004).

² Para conhecer mais sobre as atividades desenvolvidas pelo GEPERUAZ, indica-se a leitura do livro "Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Ribeirinhas no Pará", organizado por Salomão Mufarrej Hage, 2007.

implementação de políticas públicas educacionais que garantissem a qualidade do ensino na área rural.

Tais dados trouxeram também ao cerne do debate um dimensionamento do panorama educacional³ paraense ao mesmo tempo preocupante e desafiador: baixíssimo rendimento escolar; níveis elevados de distorção idade-série chegando em alguns municípios rurais a 100% na multissérie, e 65% no seriado; taxa de analfabetismo dos jovens acima de 28%, sendo dois terços maior se comparada com a dos jovens da cidade; constatação de longas distâncias a serem percorridas pelos alunos para o acesso às escolas do campo; escassez e/ou inexistência de transporte escolar; falta de merenda escolar; evidências do trabalho infantil; retratos de descaso para com a juventude do campo; baixa escolarização dos povos do campo; formação inadequada dos professores; indicativos de que o ano médio de escolarização no campo é de 3,3 anos, enquanto na cidade é de 6,4 anos, entre outros quesitos.

O compromisso ético-político-social assumido e construído ao longo dos anos em que atuo no GEPERUAZ e a militância assumida em busca da qualidade social dos povos do campo foram imprescindíveis na hora de definir a realidade da Educação do Campo como temática de investigação no mestrado.

Em 2006, participei do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense (vinculado ao GEPERUAZ) onde integrei a equipe pedagógica estadual com realizações de formações tanto para os formadores quanto para os educadores. O Programa busca qualificar jovens agricultores em nível de ensino fundamental com qualificação social e profissional para atuar junto às suas comunidades, a fim de valorizar e afirmar o modo de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias, difundindo o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos do campo como cidadãos. Esse Programa abrange 15 (quinze) municípios paraenses e atende aproximadamente 760 jovens que estejam afastados do ensino regular e tenham entre 15 e 29 anos e que saibam ler, escrever e contar. No decorrer do desenvolvimento dessa proposta evidenciei, sobretudo nos processos de formações continuadas⁴, inúmeras dificuldades dos educadores/as para entender e colocar em

³ Tendo 2002 como ano de referência e dados coletados junto ao INEP/MEC, SEDUC/PA.

⁴ O Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense (experiência piloto) prevê a realização de 280 horas de formação continuada para os educadores que participam do Programa e também para o Educadores Municipais da área rural dos municípios partícipes do Programa.

prática o currículo integrado que pauta o Projeto Político Pedagógico (PPP) desse Programa.

Como Técnica Pedagógica da Equipe Estadual e Formadora no Programa Saberes da Terra tive a oportunidade de realizar formações nos municípios: Portel (1ª formação e 2ª formação), Medicilândia (2ª formação), Uruará (2ª formação) e a partir da 3ª formação aconteceu em polos previstos no PPP do Programa, Polo Marajó (3ª formação com a participação dos educadores e coordenadores pedagógicos dos municípios de Portel e Breves) e Polo Nordeste Paraense (3ª formação com a participação dos educadores e coordenadores pedagógicos dos municípios de Concórdia do Pará, Ipixuna do Pará e Paragominas).

No mesmo período em que trabalhava no Programa Saberes da Terra fui educadora no Projeto Ensino Médio em Magistério da Terra, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no qual ministrei as disciplinas: Avaliação Educacional (Brasil Novo), Currículo, Cultura, e Cidadania (Itaituba), Sociologia, Trabalho e Educação (Vitória do Xingu), e Estatística Aplicada à Educação (município Uruará).

A participação nessas duas experiências educativas, o Saberes da Terra e o PRONERA, marcaram profundamente o processo decisório de escolhas no meu projeto de vida nas dimensões pessoal, profissional e acadêmica.

As oficinas de formação continuada possibilitaram momentos coletivos de reflexão crítica sobre o planejamento, metodologia, conteúdos significativos e processos avaliativos, assim como sobre o desenvolvimento de ações educativas referenciadas na concepção freireana de educação, a partir da realidade em que se encontram os sujeitos do campo. Foram momentos singulares de produção do conhecimento resultante do trabalho de equipes inter e multidisciplinares.

Participar desses Programas implicou também em (re)pensar as matrizes constitutivas do itinerário formativo considerando os seguintes princípios políticos-pedagógicos: a formação do sujeito articulado a um projeto de formação humana; valorização dos diferentes saberes que ocorrem no processo educativo; compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; formação vinculada à realidade dos sujeitos; educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino; trabalho como princípio educativo.

Em 2009, devido ao trabalho do meu esposo fomos morar no município de Marabá. Após um ano recebi uma proposta, por meio do Fórum Regional de Educação do Campo/Sudeste Paraense (FREC/Sudeste Paraense/PA) para trabalhar como Coordenadora no Pólo de Formação de Marabá, do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, do Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (CRMB/IFPA), assumindo uma turma de formação continuada com a participação de 27 (vinte e sete) educadores e coordenadores pedagógicos que atuam nas 5 (cinco) turmas de Educação de Jovens e Adultos distribuídas nos municípios de Itupiranga (2 turmas Pólo Cajazeiras e São Sebastião), Marabá, São Domingos do Araguaia e Eldorado do Carajás.

Esse projeto de formação continuada era composto por dois cursos em um: um curso de pós-graduação *lato sensu* para os professores que tinham formação superior e, outro curso de aperfeiçoamento para os professores somente com formação no ensino médio. A matriz curricular do curso foi organizada em cinco eixos temáticos entrelaçados por meio de temática integradora: educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia. O percurso formativo estava ancorado na indissociabilidade pesquisa-ensino-práxis pedagógica, sintonizando-se assim com o Projeto Político Pedagógico do Programa PROJovem Campo Saberes da Terra, particularmente com a proposta de formação continuada do referido Programa. (IFPA/DEA/Projeto do Curso de Especialização PROJovem Campo Saberes da Terra, 2009).

A inserção nesse novo trabalho além de me aproximar novamente do Programa Saberes da Terra abriu inúmeras possibilidades de participar do processo de constituição identitária do Campus Rural de Marabá e da implementação de cursos.

Nessa trajetória profissional destacaram-se dois momentos marcantes e geradores de questionamentos. O primeiro deles, a minha atuação como técnica pedagógica estadual do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense⁵, que proporcionou momentos de reflexão sobre o percurso formativo do Programa e a

⁵O Programa busca formar jovens agricultores em nível de ensino fundamental com qualificação social e profissional para atuar junto as suas comunidades, a fim de valorizar e afirmar os modos de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias, difundindo o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos do campo como cidadãos. Sua abrangência é de 15 municípios paraenses e atende aproximadamente 760 jovens, que não estejam matriculados e tenham entre 15 e 29 anos, que saibam ler, escrever e contar; e tem como pressuposto metodológico a Pedagogia da Alternância.

problematização relacionada à materialização do projeto político-pedagógico e a organização do trabalho pedagógico. Outro momento, diz respeito à minha atuação no curso de Licenciatura em Educação do Campo que coincidiu com a minha aprovação no processo seletivo de docente do quadro permanente do IFPA como professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), na disciplina Educação do Campo. Tenho participado, desde então, dos debates de elaboração da proposta política-pedagógica curricular do curso até a sua materialização como docente da disciplina de Prática Educativa e como coordenadora do curso. Por meio desse movimento me aproximei das questões curriculares que referenciam o processo formativo dos povos do campo, o diálogo com esses sujeitos, seus saberes, culturas, hábitos, histórias, suas precárias condições de vida, que permitiram ressignificar meus valores a respeito da vida, da dignidade humana e na relação de pertencimento com o território amazônico.

Assim, nos últimos 8 (oito) anos tenho me dedicado aos estudos sobre formação docente no ensino superior na relação com a Educação do campo.

Ainda, especificamente, no que diz respeito ao componente curricular da Prática Educativa, esse tem o compromisso de “superar concepções e práticas educativas fragmentadas e homogeneizadoras, contribuir com a ressignificação da organização da escola do campo [...] entendendo-a como prática social manifesta em múltiplos espaços [...]” (PPC/LPEC/IFPA, 2013, p.105).

Nesse mesmo curso participei do Núcleo Pedagógico Estadual da LPEC/PROCAMPO, do Núcleo Estruturante da LPEC/PROCAMPO, da Coordenação Estadual dos Cursos de LPEC/PARFOR, do Núcleo Estruturante da LPEC/IFPA e Coordenação Estadual da Educação do Campo/PROEN/IFPA.

O que me instigou a pesquisar sobre o meu *lócus* de atuação foi justamente a singularidade da organização do trabalho pedagógico, manifesta por uma dinâmica própria valendo-se de instrumentos pedagógicos que permitem construir a “ligação” entre os diferentes saberes: os trazidos pelos educandos, com suas experiências vividas em âmbito pessoal e no exercício da docência, e os sistematizados, transmitidos historicamente pela escola. Além disso, os alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo são educadores que vivem e têm suas histórias de vida relacionadas com o campo.

Tais constatações iniciais fizeram gerar uma série de indagações, como por exemplo: Como o curso de Licenciatura em Educação do Campo pode contribuir para

ampliar a oferta da escolarização no campo? De que forma a organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui para a realização de práticas pedagógicas integradoras nos cursos superiores de formação docente? Como materializar a pesquisa e o trabalho como princípios educativos por meio do tempo comunidade? Como a organização curricular do curso pode contribuir para uma educação emancipatória dos sujeitos do campo? Quais os principais desafios enfrentados para garantir uma formação por área de conhecimento? Quais as relações entre a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo com a organização escolar e o trabalho pedagógico nas escolas do campo?

Os questionamentos levantados tornaram-se norteadores do meu caminhar na pesquisa e, por decorrência, foram geradores do seguinte problema central:

Quais práticas vivenciadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA podem representar em efetiva contribuição para a reconstrução dos currículos de formação docente dos cursos superiores ofertados pelo próprio Instituto?

Isto posto, tem-se como objetivo geral da presente pesquisa:

Analisar os elementos da organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo desenvolvida no IFPA, tendo em vista o processo formativo dos educandos-educadores e as práticas desenvolvidas nos espaços/tempos de seus itinerários formativos.

Desdobram-se, então, como objetivos específicos:

Identificar os elementos constitutivos da proposta político- curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, considerando o processo formativo dos docentes e as possibilidades emancipatórias dos sujeitos do campo.

Caracterizar de que forma as práticas curriculares tem sido desenvolvidas nos diversos tempos e espaços formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, tendo como referencial a atual proposta político-curricular dessa Licenciatura e os possíveis indicativos à sua reconstrução.

Diante desse contexto experiencial também é preciso destacar alguns pontos afetos à concepção teórica de currículo que se tornaram norteadores em minhas análises do objeto de estudo investigado. Para tanto, ressalto duas assertivas que permearam as reflexões sobre as questões que envolvem o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A primeira delas é a de que a prática pedagógica atual, tradicional, disciplinar, favoreceu a configuração da fragmentação de conhecimentos. Daí porque a necessidade de repensar práticas educativas inovadoras de organização curricular no sentido de reverter essa problemática. Nessa perspectiva, salienta-se a importância da prática da integração como a estratégia pedagógica no sentido de minimizar a dissociação entre a realidade da escola e o seu objetivo de formar homens plenos, não ignorando os diversos obstáculos emergentes.

A segunda assertiva remete ao reconhecimento do Campo como produtor de diferentes saberes e valores, bem como de sujeitos que possuem identidades e culturas próprias, diferentes vozes e a pertinência pela busca de alternativas inovadoras de organização curriculares que respeitem essa diversidade e apontem um horizonte emancipatório e solidário.

Destaca-se, portanto, nesse contexto desta pesquisa as temáticas do currículo, da educação do campo e de sua compreensão em dimensão mais alargada. Daí porque esta investigação vale-se da contribuição contundente de estudiosos/ pesquisadores sobre tal temática., entre eles: Ramos (2004), Hage (2005), Gimeno Sacristán (2013). Moreira e Candau (2003), Frigotto (2006), Goodson (2013), Hamilton (1992), Freire (2005), Lopes e Macedo (2011), Apple (2006), Torres Santomé (1998, 2005), Moreira e Silva (2008), Silva (1999), Morin (2003), Arroyo (2006), Japiassú (1976), Ciavatta (2005), Nosella (2004), Gadotti (2004), Bernstein (1981), Thiesen e Oliveira (2012) para tratar de currículo; Caldart (2004, 2008), Caldart et al (2012), Hage (2014), Baptista (2003), Santos (2012), Arroyo (1999), Kolling (1999), Hage e Cruz (2015) Molina e Sá (2011), Molina (2015) para tratar sobre Educação do Campo; Chizzotti (2014) para tratar da temática público-privado.

Os estudos sobre a organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo orientam-se na compreensão de que o currículo se realiza por meio de uma prática pedagógica e é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói no mesmo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa surgiu num momento histórico em que os estudiosos criticavam a concepção positivista de ciência onde havia um embate muito grande entre

o quantitativo e o qualitativo. Começou assim, a defender uma perspectiva de conhecimento idealista-subjetivista, buscando a interpretação, a descoberta e assumindo que os fatos estão intimamente ligados aos valores, não aceitando mais a pseudoneutralidade do pesquisador.

Nesse contexto histórico da abordagem qualitativa de pesquisa, que o estudo do fenômeno é realizado durante o seu desenvolvimento natural, sem experimentos, sem ser simulado e/ou mensurado, onde se defende uma visão holística dos fenômenos, que valoriza cada um dos fatos e/ou fatores que influenciam e interagem durante a ocorrência do fenômeno que ocorre a superação de um paradigma exclusivamente descritivo para o crítico-interpretativo.

Estudos sobre a abordagem qualitativa parte que em sua fundamentação “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79) E a efetivação deste estudo buscou-se respostas na essência do problema, valorizando e tendo como relevante que não somos indivíduos neutros, que temos a nossa subjetividade e antes de tudo acreditamos sempre nas contradições existentes, nos aspectos históricos, nas causas, na dinâmica do fato observado e sua relação com que está posto nos documentos oficiais sobre o tema em questão.

Nas pesquisas qualitativas o pesquisador parte fundamental da pesquisa deve despojar-se de preconceitos, pré-definições que levem ao imediatismo e superficialidade da compreensão do real e das relações sociais que ocorrem no campo investigado. Ele é um “ativo descobridor do significado das ações e relações que se ocultam nas estruturas sociais”. (CHIZZOTTI, 2010, p. 80).

A confiabilidade e legitimidade da pesquisa qualitativa, segundo Duarte (2012) dependem fundamentalmente:

da capacidade do pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é, a meu ver, a aventura da pesquisa científica”. (DUARTE, 2002, p. 32)

Nesse sentido, Alves-Mazzotti (1998) esclarecem que o processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa permite que as diversas etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma sequência, de modo a que cada uma corresponderia a um único momento de investigação. Segundo os autores, na pesquisa qualitativa as análises e a interpretação dos dados se efetivam de forma interativa com a coleta de dados acompanhando todo o percurso investigativo. (ALVES-MAZZOTTI, 1998)

O papel do pesquisador nesse tipo de pesquisa é o principal instrumento de coleta e análise de dados, ele tem que ter uma sensibilidade aguçada e um compromisso ético muito grande tanto com os participantes da pesquisa quanto durante a análise de dados.

Quanto a sua validade e fidedignidade da pesquisa, os leitores com base nos dados apresentados, com o posicionamento do pesquisador e sua leitura de mundo desenvolvem as suas representações do real que podem ser tão significativas quando a do pesquisador. Assim o conhecimento em profundidade de um caso possibilita criar nexos de compreensão em outros casos. O leitor tendo como base às descrições feitas pelo pesquisador e usando sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos. Com isso é conhecendo um determinado caso que se pode analisar e compreender outros casos.

O *estudo de caso* mostrou-se a mais adequada à investigação, uma vez que o presente estudo se propôs considerar em profundidade uma determinada situação em particular – a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo/IFPA. A escolha pelo estudo de caso possibilitou uma aproximação maior com as singularidades presentes nessa experiência educativa que tem seus tempos e espaços inter-relacionados por meio da pedagogia da alternância a qual possui características próprias no processo de organização curricular.

André (1998) afirma que o estudo de caso propicia:

o estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão. É uma situação bem delimitada, com limites bem definidos. É o conhecimento do particular sem que isso impeça que ele esteja atento ao seu contexto e as suas interações. Como um todo orgânico e sua dinâmica como um processo (ANDRÉ, 1998, p. 33)

E Stake (1998) justifica que o estudo de caso responde muito bem às questões sobre a relevância dos resultados da pesquisa, pois são extremamente úteis para

conhecer os problemas e ajudar a entendê-lo na dinâmica da prática educativa. E acrescenta “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa”. (STAKE, 1998, 254)

A realização do estudo sobre a organização curricular da LPEC/IFPA pressupõe que o contexto educacional que sujeitos realizam suas ações educativas tem um significado essencial. “O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 1987: p.122).

A metodologia de pesquisa está referendado pelos estudos realizados por Frigotto (1991), Alves-Mazzotti (1998), Chizzotti, (2008), Flick (2004), Triviños (1987), Duarte (2002), Stake (1998), André (1998) que num primeiro momento, remeteu a um resgate da produção teórica sobre a currículo, que buscou desmistificar as primeiras impressões do pesquisador, superando o imediatismo, a análise vazia, a-histórica e despojando-se de pré-conceitos ou pré-disposições, pautadas numa postura aberta e livre de pré-definições para todas as manifestações ou acontecimentos.

Em relação aos sujeitos da pesquisa inicialmente planejou-se realizar entrevista com integrantes do primeiro Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE), instituído por meio da Portaria n. 2094/2010– GAB de 22 de dezembro de 2010, via Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC).

Participavam do NDE da LPEC/IFPA 9 (nove) docentes com a seguinte formação: 5(cinco) com graduação em pedagogia, 2(dois) em ciências sociais, 1 (um) em matemática e 1(um) em geografia. Entre os nove, a pesquisadora do presente estudo fazia parte do NDE, razão pela qual a tentativa de realização de 8(oito) entrevistas. Porém, dos oito membros no núcleo, somente dois docentes participaram da pesquisa, por conta da não disponibilidade das agendas dos profissionais, tanto para concessão da entrevista pessoalmente, como por meio do correio eletrônico.

O número de docentes entrevistados limitaram-se a dois, sendo uma entrevista realizada pessoalmente e outra por e-mail. Ao realizar a análise das entrevistas percebeu-se que a entrevista realizada por e-mail não continha informações de cunho analítico sobre o currículo do curso de LPEC/IFPA. Face a esse novo impasse tomou-se a decisão em usar somente a entrevista que foi realizada pessoalmente, que coincidentemente, também era a entrevista da gestora do referido curso.

O roteiro de entrevista com perguntas abertas, obedecendo aos critérios de formulação e em consonância com os objetivos da presente pesquisa. As questões orientadoras das entrevistas foram compostas concebendo-se duas vertentes: a organização curricular do curso e o processo de implantação, execução e finalização do curso por turmas. No que se refere à organização curricular do curso foram considerados aspectos relacionados aos pressupostos teóricos, eixos temáticos, tempos formativos (tempo acadêmico e tempo comunidade), pesquisa e formação por área de conhecimento. E em relação ao processo de implantação, execução e finalização do curso por turmas foram considerados aspectos relacionados à infraestrutura, formação continuada, planejamentos, material de apoio didático, registros acadêmicos e execução financeira.

No que se refere ao roteiro das entrevistas, as questões foram orientadoras o que significa que outras questões surgiram no decorrer da sua realização conforme as informações e observações feitas..

Além das entrevistas, valeu-se também da pesquisa de documentos, "de suma importância para o caminho trilhado durante a investigação, uma vez que os documentos são fonte poderosa de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador". (LÜDKE, 1986, p. 39). Além disso, a pesquisa documental é de grande utilidade para a obtenção de informações retrospectivas acerca do fenômeno investigado, situação ou programa e em algumas ocasiões é a única fonte para conseguir uma determinada informação.

Uma das vantagens de se trabalhar com a pesquisa documental "es que la información suele tener más credibilidad que la obtenida através de la observación y de la entrevista." (DELLRINCÓN, 1995, p. 30).

Para tanto foram considerados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso; Orientações do Tempo Comunidade (1º ao 7º); Avaliação dos alunos sobre a realização das atividades do tempo comunidade e Avaliação dos alunos sobre a Socialização do Tempo comunidade.

O detalhamento documental estendeu-se para além do material específico relacionado à elaboração do curso, incluindo também dados sobre a aprovação, execução financeira, pedagógica e finalização das turmas o IFPA. Destaca-se que nesse processo de constituição do curso também foram consideradas as inúmeras mudanças sofridas pela Instituição, a começar pelo fato de que os antigos CEFET's aderiram aos

Institutos Federais, por meio da lei de criação dos Institutos Federais n. 11.892/08, passando por denúncias de desvio de verbas do Procampo e troca de reitores para realização das investigações necessárias. Com isso, várias ações foram redirecionadas ao longo do funcionamento das turmas.

É importante ressaltar que os documentos analisado não representam a totalidade de registros do IFPA sobre a experiência educativa, diversos materiais foram produzidos e estão descentralizados nos campus que ofertaram a Licenciatura em questão.

Pauta-se em Triviños (1987) para afirmar que a análise documental possibilita desvendar as ideologias, as concepções de educação, de mundo e de sociedade presentes nos documentos pesquisados, além de servir como complemento dos dados das entrevistas.

Para fins de análise dos dados o percurso metodológico de pesquisa teve como referencia um dos princípios pedagógicos das escolas do campo: a *indissociabilidade entre a teoria e a prática* - a práxis educativa.

Com isso, procurou assegurar uma problematização/investigação que levasse em consideração, com grau de importância igualitária a teoria e a empiria, compreendendo que elas se constroem na (inter)relação tanto nos documentos produzidos sobre a temática quanto na prática curricular desenvolvida pelos/as educadores/as no âmbito do cotidiano de suas práticas educativas.

Como referencias de análise da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA foram consideradas as características do que é/ou pode ser a Educação do Campo uma prática social, em processo de construção histórica, que não se compreende em si mesma e nem apenas, a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem.

De acordo com Caldart (2012, p. 263-264) são características da Educação do Campo e subsidiaram a análise da pesquisa:

- a) a luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, feita por eles e não em seu nome; Luta por políticas públicas do campo; Luta por garantia dos direitos sociais: interrelação da luta pela educação com luta pela terra, pelo direito ao trabalho, a cultura, a soberania alimentar, ao território;
- b) as especificidade das lutas e das práticas que ela gera;

- c) as práticas que reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida;
- d) as concepção de educação de perspectiva emancipatória;
- e) a escola como centralidade das lutas e reflexões pedagógicas;
- f) o direito de pensar a pedagogia desde sua realidade específica e suas inter-relações com a totalidade;
- g) os educadores como sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.

Isto posto, foram elencadas as seguintes categorias de análise para a pesquisa do currículo da Licenciatura em Educação do Campo: Alternância pedagógica; Integração curricular; Diálogo entre conhecimentos científicos e saberes do campo.

Considerando-se a pertinência, a premência e a restritiva produção da temática em questão é que se justifica a presente investigação. Assim sendo, apresenta-se a seguinte organização estrutural desse estudo:

Seção 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DO ESTADO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL pretende estudar a educação do campo partindo da sua gênese enquanto construção coletiva destacando o papel dos sujeitos coletivos pertencentes a movimentos e organizações sociais do campo, ao Estado e aos intelectuais da educação enfatizando o protagonismo desses nos embates travados para a constituição da educação do campo. Para tanto, apresentam-se os marcos constitutivos da materialidade de origem da educação Seguidos por um breve histórico da educação no campo até a efetivação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

Seção 2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL trata sobre os aspectos teóricos que embasam o currículo, enquanto construção histórica.-social. Para tanto, essa seção está organizada nas seguintes subseções: 2.1 *A gênese do termo currículo* que apresenta a polissemia desse termo e algumas concepções possíveis, suas implicações e os agentes envolvidos, pontuando os aspectos condicionados, condicionantes e condicionadores do currículo. A segunda subseção, *Estudos históricos sobre o currículo* faz uma incursão histórica sobre as transformações que ocorrem nos modos de produção capitalista e suas correlações

com a função social da escola e dos currículos escolares. A terceira subseção, *integração curricular: diferentes formas de organizar o currículo* destaca, como possibilidade para a formação emancipatória de sujeitos, a integração curricular como prática metodológica de se repensar o currículo. E finaliza, com a subseção, *o currículo e a formação em educação do campo*, aproximações iniciais.

Seção 3. O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO PARÁ. (LPEC/IFPA) tem como finalidade analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (LPEC/IFPA). Para tanto, está organizada em subseções: a primeira, *Breve histórico da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA* traz a gênese do curso no contexto das transformações identitárias vivenciadas pelo Instituto desde sua criação até os dias atuais; segunda, *O currículo institucionalizado do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (LPEC/IFPA)* apresenta processo de criação do currículo prescrito e o vivenciado sob as óticas da gestão do curso, e dos educandos-educadores a respeito das aprendizagens, desafios, fragilidades e avanços propiciados pela vivência curricular

Finaliza-se com as *Considerações Finais* retomando o problema central, os objetivos da dissertação, bem como os pontos detectados a partir da análise do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da IFPA.

SEÇÃO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DO ESTADO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Essa seção apresenta o estudo sobre a educação do campo partindo da sua gênese enquanto construção coletiva destacando o papel dos sujeitos coletivos pertencentes a movimentos e organizações sociais do campo, ao Estado e aos intelectuais da educação enfatizando o protagonismo desses nos embates travados para a constituição da educação do campo.

Para tanto, apresentam-se os marcos constitutivos da materialidade de origem da educação do campo que observa Caldart (2012) “exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Políticas Públicas - Educação”. Seguidos por um breve histórico da educação no campo até a efetivação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

1.1 Educação Rural e Educação do Campo: Realidades Educacionais Antagônicas

Notadamente, a história da educação rural, no Brasil foi sinônimo de educação precária, atrasada, com pouca qualidade, marcada por uma visão de exploração de muitos em prol da acumulação de capital nas mãos de poucos, gerando parcela expressiva da população relacionada ao processo de exclusão. O paradigma do rural tradicional marcado por “políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforça um atraso e o abandono da educação” (HAGE, 2014, p.134) ofertada aos povos do campo que somente situa os interesses no capital econômico. As pessoas do campo não são vistas como sujeitos que pensam e produzem culturas próprias; elas são tidas como mão de obra barata que carecem do “mínimo de educação” para execução do trabalho.

Segundo Baptista (2003),

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da

educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. (BAPTISTA, 2003, p.20-21).

Mesmo sendo o Brasil um país predominantemente agrário, a Educação no Campo surgiu tardiamente e não institucionalizada pelo Estado, somente sendo citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

O sistema educacional no meio rural ficou relegado ao descaso dos governantes, sem formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para sua realidade e sem capital financeiro que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de escolas, com qualidade, em todos os níveis. A Educação do/no Campo foi tratada pelo poder público mediante políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, dessa forma, relegando ao campo o lugar de ultrapassado e arcaico. Contrariamente aos discursos da promoção da cidadania, o campo historicamente constituiu-se em limite geográfico negado, isto é, desconsiderado enquanto espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

As políticas públicas implementadas ao longo da história para a educação do campo reforçaram o caráter de manutenção da realidade, perpetuando as relações de dominação/alienação e subjugação aos ditames impostos.

A Educação em área rural, apesar de ter sido por muito tempo uma instância ausente tanto do debate nacional, como das políticas públicas pensadas e formuladas para garantir uma qualidade de vida e dignidade das pessoas do campo deixa de ser vista como educação rural, um apêndice da educação urbana. Por meio das lutas travadas pelos movimentos sociais, entidades acadêmicas e organismos internacionais, passa a compor o debate político-educacional a partir do momento em que é compreendida como um movimento identitário de Educação no/do Campo, com conceito, princípios e características próprios, como explica Caldart (2004),

[...] Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento **por uma educação do campo** é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p.149).

Os movimentos e organizações sociais envolvidos com as lutas pela Educação do Campo são compostas, como apresenta Hage (2014, p. 134),

pela classe trabalhadora do campo – constituída em sua diversidade por agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativista, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas, nas últimas décadas em participado ativamente das disputas relacionadas a conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e a garantia do direito a vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referencias de socialibilidade, em que se inclui o direito a educação (HAGE, 2014, p. 134).

Ressalta-se que o conceito de Educação do Campo está em construção e em disputa, porque expressa o movimento da realidade marcado por tensões e contradições sociais muito fortes. Caldart *et al* (2012) afirmam que

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART ET AL, 2012, p. 257, grifo dos autores).

A Educação no Campo apresenta seus princípios materializados no Decreto nº 7.352/ 2010, que entrou em vigor em 4 de novembro de 2010, e dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o programa nacional do PRONERA:

- I – respeito à diversidade do campo em seus respectivos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e
- V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1-2).

Além dos marcos históricos materializados por meio das lutas sociais, que serão posteriormente estudados, há um conjunto de leis que oferecem a base legal para a constituição da Educação do Campo que se compõe o marco legislativo como, a Constituição Federal de 1988 que traz pela primeira vez uma concepção de campo com especificidades próprias, enquanto espaço peculiar, diferenciado e concomitantemente integrado na sociedade. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) estabelece no seu artigo 28 que:

[...] Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às suas peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 2)

O artigo específico sobre a Educação do Campo, na atual LDB, pode ser compreendido como um avanço educacional nas escolas do campo, pois a legislação traz em seu bojo a preocupação e a importância para com uma educação específica que necessita de respeito aos tempos-espacos próprios, à diversidade cultural e à heterogeneidade dos sujeitos do campo, além da preocupação para com a organização do trabalho pedagógico de acordo com as peculiaridades da vida dos povos do campo.

Outra medida importante nesse processo de legalização foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que se institui em decorrência do enunciado do artigo 28, da LDB n. 9.394/96, conforme citado anteriormente, que propõe medidas de adequação da Escola à vida do Campo.

O artigo 2, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelece uma identidade própria para as Escolas do Campo:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

A orientação estabelecida pelo conjunto das diretrizes implica o respeito às diferenças entre a realidade do campo e da cidade, aspecto que durante muitos anos

manteve o campo totalmente distante e silenciado para a construção de uma proposta político-pedagógica que contemplasse sua identidade própria.

Assim, a Educação do Campo nasce de um compromisso de reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, assim como o campo como espaço vivido; de compreender as diferentes vozes e experiências educativas em busca de alternativas de construção de outro tipo de conhecimento e prática que aponte para um horizonte emancipatório e solidário.

O reconhecimento do campo como produtor de diferentes saberes e valores remete-nos à função da escola em auxiliar na reflexão coletiva sobre tais saberes, relacionando-os nos processos de ensino-aprendizagem, de construção de visão de mundo e de identidades em busca de uma formação social dos sujeitos do campo.

É indispensável para a superação do cenário de desigualdades sociais o comprometimento com um projeto de emancipação humana, em que os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais sejam valorizados e assegurados.

1.2 Caminhos Históricos das Políticas de Educação do Campo

Para se compreender de modo mais aprofundado o movimento histórico de materialidade do curso de licenciatura em Educação do Campo no Brasil, o presente estudo vale-se como referência do caminho histórico realizado por Santos (2012), organizado em dois ciclos:

1º ciclo: que trata sobre a *afirmação do direito à educação dos sujeitos do campo e as lutas pela legitimação das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado*, ocorridas nos anos finais da década de 1990 até os anos iniciais de 2000.

Esse período correspondente ao 1º ciclo é pontuado pelos seguintes marcos históricos: I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST (1997), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA (1998), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CONEC) (1998) e como marco legislativo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Em 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em parceria com diversas entidades como a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em Brasília, no Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília com a finalidade de trocar experiências educativas que vinham ocorrendo em todo o Brasil nas áreas de acampamento e assentamento da reforma agrária. O evento significou um marco inicial de mobilização nacional pela Educação do Campo.

Concomitante ao encontro foi concretizada uma parceria entre as universidades, articulada pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o governo federal de modo a tornar a educação em área de assentamento da Reforma Agrária como uma das demandas para as políticas públicas da educação, advinda dos debates em questão.

O I ENERA foi qualificado pelo Coordenador Geral do MST, após 10 anos de sua realização como:

[...] espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas. Também trabalhou uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos (MST, 2015[excerto da entrevista apresentada no Jornal eletrônico MST]).⁶

Assim, a ação articulada entre o movimento social, as universidades e o apoio da sociedade brasileira à Reforma Agrária foi, segundo Santos (2012), determinante para pressionar o Estado a desenvolver ações mais assertivas no campo da Educação. Com isso, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA (1998), com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo que contribuíram para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento, por meio da Portaria n. 10, de 16 de abril de 1998, lançada pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Ainda, conforme Santos (2012), essa conquista legislativa, por meio da luta organizada pelos movimentos sociais e entidades sociais, trouxe três significativos avanços como: a afirmação dos camponeses como sujeitos de direitos frente ao Estado; a condição concreta para a implementação de ações no âmbito da educação do campo,

⁶Para obter a íntegra da entrevista consultar o Jornal eletrônico do MST: <http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enera-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depende-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>.

com jovens e adultos e preparação de educadores com visão e prática pedagógica a partir do campo; e ainda, a garantia do papel de protagonismo dos movimentos sociais.

Em decorrência ao I ENERA, teve início uma série de 23 encontros estaduais de educação do campo que tiveram como finalidade elaborar uma análise da conjuntura nacional, refletir sobre a educação básica a partir da realidade do campo e estabelecer intercâmbio de experiências. Desses encontros foi sistematizado um diagnóstico da educação do campo no Brasil que trouxe elementos que fomentaram os debates e reflexões acerca das questões educacionais inerentes ao campo como meio de organizar a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 no município de Luziânia, GO, organizada pelas seguintes entidades: CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, constitui-se como um importante marco para a Educação do Campo sendo nela firmados dois pontos consensuais: o primeiro sobre a especificidade da educação básica do campo, ou seja, a condição de considerar as culturas, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. E o segundo consenso, a vinculação da educação básica do campo de um projeto popular de Brasil a um projeto popular desenvolvido no campo, como meio de valorizar as iniciativas dos sujeitos do campo. Arroyo (1999) assegura que as experiências apresentadas durante a conferência mostraram o caráter de afirmação de um processo rico e promissor de construção de uma educação básica do campo. Um movimento de renovação pedagógica que vem se afirmando no Brasil, desde o final dos anos 1970, e até mesmo antes, com o movimento social e cultural, presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação precisava ser ouvido e reconhecido por sua riqueza das práticas e do pensamento pedagógico que acontece no Brasil.

Outra conquista fruto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi a elaboração do Documento Final com os 10 compromissos e desafios que os participantes assumiram pessoal e coletivamente. São eles:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional
2. Propor e viver novos valores culturais
3. Valorizar culturas do campo
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização

6. Formar educadoras e educadores do campo
7. Propor uma proposta de educação básica do campo
8. Envolver as comunidades nesse processo
9. Acreditar na capacidade de construir o novo
10. Implementar as propostas de ação dessa conferência.
(MOLINA; KOLLING,1999).

A I Conferência traz, dentre os 10 compromissos e desafios acordados, a preocupação com a *qualificação do profissional docente específico para atuação no campo*. E, ao detalhar esse compromisso, o documento apresenta 14 subitens, entre os quais se destacam: (a) a construção de alternativas de escolarização e de profissionalização dos docentes não titulados, assegurando formação específica que atenda às questões inerentes a sua atuação no campo; (b) a promoção de parcerias dos estados e municípios com instituições comprometidas com as escolas do campo para a realização de formação de educadores e educadoras; (c) a exigência por garantia de formação universitária dos educadores e educadoras do meio rural.

Outro significativo compromisso assumido a ser enfatizado é *a luta por políticas públicas pelo direito à educação básica do campo*. Dentre os seus subitens tem-se: (a) a demanda para que as universidades públicas criem cursos de nível superior em cada estado com currículo adequado à educação básica do campo; (b) a valorização e luta pela manutenção das universidades rurais, assim como, ampliação dos investimentos nos centros tecnológicos especializados em educação do campo.

O Documento Final apresenta um fortalecimento do coletivo de sujeitos sociais do campo e orienta uma agenda de demandas que irão compor as reivindicações junto ao Estado nos anos seguintes.

Esse ciclo constituiu-se como novidade histórica, visto que ao debate em torno da Reforma Agrária agrega-se o tema Educação. E o resultado das ações desenvolvidas por meio da mobilização e protagonismo dos movimentos sociais levou o Conselho Nacional de Educação a aprovar em 3 de abril de 2002, a Resolução n. 01/2002, da Câmara da Educação Básica, denominada Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme menciona Santos (2012). Essas Diretrizes constituem-se em um importante marco legislativo para a Educação do Campo.

O 2º ciclo da Educação do campo é compreendido por Santos (2012) como momento de avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo no interior da estrutura do Estado - período entre 2003 e 2008, em que Lula assumiu a Presidência da República, com forte apoio dos movimentos sociais do campo.

Aconteceu no período, o II Seminário Nacional por uma Educação do Campo (2002); a II Conferência Nacional de Educação do Campo CNEC (2004); a criação de Coordenação Geral de Educação do Campo no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Ministério de Desenvolvimento Agrário INCRA/MDA (2006), hoje Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário SEADI; os seminários estaduais de educação do campo promovidos pelo MEC; dois seminários de Pesquisa em Educação do campo (2005 e 2008); criação do Programa Saberes da Terra e a criação do PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo (2006).

O II Seminário Nacional de Educação do Campo, ocorrido em 2002 demarcou a ampliação da participação dos movimentos sociais do campo, incluindo outras organizações para além do MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura CONTAG, envolvendo agora o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Pastoral da Juventude Rural – PJR.

Além de ampliar a participação dos movimentos sociais, alarga também a própria concepção do direito dos sujeitos do campo à educação que, por meio do PRONERA, já realizava cursos para além da educação básica. (SANTOS, 2012).

Seguindo na contramão da concepção de educação como direito, encontra-se em expansão na sociedade brasileira atual uma concepção mercadológica como apontam os estudos de Chizzotti (2014) sobre os impactos da expansão da educação superior privada e o aumento de mercado de serviços educacionais no Brasil tem impulsionado um novo padrão de universidade no mundo globalizado e demonstram que os serviços de educação tornaram-se uma commodity, sujeito à leis do mercado, atraindo capitais, novos agentes educacionais e grande conglomerados financeiros e tendem a por fim ao modelo tradicional de universidade do século vinte. Ele ressalta que em confronto com esse mercado de serviços educacionais:

Setores das universidades públicas e de universidades comunitárias não sucumbem à vertigem do mercado e, cientes dos novos tempos redesenham uma nova universidades – a gestão, os currículos, os custos, a produção científica e as finalidades sociais – para garantir a sua missão histórica de ser o centro crítico de produção e difusão do saber científico. (CHIZZOTTI, 2014, p. 920)

O aumento da oferta de cursos superiores e pós-graduação proposta durante as reuniões de planejamento do Seminário exigiu que fosse repensada e ampliada a luta por educação para além da educação básica do campo, isto é, pela universalidade da

educação em todos os níveis para os povos do campo. Diante disso, o evento passou a se chamar II Seminário Nacional de Educação do Campo.

No referido Seminário foi elaborado um Documento final “Educação do Campo - Declaração de 2002”, entregue ao Governo Lula, que dentre as propostas de ações solicitava a criação, por parte do MEC de uma instância específica para tratar da Educação do Campo.

Por decorrência, em 2003, o MEC instituiu um grupo permanente de trabalho de Educação do Campo para discutir os Referenciais para uma Política Pública de Educação do Campo. Esse grupo, vinculado à Secretaria de Educação Básica e sob a coordenação da Diretoria de Ensino Médio realizou estudos, bem como um seminário para debates envolvendo os movimentos sociais, as universidades e os representantes de agentes públicos (UNDIME e CONSED). Posteriormente foi publicado pela SECADI o Caderno de Subsídios: Referências para uma Política Pública de Educação do Campo publicado pelo MEC no ano de 2004.

Segundo Santos (2012),

Tanto as ações do MEC quanto as experiências desenvolvidas no PRONERA, sinalizavam uma abertura formal para passos significativos em direção à construção de uma Política de Educação do Campo, evidentemente condicionado à que houvesse certo grau de organização e mobilização dos movimentos sociais do campo. (SANTOS, 2012, p. 54).

Inicialmente sob o tema “Por um sistema público de Educação do Campo” foi planejada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CONEC). Porém, durante as oficinas preparatórias realizadas pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo foram aprofundados debates sobre o tema do evento e, ficou decidido que mais do que discutir sobre o sistema público de educação tornava-se urgente o debate sobre a legitimidade de uma política pública de Educação. Dessa forma, foi realizada em 2004, no município de Luziânia, GO, a II Conferência Nacional de Educação do Campo sob o tema: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”.

Ao analisar o período histórico em que foi realizada a Conferência, Arroyo (2004) afirma que os movimentos sociais do campo ao reconhecerem em sua trajetória de luta a formação de consciência de uma educação como direito público contrapõe-se a uma educação rural que reproduz o uso privado do que é público e atrela a educação ao mercado. Defende-se um tratamento mais público na Educação do Campo como garantia de novos tempos para a história da educação. Ao ser reconhecida no terreno

dos direitos universais a todo o ser humano e assumida como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases. (ARROYO, 2004).

Estudos realizados por Hage e Cruz (2015) apontam que:

a experiência dos Movimentos de Educação do Campo no Brasil tem se efetivado no espaço da contra-hegemonia, afirmando a relação público-público como central para a existência e fortalecimento da esfera pública e para o confronto com o projeto dominante de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, de agricultura, de campo e de desenvolvimento, defendido pelo agronegócio. (HAGE e CRUZ, 2015, p. 5)

Mediante a elaboração do Documento Final da referida II Conferência ficou firmado entre os 1.100 participantes de diversas universidades, movimentos e entidades sociais, a defesa de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia dos direitos sociais e humanos dos sujeitos do campo. Educação esta, vinculada ao direito à terra, à permanência no campo com qualidade de vida e respeito às identidades e diversidades. Sendo este direito, um dever do Estado.

A centralidade das discussões durante a II Conferência esteve voltada pela necessidade de formação de educadoras e educadores do campo, pois para se pensar em possibilidades de transformação nas Escolas do Campo torna-se urgente instituir políticas de qualificação profissional no campo.

Ainda, segundo Santos (2012), esse segundo ciclo trouxe avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo no interior da estrutura do Estado, notadamente no Poder executivo. Em defesa do direito à diversidade e contra a uniformidade de direito afirmou-se que:

[...] Uma nova concepção de política pública é instituída pelos movimentos sociais que se constrói não com sujeitos isolado, não com qualquer sujeito político, mas com sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos de direitos, inseridos num movimento contra-hegemônico, no intuito de alterar a correlação de forças, capaz de instituir novos direitos e universalizá-los a partir de sua concretude que é sua diversidade. (SANTOS, 2012, p. 21).

Frente às demandas apresentadas no Documento Final e tendo como centralidade a qualificação docente, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho (GT) para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes

experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país (BRASÍLIA, Caderno de Subsídios, 2004).

Esse GT apresentou no início do ano de 2006, a proposta de criação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas por desenvolver um curso de Licenciatura em Educação do Campo voltada à formação de educadores para atuarem na educação básica do campo. A temática referente à Licenciatura em Educação do Campo será desenvolvida a seguir no item 1.4

A fase atual da Educação do Campo encontra-se em andamento com a institucionalização das práticas e princípios pedagógicos, como apresentam os estudos recentes realizados pelo Hage e Cruz (2015):

a fase atual da Educação do Campo encontra-se em andamento a institucionalização das práticas e princípios pedagógicos da Educação do Campo, tanto sistema federal, como nos estaduais e municipais. Construídos a partir das experiências dos movimentos sociais do campo, tais princípios foram incorporados a vários documentos normativos de cunho nacional, como nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 e nº 02/2008, que se dedicam às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e nº 04/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo, no Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria 83/ 2013 do MEC que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, o Edital n. 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, que fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, e, mais recentemente, a Lei nº 12.960/ 2014, da Presidência República que altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (HAGE e CRUZ, 2015, p. 9).

1.3 Movimento por uma Educação do Campo no Pará

O Movimento de Educação do Campo no estado do Pará tem sua origem associada ao IFPA, Campus Castanhal conhecido como antiga Escola Agrotécnica federal de Castanhal. Em 2003, um grupo de pessoas ligadas a movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e instituições da sociedade civil se reuniram e decidiram pela realização de um evento para pautar sobre as dificuldades de acesso a escolarização no meio rural no Estado.

Nesse evento realizado na Universidade Federal rural da Amazônia (UFRA) foi redigida a Carta de criação do Fórum Paraense em Educação do Campo (FPEC) com uma coordenação geral responsável pela mobilização do coletivo de movimentos, organizações e instituições que aderiram a esse processo e construir coletivamente os espaços e tempos de diálogo de articulação dessa rede.

Essas ações de mobilização e visibilidade acontecem por meio de estratégias de comunicação o Portal de Educação do Campo do Pará, pela da rede formada pelo facebook e por um grupo criado de e-mail que reúne m toro de 816 pessoas que recebem continuamente comunicações.

O FPEC é a expressão mais significativa do movimento Paraense de Educação do campo no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. (HAGE e CRUZ, 2015)

Em período mais recente, a expressiva ação do Movimento Paraense de Educação do campo e pode-se afirmar que as dimensões continentais do estado contribuíram, juntamente com a necessidade de ampliar e interiorizar a atuação em todo o Estado do Pará, com a constituição de Fóruns Regionais de Educação do Campo.

Atualmente, 2017, o movimento Paraense de Educação do Campo além do FPEC e formado pelos seguintes Fóruns Regionais: *Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense, Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu, e o Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo Amazonas.*

As características constituintes da atuação do FPEC são:

propositiva, ao compartilhar e produzir saberes, conhecimentos, experiências e tecnologias sintonizados com a realidade e diversidade dos sujeitos do campo;

reivindicativa, ao mobilizar os sujeitos para demandar do Estado ações de gestão para o coletivo, para atender as necessidades das classes trabalhadoras do campo; e

de controle social, para acompanhar e intervir na definição e implementação das políticas e investimentos públicos, visando à garantia da universalização dos direitos humanos e sociais aos sujeitos do campo(HAGE e CRUZ, 2015 p. 4).

Desde sua existência o FPEC traz para o debate crítico-propositivo a implementação, avaliação e planejamento de ações coordenadas relativas aos vários

programas executados por instituições que dele participam. Programas como PRONERA, ESCOLA ATIVA, SABERES DA TERRA, PROCAMPO, ESCOLA DA TERRA passam/passaram por esse pelo processo que possibilitou aos membros do FPEC realizar uma reflexão crítica acerca dos caminhos formativos que estavam ocorrendo e realização das correções quando necessário.

Na relação com as instituições de educação superior e os movimentos sociais junto ao FPEC relevou uma aliança:

que tem sido construída e fortalecida entre as universidades públicas e as classes trabalhadoras do campo para garantir a democratização e universalização do direito ao acesso à rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade, à pesquisa e aos processos de produção e socialização do conhecimento, e a níveis mais elevados de escolarização, a fim de que os sujeitos do campo possam disputar com mais competência os espaços, os projetos e as propostas sociais em meio ao conjunto de transformações que configuram a complexidade da sociedade na atualidade. (HAGE e CRUZ, 2015, p. 12)

Por exemplo, se manifesta de múltiplas formas e perspectivas:

na formulação e implementação de políticas, programas, experiências educacionais, grupos de pesquisa, realização de encontros educacionais sintonizados com suas expectativas, interesses e identidades culturais dos sujeitos do campo; na criação de muitos grupos de pesquisa preocupados em investigar as diversas problemáticas que envolvem a vida, o trabalho, a cultura e suas inter-relações com as políticas, processos e práticas educativas no e do campo; e na realização de encontros, plenárias, jornadas, colóquios, circuitos, seminários e outras atividades que se realizam no interior das universidades, das redes públicas de ensino ou dos espaços de mobilização e trabalho dos sujeitos do campo (HAGE e CRUZ, 2015, p. 12-13)

Os marcos importantes que demarcam a trajetória do FPEC são: *I, II, III e IV Seminário Estadual de Educação do Campo e I e II Seminário Estadual de Juventude do Campo*, realizados entre 2004 a 2010; *I e II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará*, realizados em 2008 e 2010; *I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro Estadual de Pesquisa em Educação do Campo*, realizados em 2012; *Tapiris Pedagógicos* realizados entre 2009 e 2012, *Audiências Públicas sobre o Ensino Médio no Campo, PROCAMPO e PRONACAMPO*, realizadas em 2013; *I*, e a organização do *IV Encontro Nacional da Licenciatura em Educação do Campo*, realizado em dezembro de 2014.

O FPEC integra o Movimento nacional de Educação do Campo na luta por educação pública como direito dos povos do campo, cabendo ao Fórum compreender e mediar os conflitos, tensões e contradições que existem na realidade social, de modo a melhor contribuir para a definição de ações em prol do reconhecimento e valorização das experiências e demandas dos sujeitos que vivem e moram no campos da Amazônia Paraense.

A criação do FONEC, em 2013, ocorreu na sede da CONTAG e contou com a participação de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação, representantes de organismos internacionais, do ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação.

Desse ato deriva-se uma Carta que traz em seu bojo os pontos de referencia que vão orientar o Fórum, desde os motivos que levaram a sua criação, os objetivos, a realidade de campo/território que defendem até sua atuação.

Como ponto de partida comum que ensejou a criação do Fórum que foi a constatação de evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação das políticas públicas, especialmente àquelas voltadas à educação.

Diante dessa realidade é objetivo do Fórum a análise crítica contínua das políticas públicas de Educação do Campo; e ação política com vistas à implantação, à consolidação e, fomento à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

1.4 A Licenciatura em Educação do Campo

Com base na proposta de criação pelas IES de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, foram escolhidas 7 (sete) universidades públicas que possuíam experiência em formação de professores do campo e parcerias com os movimentos sociais do campo. E, por meio de carta-convite da Secretaria de Educação Superior SESU/MEC, obteve-se um panorama de instituições interessadas em ofertar o referido curso como experiência-piloto.

Das 7 (sete) universidades públicas, 4 (quatro) realizaram experiências piloto: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Instituto Terra (Itterra), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A demanda por uma política pública de apoio a formação de educadores do campo é uma prioridade desde a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 1998, que somente após 10 anos de demandas e, ainda, como resultado dos estudos produzidos pelo grupo formado por professores universitários e representantes dos movimentos sociais que participaram das experiências piloto de Licenciaturas em Educação do Campo, a SECADI amplia a oferta desse tipo de graduação com a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009 para que as instituições públicas de ensino superior pudessem participar. E por decorrência, em 2011, 30 (trinta) instituições universitárias ofertavam, em todas as regiões do país. Portanto, a Licenciatura em Educação do Campo é a materialização de uma política específica de formação que traz em sua história uma década de lutas dos movimentos sociais.

O PROCAMPO apóia projetos de cursos de licenciatura específicos em Educação do Campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. É um programa vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE. Esse programa surgiu em compromisso às suas atribuições para responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

De acordo com a Minuta Original da Licenciatura em Educação do Campo produzida pela Coordenação Geral de Educação do Campo ligada à SECADI (2006) justificativa para que o Estado estabeleça a política de formação de professores com a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio do PROCAMPO se sustenta nos seguintes argumentos:

- *A urgência de ações afirmativas* que possam reverter a situação da educação hoje da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- A convicção de que estas ações devem incluir uma *nova organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média*, destacando-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe multidisciplinar por área de conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estão a exigir iniciativas, e mais amplamente,

políticas de preparação específica para os educadores que nela atuem.

- A visão de que é necessário e possível *pensar em uma educação, numa escola e conseqüentemente em uma formação de educadores que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo*, contribuindo para efetivá-lo como “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (CNE/CEB, Parecer 36/2001).
- As diferentes experiências existentes de Licenciatura voltadas para a especificidade da formação de educadores do campo quer sejam os cursos de Pedagogia, hoje identificados como “Pedagogia da Terra”, desenvolvidos pelas Universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/Incrá/MDA), ou os inúmeros programas e parcerias com secretarias de educação cuja rede de educadores atendida é predominantemente originária das escolas do campo. *Estas experiências já produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem significativamente para a formatação adequada desta nova proposta de curso* (MOLINA; SÁ, 2011, 357).

Em recente artigo sobre a expansão das licenciaturas em Educação do Campo, Molina (2015) ao analisar as políticas de expansão da educação superior no Brasil, pontua a Licenciatura em Educação do Campo como “uma das frentes de expansão, no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos em IES brasileiras de uma nova modalidade de graduação concebida a partir da demanda dos movimentos sociais” (MOLINA, 2015, p.145).

E, ainda Molina (2015) explica que a expansão da Licenciatura em Educação do Campo se deve, em parte, pela mais recente política de Estado, a partir do Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária que viabilizou legalmente o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012. Tal Programa tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, distrito federal e municípios para a implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura.

Destaca-se a preocupação apresentada com a formação de educadores pelo PRONACAMPO, por meio do segundo eixo 2, trazendo para o Estado a

responsabilidade por essa formação que se materializa pela implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A formação de educadores será tratada na Seção 3 que analisará o currículo do curso de licenciatura instituído no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

SEÇÃO 2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

A presente seção trata sobre aspectos teóricos que embasam o currículo, enquanto construção histórica desde os estudos sobre a origem do termo, como algumas concepções possíveis, suas implicações e os agentes envolvidos, pontuando os aspectos condicionados, condicionantes e condicionadores do currículo. Para tanto, faz uma incursão histórica sobre transformações que ocorrem nos modos de produção capitalista e suas correlações com a função social da escola e dos currículos escolares.

Ao final, destaca, como possibilidade para a formação emancipatória de sujeitos, a integração curricular como prática metodológica de se repensar o currículo.

2.1. A gênese do termo Currículo

O termo currículo no campo da educação tem se tornado “um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 9). Estudos curriculares realizados ao longo dos séculos têm buscado significados diversos para sua definição. Ele não é apenas um conceito teórico, mas também uma “ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Trata-se de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos (GOODSON, 2013, p. 67). A definição e implementação do currículo tem orientado as práticas pedagógicas e pode ser considerado como elemento constituinte da realidade do sistema escolar e, ainda, pode ser condicionado por práticas dominantes num certo momento, ou seja, o currículo é instituído por meio da realização das práticas. Essas peculiaridades fazem com que o conceito de currículo tenha uma complexidade de significação que precisa ser pensada nas relações entre os binômios: teoria e prática, de um lado, e educação e sociedade, do outro. Pois, sua definição e materialidade envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc (KEMMIS, 1986 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Segundo dicionário etimológico⁷ a palavra currículo provém de curriculum, do latim, que remetia a tempo corrido. Na Roma antiga o termo era utilizado para significar a carreira. Falava-se, então do *cursus honorum*, a soma das conquistas profissionais que o homem ia tendo ao longo da vida.

Na atualidade o termo pode significar o percurso e decorrer da vida profissional pontuando seus êxitos, denominado como *curriculum vitae* e também assume o significado de constituição de carreira, isto é, o conteúdo organizado por ordem do que o estudante deve aprender para se qualificar.

O emprego do termo currículo em âmbito pedagógico, desde o início, traz uma concepção de seleção de conteúdos e de ordem de classificação dos conhecimentos. Essa seleção pode ser considerada o plano de estudos que orienta a ação educativa.

Essa concepção se manteve vigente na Inglaterra e depois na cultura anglo-saxã devido:

[...] o seu significado parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos. Em primeiro lugar, deve-se a influência que as revisões do ensino da Dialética tiveram sobre as diferentes áreas de estudo. Em segundo lugar, pela visão disciplinadora quanto à organização do ensino e da aprendizagem própria do calvinismo. Por fim, também resultou da expansão do termo ciceriano *vitae curriculum* às novas características de uma escolaridade organizada sequencialmente e levada a cabo pelos calvinistas ao longo do século XVI, similar àquela realizada pelos jesuítas nos países católicos. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.17).

Hamilton (1992), no texto *Sobre as origens dos termos classes e curriculum* ao historicizar sobre o currículo, pontua que a primeira vez que o termo foi utilizado é datado de 1633. O Oxford English Dictionary situa a fonte de uso do termo *curriculum* na Universidade de Glasgow. Lá, é empregado por acadêmicos calvinistas procedentes de Genebra ao se referirem, por um lado, a uma organização de conteúdos de um curso de vários anos que deveria ser seguido e completado pelos estudantes e, por outro, a necessidade de difundir novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização.

O conceito de currículo assume a capacidade reguladora de ordenar os conteúdos que deveriam ser ensinados e, ao ser somado ao conceito de classe, tem evidenciada a ideia de regulação. O termo classe aparece pela primeira vez no estatuto do colégio de Montaigu, em Paris, em 1509. E serve para organizar os alunos por categorias que os definam e os classifiquem. Essa classificação deu lugar a uma organização do fazer

⁷ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/curriculo/>. Acesso em 19 jul. 2017.

pedagógico sustentado em especializações, classificações e subdivisões nas instituições escolares. (HAMILTON, 1992). Ao aumentar o número de alunos em salas de aula houve a necessidade de se organizar o ensino em graus, que caracterizavam a complexidade dos estudos e dos conteúdos que seriam ensinados. Os graus passaram a corresponder a idade dos alunos e organizava o tempo escolar necessário para seu cumprimento. Os séculos XVI e XVII foram determinantes para estruturar o currículo conforme conhecemos e entendemos na atualidade.

2.2. Estudos históricos sobre o Currículo

O mundo contemporâneo atribui à escola a função de transmitir o saber cientificamente organizado e acumulado historicamente. A Pedagogia Tradicional tem como pressuposto que uma formação teórica consolidada seja garantia de uma prática consequente. Essa tendência pedagógica tem como característica principal a educação bancária, na qual [...] “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2005, p.67).

Na organização curricular das escolas orientadas pela matriz tradicional percebe-se a rigidez, onde o professor essencialmente transmite os conteúdos previamente programados, sem analisar a importância, necessidade e o contexto sócio-político que os conteúdos estão inseridos, privilegia-se a memorização e os interesses da burguesia na hora da seleção dos conteúdos.

A mudança nos modos de produção do capital no período da industrialização gerou a fragmentação do trabalho devido à racionalização do tempo em face ao aumento da produtividade. Em consequência, as relações entre escolarização e produção criam mudanças nos modos de divisão social e técnica do trabalho, e acentua-se a separação do trabalho manual e o trabalho intelectual.

O distanciamento entre os saberes intelectuais e manuais resulta na fragmentação dos conhecimentos e da demanda por pessoal especializado para empregar e garantir a produção. O modelo do Fordismo⁸ fez com que o ser humano

⁸ Organização e distribuição das tarefas em uma esteira transportadora criada por Henry Ford, para racionalizar o trabalho desenvolvido no processo de montagem no interior das fábricas.

perdesse progressivamente sua autonomia intelectual, pois de acordo com o apregoado por esse modelo, não haveria necessidade de um alto grau de formação intelectual executar as tarefas nas fábricas da qual decorre a alienação humana e a defesa dos interesses do capital frente à desqualificação profissional.

Esse processo de fragmentação entre o pensar e o agir se refletiu no interior dos sistemas educacionais já marcado por um contexto histórico que impedia a reflexão crítica sobre a realidade. Os conteúdos escolares eram abstratos e desconexos da vida dos alunos e, portanto, incompreensíveis para eles, pelo fato de priorizarem a cultura da memorização dos conteúdos para obtenção do sucesso escolar valorizando os saberes da classe dominante e a função social da escola como reprodutora dos conhecimentos hegemônicos, na busca pela manutenção do *status quo* burguês.

Frente a essas demandas da industrialização atribui-se a escola novas responsabilidades para a “resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21) e diversas teorias curriculares têm sido criadas ao longo do tempo em busca de respostas para essas demandas.

Fruto dessas demandas, estão as teorias curriculares que buscam respostas sobre *o que ensinar* para atender à formação dos trabalhadores no setor produtivo no período da industrialização, com base em dois movimentos surgidos nos Estados Unidos da América (EUA), o eficientismo social e o progressivismo, este último trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Lopes e Macedo (2011) ao explicarem sobre o eficientismo apontam que esta matriz teórica defende um currículo científico associado ao modelo administração escolar baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. As autoras destacam que no período da industrialização também a função da escola volta-se a questão de sua eficiência, compreendendo que a escola:

[...] tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social (LOPES e MACEDO, 2011, p. 22).

Nesse contexto histórico a educação era vista como um meio de proteger os valores, as normas e os benefícios econômicos dos que detinham o poder. A função social do currículo era de preservação do contexto social, político e econômico. Assim,

segundo Apple (2006: p.107), na base da escolarização estava um conjunto de interesses que quando colocados lado a lado, formavam uma ideologia conservadora. A organização curricular se preocupava com a homogeneidade cultural e o consenso de valores, denominado por Apple (2006) de *consenso cultural*.

O eficientismo social não centra seus estudos nos conteúdos que devem ser selecionados para compor o currículo, mas na formulação e seleção de objetivos capazes de identificar o valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Franklin Bobbitt foi o maior defensor desse movimento, pontuando que o currículo tem a função de preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa tendo como referência o currículo direto e as experiências indiretas.

Nesse período o currículo é compreendido como instrumento de controle social e a escola responsável por incultar os valores, as condutas e os hábitos considerados adequados. Nesse momento, conclui-se ser indispensável organizar o currículo e atribuir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

Em continuidade aos estudos dos impactos do fordismo na industrialização e na escola, pode-se afirmar que o mesmo introduziu uma série de transformações nas fábricas que gerou aumento na produção e, conseqüentemente, aumento de consumo. Para o mercado atender esse aumento de produção foi necessário elevar o salário dos trabalhadores para transformarem-se em consumidores. Esse modelo produtivo não se sustentou, entrando em crise na década de 1970.

A diversificação do mercado e o avanço tecnológico nos remetem a mudanças no processo de produção fazendo emergir as economias de produção flexível (Toyotismo⁹). Esse novo modelo de produção requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores, demandas que irão impactar o interior da escola. Isso ocorre, pelo fato de que a educação sofre influências do contexto, social, político e econômico.

A teoria curricular tradicional entra em crise. Freire (2005), ao problematizar sobre as conseqüências do ensino transmissivo dos conteúdos indica esse modelo

⁹ O sistema Toyota originou da necessidade de produzir pequenas quantidades de muitos modelos de produtos. Mais tarde ele se transformou em uma organização e reorganização do trabalho de acordo com os princípios de flexibilidade horizontal e vertical e de multifuncionalidade. Pode-se afirmar que existe uma redescoberta do interesse da classe trabalhadora como elemento-chave da rentabilidade e competitividade da empresa; existe o convencimento de que, sem sua cooperação e compromisso, é impossível aumentar a produtividade e melhorar a qualidade. (TORRES SANTOMÉ, 1998: 18)

constrói uma visão estática da realidade, compartimentada, alheia a experiência existencial dos educandos e a não valorização do diálogo, privilegiando-se a narração.

Torres Santomé (1998) traz as principais críticas ao modelo de currículo disciplinar:

- A não motivação aos interesses dos alunos e alunas que deveriam ser um dos principais pontos de um programa educacional;
- Não consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas, seus níveis de apreensão, seus modos de percepção individual e seus ritmos de aprendizagem, favorecendo assim um trabalho intelectual meramente memorístico;
- Não há relevância na valorização do estudo mais local, isto é, o meio sócio-cultural e ambiental onde os alunos e alunas estão inseridos (vivem) que geralmente costuma ser ignorado pelos livros-texto, caindo nas generalizações e abstrações das informações oferecidas; inibição das relações pessoais entre alunos e professores devido a fragmentação da realidade em disciplinas;
- Não estímulo a perguntas vinculadas a realidade concreta dos alunos; Dificuldades de aprendizagem provenientes de uma constante mudança de uma matéria para outras, dificultando fazer o nexo entre elas de seus conteúdos;
- Dificuldade em ajustar ao currículo problemas ou questões mais práticos, vitais e interdisciplinares como educação sexual, educação para a saúde e contra as drogas, a paz e o desarmamento, a greve, a poluição, a questões atuais;
- Inflexibilidade de organização temporal, espacial e de recursos humanos;
- Não estimula os estudantes para o estudo, para pesquisa autônoma, para atividade crítica e nem a curiosidade intelectual;
- Limita o professor ao livro-texto carentes de autonomia, sem poder de decisão e sem controle. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 144)

Tais características potencializam ações orientadas na direção de uma visão mais progressista que busca uma alternativa para o modelo de organização curricular por disciplinas, identificado por Lopes e Macedo (2011), como progressivismo.

O progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas a construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças (LOPES e MACEDO, 2011, p.23).

O progressivismo é um repensar da função e da prática da educação, apresenta associado às ideias de seus maiores representantes: John Dewey que relaciona a educação como meio para a resolução de problemas sociais a partir da valorização da experiência dos alunos e William H. Kilpatrick que cria o método de aprendizagem por projeto. Nessa matriz de pensamento, alguns aspectos como: a valorização da utilização da pesquisa que possibilitem aprendizagens significativas, o estudo interdisciplinar e a necessidade de adequação as peculiaridades psicológicas dos alunos e alunas, pautaram as discussões sobre a importância de formas diferenciadas de se pensar a organização do currículo educacional.

No Brasil, as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920, tiveram sua base nos princípios de Dewey que foram referência ao movimento escolanovista que teve como representantes educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo responsável por mudanças curriculares no país.

Sobre o escolanovismo e o tecnicismo, Moreira e Silva (2008) afirmam que:

no início eles representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas, e econômicas pela qual passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos 20 ao final da década de sessenta e início da década seguinte. (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 12)

Na década de 1949, Ralph Tyler, em seu livro intitulado, Princípios básico de currículo e ensino articula as abordagens técnicas como as eficientistas com o pensamento progressivista e “é responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 44).

De acordo com essas autoras, a Racionalidade de Tyler se referencia em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e a avaliação do currículo.

Ao analisar a definição de currículo tomando por base as três teorias curriculares, eficientismo, progressivismo e racionalidade tyleriana, Lopes e Macedo (2011) pontuam a ênfase no caráter prescritivo do currículo que atualmente compreendido como currículo formal ou pré-ativo.

No final dos anos de 1950 os educadores, principalmente os progressivistas, foram julgados pelos americanos como culpados pela derrota na corrida espacial, com isso abre-se uma necessidade de retomar a qualidade, supostamente, perdida. O governo federal aloca recursos para a realização de uma reforma curricular em todas as áreas de conhecimento e novos programas, materiais, estratégias, cursos de treinamento para professores foram implementados (LOPES e MACEDO, 2011).

A finalidade maior nessa ação de reforma curricular era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares. (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 12-13) Entretanto, a reforma levantou muitas críticas, não deu o resultado esperado e em parte foi neutralizada pelas questões culturais e políticas¹⁰ que emergiram e desafiaram a sociedade americana nos anos de 1970 causando revolta e uma série de protestos de questionamentos sobre qual o papel da escola na transmissão e produção de valores culturais.

Essas críticas geraram um sentimento de crise que fez questionamentos até sobre o significado e o sentido da vida. Moreira e Silva (2008) pontuam que a crise foi tão grande que seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição, pois a escola foi denunciada como um espaço que não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante.

Face às críticas quanto ao caráter instrumental, apolítico e ateu da tendência curricular dominante, os especialistas em currículo na época iniciaram um movimento de reconceituação curricular e rejeitavam as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Moreira e Silva (2008), ao estudarem sobre a reconceituação do campo do currículo, explicam que duas grandes correntes se desenvolveram a partir da conferência que foi realizada na Universidade de Rochester, considerada como o marco inicial da reconceituação. As duas correntes possuem diferenças entre si, pois uma está fundamentada no neomaxismo e na teoria crítica, cujos especialistas mais conhecidos no Brasil são: Michael Apple e Henry Giroux. A outra está ligada à tradição humanista e hermenêutica, tendo William Pinar como principal representante.

¹⁰ Questões culturais e políticas que ocorram nos Estados Unidos na década de 1970: racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, bem como envolvimento do Estados Unidos na guerra do Vietnã (MOREIRA e SILVA, 2008, p.13)

As duas correntes dos reconceitualistas tinham divergências que os separavam:

Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência. (MOREIRA e SILVA, 2008, p.15)

O movimento dos reconceitualistas trouxe um novo enfoque aos estudos sobre o currículo. A corrente neomarxista, também chamada de Sociologia do Currículo, procurou entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Essa discussão gera reflexões sobre os aspectos existentes nos diferentes tipos de currículo (formal, em ação e o oculto) que acabam por contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. E ainda, identificou e valorizou as contradições e resistências presentes no processo curricular e as formas para desenvolver o papel libertador do currículo.

Na Inglaterra, sociólogos liderados por Michael Young, realizaram debates sobre os novos rumos para a sociologia da Educação. As novas influências teóricas com centralidade nos estudos sociológicos para compreensão sobre a educação fizeram surgir a primeira corrente sociológica tendo como principal objeto de estudo o currículo escolar. Segundo Moreira e Silva (2008), o marco principal do movimento conhecido como a Nova Sociologia da Educação é a edição, em 1971, do livro de Michael Young, intitulado, *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, com uma coletânea de artigos nos quais se destacam os autores Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland e o texto do próprio Young que se tornou clássico na sociologia do Currículo, intitulado *An Approach to the Study Of Curricula as Socially Organized Knowledge*.

Os aprendizados que podem ser extrair desse novo enfoque (teoria crítica e sociologia do currículo) nos estudos sobre currículo é o de que *o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica*. (MOREIRA e SILVA, 2008, p.20). *O currículo é uma construção social* (GOODSON, 2013, p. 67). O conhecimento científico selecionado e organizado como conhecimento acadêmico para ser transmitido nas instituições educacionais passa a ser visto como histórico-social e produzido para atender os interesses de um grupo social. *Esse currículo é uma área contestada, é uma arena política*. (MOREIRA e SILVA, 2008, p.21)

Os estudiosos da teoria crítica do currículo problematizam o que se entende por conhecimento e quais os interesses que estão por detrás das escolhas do conhecimento escolar. Com base, nessas discussões críticas o conhecimento deixa de ser um dado neutro. A análise é feita por meio de questionamentos que relacionam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade e a ideologia.

Segundo Lopes e Macedo (2011), para os diferentes autores críticos do currículo não cabe apenas discutir o que selecionar, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos modos de produção, ao mesmo tempo em que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados e outros não (LOPES e MACEDO, 2011, p. 77).

Tendo em vista a crítica de que não se pode pensar somente sobre o que se ensina, mas também a forma como os conhecimentos são produzidos, ensinados e aprendidos, no próximo item da seção, será apresentada uma forma curricular que se contrapõe a visão disciplinar fragmentada.

2.3. Integração curricular: diferentes formas de organizar o currículo

A integração curricular ao longo da história do currículo vem sendo proposta com distintas denominações: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal. Os estudos curriculares de integração apresentam diferentes formas de realizá-la e interpretá-la. E, há que explicar que a integração não é uma proposta exclusiva das bases teóricas de perspectivas críticas.

Os estudos realizados para este trabalho mostram que as *diversas formas de integração no currículo* centraram-se nos autores críticos do currículo como Apple e Giroux, Freire, Fazenda, Ciavatta, Ramos, Arroyo, Torres Santomé, Gadotti, dentre outros que transitam em as teorias críticas e pós-críticas, mas que discutem uma nova concepção de currículo perpassado por análises para desvelar os interesses de grupos e relações de poder na sociedade.

Diante desse novo olhar de análise sobre o currículo, tomou força a valorização do *currículo integrado* que tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma

compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Até chegar a denominação de currículo integrado foram debatidos termos como correlação, integração, além das denominações currículo globalizado e currículo interdisciplinar. Instituições¹¹ foram criadas para promover a integração dos conteúdos em educação. (TORRES SANTOMÉ, 1998)

O estudo sobre as possibilidades de integração curricular parte da compreensão de currículo, ratificada pelas reflexões de Silva (1999):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Portanto, o currículo deve estar permeado de significados e de culturas. Sendo de suma importância a participação crítica e criativa na elaboração de currículos que respeitem as diferenças, e pautem o diálogo entre os saberes. A prática pedagógica que respeita a diversidade (a pluralidade de culturas) inevitavelmente respeita as diferenças de ritmos e de estilos de aprendizagem criando assim oportunidades igualitárias a todos/as.

A vida humana está entrecruzada por diversas dimensões. Os indivíduos são sujeitos histórico-sociais com identidades e experiências individuais próprias, adquiridas no âmbito familiar e em todas as demais instituições das quais participamos e que nos marcam. As nossas culturas e a construção de nossas identidades são fruto de nossas histórias de vida resultado da participação em grupos sociais, étnicos, de gênero, dos espaços geográficos e dos tempos em que vivemos. Tudo isso nos remete a compreensão de que é relevante compreender o fenômeno social levando em consideração a realidade multidimensional.

Morin (2003) ao discorrer sobre os princípios do conhecimento pertinente (contexto global, multidimensional e complexo) explica o caráter multidimensional do conhecimento, pois “a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica,

¹¹ Como é o caso da Foundation for Integrated Education.

sociológica, religiosa, [...] Assim como o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2003, p.38).

Entende-se ainda que repensar o currículo, nesse caso específico, o currículo do curso superior de formação docente em Educação do Campo oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (LPEC/IFPA), intuito desse trabalho, passa pela compreensão dos educandos como sujeitos de direito à educação. Isso nos permite “reconhecê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade, diversos [...]” (ARROYO, 2006, p. 3).

O repensar do currículo pressupõe a formação humana numa perspectiva de totalidade holística, em que as múltiplas dimensões do sujeito estejam baseadas num projeto pedagógico libertador, na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho e sua participação social e política sustentada por uma formação técnico-científica, sociopolítica, ambiental, metodológica e ético-cultural comprometida com a emancipação humana.

Para Freire (2005) o processo de emancipação humana contempla o processo de humanização tanto do oprimido quanto do opressor. Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconstruir sua humanidade, não se sentem ideologicamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p.33). Essa tarefa, quando não assumida, efetiva-se num processo desumanizador, como o Freire (2005), expõe a seguir:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*... Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, *o ser menos*. (FREIRE, 2005, p.32).

Ainda, segundo Freire (2005), a emancipação humana não acontecerá por eventualidade, por concessão, mas será uma conquista efetivada pela práxis humana, será através de uma luta ininterrupta. A libertação não é enquanto ponto ideal, fora dos

homens, ao qual inclusive eles se alienam. A liberdade é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

A libertação, por isto, “é um parto e um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2005, p.38). A libertação conseguida pela superação dessa contradição é um processo que traz ao mundo novos seres, não mais opressores, nem oprimidos, mas homem libertando-se.

Nesse contexto, o livro *A pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, constitui-se na pedagogia dos homens e das mulheres em luta por sua emancipação. Dois momentos distintos permeiam a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora:

os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; e o segundo em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2005, p. 46)

Vale ressaltar que, para maior compreensão, as possibilidades de integração estão organizadas em tópicos no decorrer do texto. É preciso destacar também que a concepção de integração curricular que está em análise nesse estudo não apóia a organização de propostas curriculares que priorizam somente um tipo de integração na ação educativa. Isso justifica-se por acreditar que essa forma de conceber a integração promove a manutenção do *status quo* da sociedade contemporânea ao negar o direito a construção de propostas curriculares numa perspectiva de construção coletiva de um projeto de sociedade emancipada.

Assim, o estudo compartilha da assertiva de Torres Santomé (2005):

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (TORRES SANTOMÉ, 2005, p.159)

A discussão sobre integração nos remete primeiramente a reflexões sobre a *Interdisciplinaridade* que foi amplamente debatida e nasceu da necessidade de superação da esterilidade ocasionada pela ciência excessivamente compartimentada e

sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento como finalidades de pesquisa ou de solução de problemas. Isso mostra que torna-se incompreensível a investigação sobre a temática do currículo integrado sem abordar a interdisciplinaridade¹².

O movimento de interdisciplinaridade nasce na Europa, principalmente na França e Itália, em meados da década de 1960 concomitantemente com as reivindicações dos movimentos estudantis para a elaboração de um novo estatuto de Universidade e de Escola. O termo se fortalece frente às críticas de uma educação fragmentária para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência.

O termo interdisciplinaridade não possui um sentido único e estável, desde seu surgimento estudos foram realizados com a intenção de tentar elucidar seu significado. Para Japiassú (1976), embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, o princípio delas é sempre o mesmo: “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de Pesquisa” (JAPIASSÚ, 1976, p.74).

Em 1970 um grupo de estudo foi composto por estudiosos de diferentes Universidades¹³ para estabelecer o papel da interdisciplinaridade em diferentes dimensões, como: o aumento na qualidade da formação geral; a pluralidade na formação profissional; o incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas; a condição de uma educação permanente; a superação da dicotomia ensino-pesquisa, como forma relacional de compreender e mudar o mundo; e a integração como necessidade para a interdisciplinaridade.

Quanto à integração como necessidade para a interdisciplinaridade Fazenda (1995), salienta que a integração com fim em si mesma é fator de manutenção do *status quo*. A integração deve ser decorrência natural no processo interdisciplinar. A partir da integração as indagações vão crescendo e desenvolvendo no sentido de questionar à própria realidade e suas perspectivas de transformação.

Lopes e Macedo (2011) ao analisarem os estudos realizados por Japiassu anunciam que a defesa da interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a

¹² No Brasil temos como referência os estudiosos Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

¹³ Representantes dos Estados Unidos, França, Reino Unido, Turquia, Alemanha e Áustria.

partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. Para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, então,:

Há que existir cooperação e coordenação entre os campos disciplinares, de maneira a serem incorporados resultados das várias especialidades disciplinares, bem como instrumentos, técnicas, conceitos. Essa incorporação implica crítica do que é incorporado, comparação e julgamento para escolha do que mais se adequa ao objetivo em questão. Trata-se de uma *religação de fronteiras entre os conhecimentos*, interpretados como isolados ao longo do tempo, sendo capaz de gerar um enriquecimento – e não uma superação – das disciplinas envolvidas nas atividades interdisciplinar. (LOPES e MACEDO, 2011, p.132-133) *grifo meu*

Sem pretender esgotar o assunto sobre integração elencam-se algumas formas de integração curricular que serão analisadas no decorrer do percurso investigativo e são referências para se pensar em *religação de fronteiras entre os conhecimentos*.

A Integração da educação geral com a educação profissional

A integração da educação geral com a educação profissional propõe a superação da dicotomia entre os que executam e os que pensam, dirigem ou planejam. Ela busca a superação da formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital para permitir uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à uma sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Com a crise da escola tradicional que ocorreu devido a processo de industrialização Gramsci propõe como solução a Escola Unitária.

Tendo como parâmetro a idade (16-18 anos) define o resgate o princípio educativo da “cultura desinteressada¹⁴” próprio da escola humanista tradicional e sua integração com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, isto é, com o trabalho técnico-profissional.. após os 16/18 anos o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva profissionalizante ou especializada (escola profissional) (NOSELLA, 2004, p.168)

Ainda segundo Gramsci

A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á portanto em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo [...] Numa nova situação de relações de vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, se encaminharão para o trabalho profissional bem como (deverão se tornar) um espaço de encontro entre estes e os universitários. (GRAMSCI, 1975, 1538 *apud* NOSELLA, 2004, p.168)

Assim, a escola unitária funde a característica formativo-humanista com sua dimensão prático-produtiva.

[...] Essa escola seria eminentemente formativa, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual. [...] ela deve desenvolver a autonomia intelectual do aluno, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora. (GADOTTI, 2004: p. 145)

Integração entre as áreas do conhecimento

Esse tipo de integração é bastante divulgado no meio educacional. Seu planejamento se dá através do agrupamento de disciplinas que conservam semelhanças importantes quanto a conteúdos, estruturas conceituais, procedimentos e metodologias de pesquisa. Como, por exemplo, ciências da natureza, ciências sociais, que vemos frequentemente nas escolas que possuem organização por disciplinas, principalmente no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, onde os educandos têm as disciplinas Educação Artística, Estudos Sociais, Estudos da Natureza.

¹⁴ Desinteressado não quer dizer neutro ou interclassista. Desinteressado se contrapõe a interesse imediato e utilitário (Nosella, 2004: p. 170).

A Integração dos saberes científicos com as vivências dos educandos/as

Desperta o interesse e curiosidade dos alunos, pois o que está sendo estudado tem vínculo com as questões reais e práticas do seu dia-a-dia. Elas compreendem o caráter histórico-social do conhecimento, sua participação como sujeito crítico e participante das transformações sociais, incentiva a formação de pessoas criativas, inovadoras e esclarecidas.

Através do diálogo entre os saberes ocorre o processo ensino-aprendizagem. A ação educativa será desenvolvida a partir de problematizações do real. Os educandos se deparam com situações problemas do seu cotidiano, que possuem significações para eles/as. Assim tornam-se atuantes no seu processo de construção do conhecimento. O papel legítimo da escola não é impor uma visão do mundo e querer transformá-la na única visão.

Segundo Freire (2005),

O papel da escola é valorizar o diálogo como prática da liberdade. Através do diálogo problematizamos a realidade. [...] a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a *posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas como os homens estão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora. (FREIRE, 2005, p.158)

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Ela compreende duas dimensões a ação e a reflexão, que são interdependentes. A palavra verdadeira transforma o mundo, transforma sua realidade. É o encontro dos homens que prenuncia o mundo.

As vivências, saberes, experiências e conhecimentos dos educandos não podem ser refutados pela escola. Segundo BERNSTEIN (1981), organizar as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, oportuniza uma maior iniciativa de professores e alunos, ao mesmo tempo mais integração entre os saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Pensar o currículo respeitando a heterogeneidade dos sujeitos produz aprendizagens significativas. Ela ocorre quando o sujeito relaciona, de forma não arbitrária, o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, relacionando a teoria com suas vivências dessa forma consegue generalizar e expressar esse conteúdo com sua própria linguagem.

A integração da Escola e comunidade

Esse tipo de integração implica em compreender as necessidades e interesses da comunidade articulados à realidade e aos embates socioculturais nos diversos espaços. A escola como um espaço democrático de diversidade e pluralidade deve atentar para ações de diálogo entre as diferenças, de produção coletiva, de respeito à diversidade cultural.

Assim, os educandos/as como sujeitos histórico-sociais devem apontar elementos para a construção do currículo, como: onde moram, as religiões, as festas e outros rituais, as relações com familiares e membros da comunidade e as relações com o próprio corpo. Para que a escola seja um espaço de manifestação de culturas, enquanto lugar de encontro, de trocas de vivências e convivências de cada idade, com expressão das culturas locais e gerais, o currículo deve ser visto como construção coletiva enquanto movimento constante de proposição e reformulação de alternativas revisoras e criativas. (ANAYA, 2007)

Assim, a comunidade precisa ser chamada para a construção do currículo a partir das reais necessidades das comunidades. Através de ações articuladoras que contribuam para a reflexão crítica de sua realidade. A realidade local é elemento constituinte de uma realidade global e suas ações a nível local refletem a nível local e vice-versa.

Pois, segundo Freire (2005), a ênfase na visão localista dos problemas, como se eles não fizessem parte de um todo impôs a hegemonia do poder pela classe dominante:

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento da comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (...) Essa intensificação da visão focalista dificulta a percepção crítica da realidade e as mantém ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua. (FREIRE, 2005, p. 161-162)

A prerrogativa de chamar a comunidade para a construção do currículo, através de uma ação coletiva e articulada contribui para que os educando/as possam refletir criticamente os elementos sócio-culturais de fora. Para que, segundo Silva (1999),

os/as estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los adequadamente para viver e participar em sua

comunidade. Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente [...] (SILVA, 1999, p.159)

Currículo integrado: trabalho, ciência e cultura

Ramos (2005) traz uma proposta de integração denominada de currículo integrado. Segundo a autora sua proposta avança, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação, pois possibilita as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. [...] O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender (RAMOS, 2005, p. 116).

Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva: o primeiro de refere à concepção do homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como sínteses da transformação da natureza e de si próprio e; b) o segundo se refere à realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Desses dois princípios filosóficos decorre um terceiro de ordem epistemológica que se refere à compreensão do conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam às relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

A organização do conhecimento e seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem ocorrem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Para pensar e elaborar estratégias pedagógicas que priorizem a integração do currículo é necessário superar a fragmentação do estudo, tendo como um dos princípios curriculares o trabalho como princípio educativo.

Ter como princípio educativo o trabalho implica compreender seu significado para os seres humanos. A formação das pessoas esta baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Como explica Marx citado por Frigotto (2006):

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149 *apud* FRIGOTTO, 2006, p. 58).

O trabalho é elemento fundante da cultura de um povo é a atividade constitutiva do processo de humanização de homens e mulheres. Através dele se dá a relação homem-mundo e homem-homem. Assumi-lo como princípio educativo significa organizar o currículo a partir das práticas sociais do educandos/as. Toda prática social tem uma dimensão cultural, já que depende de significados e com eles está estreitamente associada, assim,

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 159)

Nesse sentido, o currículo integrado, segundo Ramos (2004), é pautado no compromisso de estimular nos sujeitos a criatividade, sociabilidade, valoração da condição humana em suas múltiplas dimensões – econômica, social, cultural, ambiental, ética, estética, pluralidade de saberes, singularidades dos sujeitos e de suas dinâmicas existenciais; vinculadas a um projeto de vida e de sociedade sustentável e solidário de desenvolvimento, de construção coletiva e participativa.

2.4. O currículo e a formação em Educação do Campo

A educação brasileira sofre influências políticas, econômicas, sociais e culturais. Os determinantes promovem transformações no modo produtivo que cria demandas para a constituição dos currículos e a reboque para as teorias curriculares em busca de reflexões sobre o papel da escola e da educação na sociedade. Diante disso, o que se pode compreender sobre a Educação oferecida na área rural? O que compreender dessa realidade escolar na qual historicamente, os currículos são pensados como um modelo padronizado para todo o âmbito e vindos prontos da *capital*¹⁵?. Esse modelo prevalece ainda como paradigma hegemônico de constituição curricular das escolas representando a visão urbano-cêntrica de ensino,

onde o mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência. (HAGE, 2005, p.4).

Citando Baptista (2003),

a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. (BAPTISTA, 2003, p. 20-21)

Estudos realizados por Thiesen e Oliveira (2012) sobre a produção teórica de pesquisadores da área da educação do campo identificam aproximações e distanciamentos da temática com as teorias curriculares.

O lugar de origem e de chegada da educação do campo em sua prática social assume nas relações multidimensionais que abarcam as questões mais amplas da vida no campo. E, com isso, evidencia-se que a problematização da educação do campo é travar embates históricos e políticos contra o projeto de desenvolvimento social a favor do capital que serve somente a sociedade burguesa, substituindo por um novo projeto de sociedade pautado numa concepção ampliada de educação e de escola e que possibilite a formação de sujeitos, como protagonistas da própria mudança.

¹⁵ Capital é a maneira de falar dos povos do campo quando se referem as grandes metrópoles.

Nesse contexto, o currículo das Escolas do Campo deve abarcar essas questões que são parte integrante da vida dos sujeitos coletivos que estão participando de movimentos sociais do campo. Os autores pontuam que o desafio maior dos movimentos pela educação do campo

é o de aproximar suas propostas pedagógicas com as concepções de currículo, cujas matrizes podem ser encontradas revisitando-se as teorias curriculares e nelas, as bases que auxiliarão os movimentos sociais na formulação de propostas mais consistentes do ponto de vista pedagógico. (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p.26)

Por conseguinte, os autores afirmam que as pedagogias encontradas e construídas do/pelo movimento, embora não explicitem com profundidade suficiente uma concepção própria de currículo, devem permanecer em constante diálogo com as teorias curriculares em busca de uma concepção que se faça presente no contexto dos projetos de formação mais ampla, nos projetos pedagógicos das escolas do campo e nos cursos de formação docente, pois o diálogo do movimento com as concepções de currículo pode estimular outras formas de organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, obviamente, sem a perda dos processos coletivos que dão sentido e significado ao próprio movimento.

A temática curricular de formação para a Educação do Campo será objeto de análise na próxima seção.

SEÇÃO 3 O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO PARÁ. (LPEC/IFPA)

Essa seção tem como finalidade analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (LPEC/IFPA) realizada a partir das seguintes bases: a) documentos institucionais, tais como: Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Estudos que apresentam o percurso curricular de formação dos alunos que são os futuros Educadores do Campo, aqui identificados como educandos-educadores; b) relatórios elaborados a partir das falas significativas dos educandos-educadores sobre as aprendizagens e dificuldades vivenciadas durante a realização das atividades de estudo e pesquisa na comunidade onde vivem e trabalham, enquanto *lócus* de investigação e atuação; c) entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora do curso LPEC/IFPA a partir de duas vertentes orientadoras: organização curricular do curso e o processo de implantação, execução e finalização do mesmo.

Para tanto, esta seção está organizada por meio das seguintes subseções:

A primeira intitulada *Breve histórico da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA* a gênese do curso no contexto das transformações identitárias vivenciadas pelo Instituto desde sua criação até os dias atuais.

A segunda, intitulado *O currículo institucionalizado do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (LPEC/IFPA)* que apresenta de forma breve o seu processo de criação. Para em seguida, descrever e analisar a organização curricular do curso.

3.1. Breve histórico da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Pará - IFPA foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo do então presidente Nilo Peçanha e foi regulamentado pelo Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1910. Inicialmente, foi denominado de Escola de Aprendizes de Artífices do Pará, tendo como propósito a formação de profissionais artesãos, com ensino voltado para o trabalho manual.

A partir de 1937, com a denominação de Liceu Industrial de Vitória, passou a formar profissionais habilitados para a produção industrial, porém com um ensino ainda com características artesanais. Em 03 de setembro de 1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará, ETFPA, visando adequar a educação oferecida às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com ênfase na preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Em 1994 a implementação da Lei nº 8.948 transforma todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). A partir do Decreto Presidencial em março de 1999, passa a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA, com maior abrangência e possibilidades de atuação.

Teodoro (2009) ao analisar as mudanças que ocorreram com o CEFET/PA, na década de 1990 afirma que o mesmo:

sofreu mudanças profundas de forma e de conteúdo em suas práticas formativas, impactadas por políticas estatais como a reforma da educação profissional efetiva em função do Decreto 2.208/97, do PROEP e dos Referenciais Curriculares para a educação profissional, pautados em conceitos de empregabilidade e a noção de competência. Também marca este período as denúncias de corrupção que envolvia gestores e interventores e que dificultava o debate e o desenvolvimento de projetos educativos. A gestão exercida de forma centralizada e populista favorece o desenvolvimento destas práticas, já repetidas e várias vezes identificadas nesta instituição. (TEODORO, 2009, p.61)

O CEFET/PA na época era constituído por uma unidade sede, localizada em Belém, capital do estado do Pará, e três unidades em municípios no interior do estado: a Unidade Descentralizada de Altamira, a Unidade Descentralizada de Tucuruí e a Unidade Descentralizada de Marabá.

Segundo o histórico institucional apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA (PDI/IFPA 2014-2018) ao tornar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA passa a ofertar, além dos cursos técnicos profissionalizantes, os cursos superiores de tecnologia. Em face disso, o CEFET-PA;

sempre esteve comprometido com as necessidades e exigências políticas, sócio-econômicas, culturais e tecnológicas do Estado, num processo de integração permanente com o sistema de produção e com a sociedade, na consolidação da identidade e do desenvolvimento regional, assumindo, portanto, um papel de referência educacional, científica e tecnológica no estado e na região. (PDI/IFPA 2014-2018, 2014, p. 14)

Hoje o IFPA oferece formação continuada de trabalhadores, o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio, a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA se inicia a partir da aprovação do Edital n. 2, de 23 de abril de 2008 – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), por meio da chamada pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para apresentar projeto de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo voltados à formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas no Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB n. 1, de 3/4/2002.

A Chamada pública realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) por meio do PROCAMPO visava apoiar projetos de cursos de licenciatura específicos em Educação do Campo que integrassem ensino, pesquisa e extensão e promovessem a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos apoiados deveriam contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo.

Frente a esse propósito, o Relatório de Gestão (2010) do PROCAMPO/IFPA no Estado do Pará, justifica que o curso de licenciatura em Educação do Campo/IFPA:

[...] é resultado da luta dos movimentos sociais do campo pela qualidade de ensino nas escolas do campo e da materialização de Cursos no âmbito do Ensino Superior que tem como objetivo formar educadores do campo para contribuir na melhoria da qualidade educacional da Educação Básica diante da carência de profissionais habilitados para atuar nas escolas do campo. (PROEX/IFPA. Relatório de Gestão, 2010, p.1).

O objetivo maior dessas experiências de escolarização centrou-se na comprovação de que a Escola do Campo precisava atender a especificidade do meio rural no âmbito do currículo, da metodologia, do calendário agrícola principalmente, por meio de uma educação pensada para o desenvolvimento do campo sob a ótica das peculiaridades dessas populações, para então, atender as especificidades de sua diversidade. (SCALABRIN, 2011).

Essas experiências, em sua maioria, foram desenvolvidas em parceria com as instituições federais de ensino do país, contribuindo para a ressignificação do ensino superior, por meio da vivência na/para a construção dialógica do currículo, conforme destacam Scalabrin, Café e Paz (2014):

A apropriação das experiências e dos conhecimentos dos movimentos sociais do campo encontra-se expressa nos currículos e práticas educativas da academia, oportunizando aprendizagem pela práxis, como imperativo de um processo educativo que possibilitou vivenciar, pelo diálogo, a construção coletiva do conhecimento. Isso exigiu disposição para ouvir e exercitar posturas democráticas nos espaços que foram sendo constituídos tanto em escalas mesorregional (Fórum Regional de Educação do Campo), quanto em escala estadual (Fórum Estadual de Educação do Campo) e nacional (Movimento Nacional por uma Educação do campo, Observatório da Educação Superior), possibilitado construir consensos, no conflito, em torno do objetivo geral e político, das estratégias e das ações nos cursos de Educação do Campo (SCALABRIN; CAFÉ; PAZ, 2014, p.190).

O primeiro edital do PROCAMPO foi lançado em 2008 por uma equipe de professores do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) que elaborou o Projeto Político Curricular do curso (PPC). Em função da criação dos Institutos Federais, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2007, o CEFET/PA, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e a Escola Agrotécnica Federal de Marabá passaram a integrar o IFPA.

Enquanto esse processo de (re)estruturação institucional foi sendo organizado em seus diferentes *campi*, o curso de Licenciatura para a Educação do Campo (LPEC) passou por diversas discussões com a nova equipe de professores e foi reformulado pela coletividade de educadores, técnicos, alunos, dirigentes do Instituto e Fórum Paraense de Educação do Campo.

A base, inicial, sustentava-se na articulação de seis polos e, a partir do segundo ano de sua implementação, outros seis polos foram envolvidos. O Campus Belém ficou responsável por dois polos no Marajó (São Sebastião da Boa Vista e Portel), o Campus de Conceição do Araguaia ficou responsável pelo polo de Redenção e o Campus de Castanhal, responsável pelo polo de Tomé Açu. (PROEX/IFPA. Relatório de Gestão, 2010, p. 1).

Esse processo de discussão nos *campi* proporcionou ao Núcleo Estruturante, pela Portaria n.2094/2010– GAB de 22 de dezembro de 2010 da LPEC/IFPA, a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Segundo o PPC da LPEC/IFPA (PROEN/IFPA, 2009) optou-se em ofertar formação nas áreas de conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais tendo em vista as necessidades e expectativas regionais, uma vez que o Instituto encontrava-se inserido em uma área marcada por inúmeros e acentuados contrastes sociais e ambientais e com elevada carência de profissionais qualificados, sobretudo, em ciências da natureza matemática e ciências humanas e sociais.

No primeiro edital, de 2009, ingressaram na Instituição 360 alunos das turmas dos municípios de Conceição do Araguaia, Bragança, Abaetetuba, Tucuruí, Marabá e Altamira.

No segundo edital, de 2010, ingressaram 300 alunos dos polos de Redenção, Tomé Açu, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Castanhal e Santarém.

Em 2011, o Campus Rural de Marabá (CRMB/IFPA) encaminhou à Pró-reitoria de ensino (PROEN/IFPA), um pedido de oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, via Plataforma Paulo Freire, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (PARFOR¹⁶)⁷

O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Tem como finalidade induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

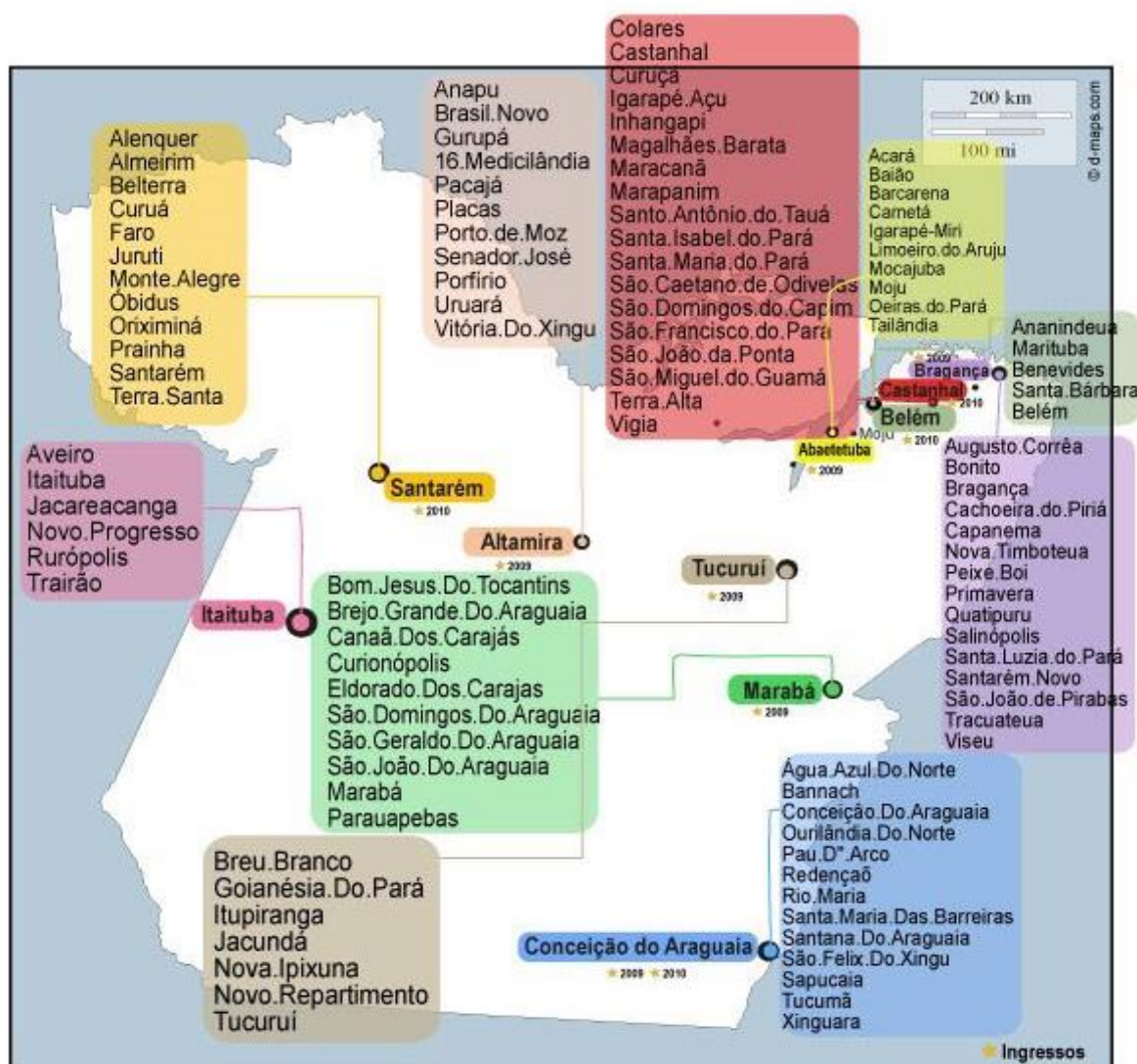
Desse modo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, financiado via PARFOR, na modalidade presencial, foi ofertado pelo IFPA com 6 (seis) turmas localizadas nos Polos Marabá, Altamira, Santarém, Breves, Bragança e Abaetetuba, com educandos de mais de 30 municípios paraense.

⁷O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Apesar do IFPA realizar a oferta de turmas do curso de LPEC pelo PARFOR, esse estudo tem como objeto o currículo da Licenciatura em Educação do Campo oferecida pelo Instituto com execução orçamentária do PROCAMPO, não se detendo em analisar quaisquer nuances de mudanças curriculares em decorrência do ingresso de novas turmas no curso de Licenciatura financiado pelo PARFOR.

A Figura 1 Mapa dos *campi* do IFPA e área de abrangência de oferta do curso LPEC/IFPA, apresenta os dez *campi* que ofertaram turmas de LPEC nos anos de 2009 e 2010 e os municípios que possuem educandos-educadores matriculados no curso.

Figura 1: Mapa dos *campi* do IFPA e área de abrangência de oferta do curso LPEC/IFPA.



Fonte: A autora com base em dados coletados no Sistema de Controle Acadêmico/IFPA.

Os *campi* que oferecem os curso de LPEC/IFPA atuam de forma abrangente em toda a região do estado do Pará, como pode ser visto pelo mapa, atendendo a população de diversos conjuntos de municípios, constituindo-se como importantes centros de formação docente para atender às demandas do estado.

3.2 O currículo institucionalizado da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA.

Analisar o currículo do curso LPEC/IFPA implica compreender as especificidades socioculturais e contextuais do estado do Pará. Dessa forma, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Pará (IFPA) nos cursos oferecidos aos povos do campo tem o compromisso de assumir a visão dos movimentos sociais, pela qual, as escolas do campo devem estar localizadas em território rural e seu currículo deve ser construído com os sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a organização curricular do curso de LPEC/IFPA, atendendo ao Decreto que institui a política de Educação do Campo apontado como marco legislativo na *seção 1* deste estudo, traz a prerrogativa de planejar suas práticas educativas promovendo a *flexibilização dos tempos curriculares* com as devidas adequações com base no calendário agrícola que respeite e acompanhe os tempos do trabalho rural dos sujeitos que compõem o curso.

Para além da flexibilização dos tempos, o currículo assume um compromisso dialógico que consiste em respeitar *as vozes do campo* respeitando os saberes do trabalho e da cultura desses povos na organização dos currículos para que os educandos-educadores possam aprender a promover também nas Escolas do meio rural a escuta dessas vozes. É recente, na história da educação do país, a participação dos povos do campo enquanto sujeitos protagonistas da formulação curricular, como apresentado pelos marcos da história vistos na seção 1. A necessidade de vocalização dos sujeitos do campo, bem como, a carência de professores para atuar nas séries finais do fundamental e ensino médio no campo, além da quase inexistência de acesso a educação superior no local onde vivem os povos do campo compõem a realidade rural a ser enfrentada pelo curso em questão. Essa realidade é comprovada com os dados estatísticos educacionais apresentados pela SEDUC (2007) que dão conta da existência de:

um déficit de 41 mil professores, cujos espaços e trabalho são ocupados por leigos que atuam sem formação exigida pela legislação educacional e, cerca de 60 mil atuando fora de sua área de formação. Somados esses dois índices ultrapassam 100 mil professores que necessitam de formação para atuar nas 12.599 escolas existentes no Pará. Vale ressaltar que 75% dessas escolas encontram-se no meio rural, sendo que destas 98% atendem apenas as séries iniciais, 27% o Ensino Fundamental, 16% a EJA e apenas 3% atuam no Ensino Médio. Somado a isso, as pesquisas dão conta de que 88% dos professores atuam em turmas multisseriadas, 61% são uni-docentes, 92% das escolas não têm calendário ajustado ao período das safras e 79% distribui merenda escolar com produtos industrializados (PPC/LPEC/IFPA, 2011, p. 4)

É importante ressaltar que os dados apresentados sobre a realidade educacional paraense não se distanciam da realidade educacional brasileira no restante do país e também não diferem dos dados apresentados pela SEDUC/PA.

Esse déficit de profissionais da educação formados em curso de licenciatura no ensino superior para atender à demanda gerada pela ampliação da oferta na Educação Básica do Campo para as séries finais no Ensino fundamental e Ensino Médio é fruto da luta dos movimentos sociais por políticas específicas para formação dos povos do campo no ambiente rural e ofertada por educadores no campo.

A flexibilização dos tempos curriculares e as vozes do campo são algumas das características que diferenciam a proposta curricular do LPEC/IFPA e podem ser encontradas no Projeto Pedagógico do curso da LPEC/IFPA. Projeto esse, tomado como uma base documental para a compreensão do currículo do curso. Porém, cabe, antes de prosseguir a análise do PPC, destacar a importância do Projeto Pedagógico compreendido aqui como sendo mais do que um documento normativo institucional, se compreende como na visão exposta por Kramer (1997), que uma proposta pedagógica,

[...] um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997: p. 19).

Ao realizar um comparativo entre o conceito de Proposta Pedagógica da autora e a compreensão de Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA pode-se afirmar que ele é uma aposta, um caminho a construir que interroga, que situa, que traz consigo o lugar de onde fala e com a gama de valores que a constitui, pois é pensado a partir das especificidades dos povos do campo.

A Proposta Pedagógica do Curso da LPEC/IFPA, ao ser construída no caminhar, traz os anseios, desafios e avanços ocorridos no curso, desde o planejamento até sua materialização. E ao trazer uma *proposta* de projeto político pedagógico de formação de educandos-educadoras do campo, constitui-se como uma *aposta* nos povos do campo que se (re)afirma como compromisso com a transformação na vida dos povos do campo e com a construção de uma escola do campo que se articule com os projetos sociais, econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (ANTUNES-ROCHA, 2011).

A Licenciatura em Educação do Campo é a primeira experiência que assume esse novo formato de graduação para os sujeitos do campo com habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando essa formação com a preparação para gestão dos processos educativos escolares e comunitários.

A formação por área de conhecimento é uma estratégia pensada para que crianças e jovens possam seguir os estudos nos níveis escolares para além das séries iniciais do fundamental em suas próprias localidades de origem. E, além desse fator, tem como objetivo contribuir na transformação de lógicas de uso do trabalho e da produção de conhecimento no campo, rompendo com as visões fragmentadas no processo de produção do conhecimento nas escolas que os separa dos saberes produzidos no/pelo trabalho rural.

As áreas do conhecimento são abordadas no contexto do desenvolvimento do currículo por Torres Santomé (1998) ao explicar que no cotidiano da formação:

às diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo e significativo com esse trabalho de construção de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.125).

Para Molina (2011) a complexidade do desafio de criar uma Licenciatura em Educação por área de conhecimento guarda correspondência com a complexidade da realidade a se desvendar. A luta por essa Licenciatura não é um fim em si mesma, mas se constitui um meio que propicia o acúmulo de forças na perspectiva de construção de outro modelo societário. (MOLINA, 2011, p.189)

Nessa perspectiva, ratificando o que traz o PPC do referido curso em análise a formação de educadores do campo significa não apenas a garantia de acesso à educação de qualidade pelas crianças, jovens e adultos do campo que historicamente foram excluídos do direito a educação, mas “principalmente a possibilidade de intervir nas escolas do campo em que atuam; pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma, a qual deve se dar pela elaboração coletiva do Projeto político-Pedagógica da escola, no decorrer do tempo-escola/estágio” (PPC/LPEC/IFPA, 2011, p. 6). O tempo-escola/estágio compõe o percurso curricular dos educando-educadores.

Com o propósito de construir um perfil profissional de atuação no campo é que LPEC/IFPA objetiva formar professores para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio em escolas do campo do Estado do Pará, na perspectiva de prepará-los para uma atuação profissional específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo.

Para tanto, são objetivos específicos do curso:

- Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas e Sociais;
- Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo para desenvolverem estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos autônomos e empreendedores, capazes de produzir soluções para questões inerentes à realidade do campo, pautadas na concepção de desenvolvimento sustentável;
- Oportunizar aos alunos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, experiências diversificadas no campo da prática docente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, acrescidas de atividades que valorizem a educação do campo;
- Favorecer a articulação entre ensino-pesquisa e extensão desde o início do curso, por meio da vivência da investigação e análise crítica do contexto educacional, propondo soluções inovadoras para os problemas verificados na prática educativa, através de projetos pedagógicos de apoio;
- Estabelecer mecanismos de integração entre os acadêmicos da Licenciatura e Instituições de Ensino Estadual e Municipal, Sindicatos do Trabalhador Rural, ONGs, Movimentos Sociais e Sistema de Arranjos Produtivos Locais;

- Integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relativos às atividades técnicas do trabalho e de produção regional;
- Promover uma melhor articulação entre os eixos curriculares que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo na perspectiva de uma ação interdisciplinar. (PPC LPEC/IFPA, 2011, p. 8)

Os objetivos específicos do curso apontam as especificidades do perfil do educador do campo que se intenciona formar, com uma docência multidisciplinar que possibilita problematizar as contradições e tensões que integram a (re)produção de existência do povo brasileiro que vive no campo. E como proposição para materializar essa ação educativa pontua a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relativos às atividades técnicas do trabalho e de produção regional.

Desse modo, o curso de LPEC pretende:

assegurar competências, habilidades, atitudes, saberes e valores que deverão integrar o perfil dos educandos, tais como: capacidade de identificar e resolver problemas educativos, de lidar com a complexidade do campo, de planejar e desenvolver processos de ensino que promovam a aprendizagem dos educandos; desenvolver práticas avaliativas pautadas nos princípios da avaliação emancipatória; gerir processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade; assumir atitude investigativa, reflexiva e problematizadora e ética na busca da produção coletiva do conhecimento; obter sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; utilizar novas tecnologias na educação. (PPC/LPEC/IFPA, 2011, p. 12-13)

A duração do Curso é de quatro anos distribuídos em oito semestres organizados em *tempos de aprendizagens* denominados tempo acadêmico e tempo comunidade . O ano letivo da LPEC/IFPA concentra-se em dois semestres, sendo: o primeiro semestre corresponde a aulas presenciais realizadas em janeiro e fevereiro e atividades de estudo e pesquisa nos demais meses até junho (primeiro tempo acadêmico e tempo comunidade do ano). E segundo semestre com aulas presenciais em julho e agosto e atividades de pesquisa nos demais meses até dezembro. Como dito antes, cada semestre se organiza em dois tempos, sendo um tempo acadêmico e outro tempo comunidade, que será descrito a seguir.

No tempo acadêmico as aulas presenciais podem ser realizadas no próprio campus do IFPA ou em locais conveniados com a prefeitura ou associações. Esses locais são chamados pelo IFPA como Pólo de Formação, e somente é feito esse convênio nos municípios onde não haja campus que ofereça o curso.

Durante o tempo acadêmico se realizam as disciplinas obrigatórias oferecidas por dois docentes professores de disciplinas diferentes, porém afins, com o intuito de promover o desenvolvimento de atividades de ensino com base no: diálogo de saberes; construção de memoriais; realização de práticas educativas diferenciadas; visitas e trabalhos de campo; estudos da realidade desenvolvem práticas interdisciplinares.

O Tempo comunidade é composto por atividades de estudos com ênfase na pesquisa com propósito de intervenção na realidade político-social do lugar. Segundo o PPC e documentos orientadores dos estudos propostos para serem realizados no Tempo Comunidade (TC):

Esse tempo consiste num processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os/as Educandos/as estão inseridos a partir de um diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais presentes nas comunidades, a exemplo de escolas, organizações sociais (Sindicatos, Associações, Clubes, etc.) (LPEC/IFPA, 2011, p. 78)

A Licenciatura em Educação do Campo ocorre em etapas presenciais que permitem o acesso, a permanência e a relação prática-teoria-prática transformada numa perspectiva de práxis, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes e semipresenciais, por meio das atividades no tempo-comunidade, composto pela pesquisa da realidade sócio-educacional, estudos e atividades de orientação e aprofundamento realizadas pelos professores no decorrer do referido tempo. Esses tempos constituem o modelo da alternância pedagógica que se constitui como pilar do currículo do curso LPEC/IFPA

A organização da escola por meio de alternâncias surge no Brasil em 1969, com a proposta de instituir a Pedagogia da Alternância em experiências educativas realizadas pelos povos do campo no Espírito Santo. Após pessoas envolvidas conhecerem essa proposta curricular sendo desenvolvida nas Escolas Família da Itália, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs). Assim, duas experiências educativas em alternância marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil. Com dito antes, o ponto de partida em alternância é a experiência das EFAs, em 1969,

no Estado do Espírito Santo, tendo, em 2004, sete centros educativos, denominados no Encontro de Foz do Iguaçu, em 2001, de Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) (QUEIROZ, 2004 *apud* REIS, HAGE e CORDEIRO, 2011, p.119).

A organização curricular por alternância pedagógica possibilita que:

a geração do presente pode **ser educada para viver no campo sem ter que abandonar a propriedade e sua identidade**, pois a escola ajudará a fortalecer os vínculos de pertença com a terra, a luta pelo acesso as políticas públicas em prol de um Projeto de Desenvolvimento do campo, com respeito as suas potencialidades, cuja produção deve levar em conta a indissociabilidade entre ser humano e natureza (PPC LPEC/IFPA, 2011, p.6)

A *flexibilização dos tempos de aprendizagem*, além de ser proporcionada por meio da alternância pedagógica é propiciada também pelos núcleos comuns e específico.

Tanto a flexibilização curricular quanto a integração, outra característica importante que diferencia o currículo do curso LPEC/IFPA podem ser observadas a partir da construção curricular baseada em eixos e núcleos. Há dois tipos de eixos: o eixo articulador e os eixos temáticos. Há também dois: os núcleos comuns e os específicos que serão apresentados a seguir. Serão abordados em primeiro os eixos temáticos.

Os eixos temáticos que orientam a matriz curricular do curso são:

EIXO 1: História de vida e construção dos saberes

EIXO 2: Espaço socioambiental e sustentabilidade no campo.

EIXO 3: Sistemas de produção familiar e processos de trabalho no campo

EIXO 4: Estado, movimentos sociais e políticas no campo

EIXO 5: Educação do campo, currículo e práticas sociais

EIXO 6: Juventude do campo e transformações socioambiental

EIXO 7: Sujeitos sociais e diversidade na prática educativa do campo

EIXO 8: Prática docente e educação do campo

A escolha dos temas para cada eixo não foi feita de maneira aleatória ela traz um histórico de construções teóricas realizadas em outros programas educacionais, como os debates realizados durante o Programa piloto de escolarização de jovens em Adultos -

Saberes da Terra¹⁷ que organiza seu percurso formativo por meio de questões-problemas que subsidiam a nomeação dos eixos temáticos. Essas questões-problemas são orientadoras para os educadores-educandos do curso no processo de elaboração de conhecimentos a partir das correlações culturais, políticas, econômicas, sociais e educacionais que são realizadas na compreensão de si e sobre o mundo que vive.

Ao longo dos eixos as perguntas são formuladas indagando sobre as percepções que os educandos-educadores têm de si, do lugar onde vive, das práticas sócio-produtivas que desenvolvem, da relação com a comunidade, com as reivindicações por direitos, com a função da escola nesse processo de lutas por garantia direitos, de organização social dos sujeitos coletivos e do protagonismo como agente de mudança social. O quadro abaixo apresenta a síntese dos questionamentos organizados por eixo temático.

Quadro 1: LPEC/IFPA: Questões-problemas organizadas por eixo temático.

Eixos temáticos	Questões-problemas
EIXO 1: História de vida e construção dos saberes	Quem sou eu? Onde eu vivo? Quem sou eu Educador/a do campo? Qual minha trajetória histórico-social? Quais os saberes que possuo sobre minha realidade?
EIXO 2: Espaço socioambiental e sustentabilidade no campo.	Onde Vivo? Quais as práticas sócio-produtivas que desenvolvo?
EIXO 3: Sistemas de produção familiar e processos de trabalho no campo	Como me organizo para trabalhar no campo? Qual a relação familiar nesses processos de trabalho no campo? Como este espaço foi construído socialmente?
EIXO 4: Estado, movimentos sociais e políticas no campo	Como me organizo socialmente? Como me torno protagonista de mudança social?
EIXO 5: Educação do campo, currículo e práticas sociais	Como refletir e construir novos saberes sobre a Educação do Campo? Quais os aprendizados construídos com os movimentos sociais
EIXO 6: Juventude do campo e transformações socioambiental	Quem são os jovens do campo? Qual seu papel junto a comunidade? Qual sua função como agente de transformação social?
EIXO 7: Sujeitos sociais e diversidade na prática educativa do campo	Como é a Educação que pratico? Como desenvolvo práticas interdisciplinares para atuar na docência multidisciplinar por área de conhecimento?

¹⁷ Esse Programa foi citado anteriormente na parte da introdução, onde se pode encontrar referências sobre o Programa Saberes da Terra

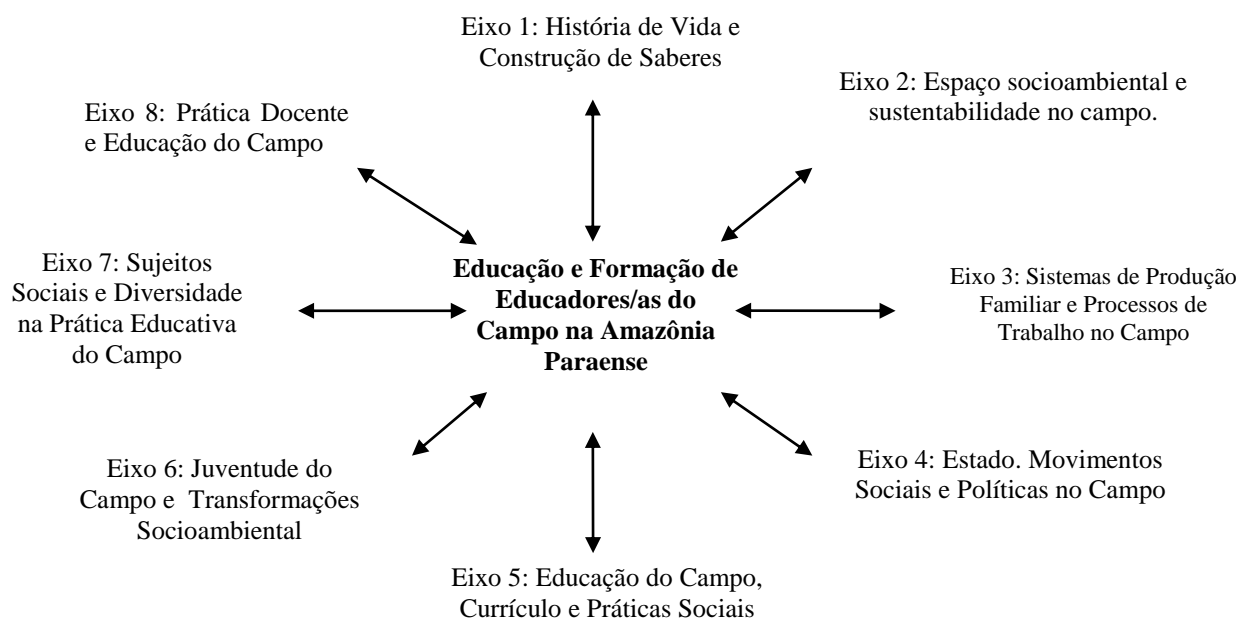
EIXO 8: Prática docente e educação do campo	Quais práticas docentes que realizo como educador do Campo? E como me tornei educador/a do campo?
---	--

Fonte: Arquivo pessoal, 2014

Ao apreender sobre a lógica de funcionamento do curso observa-se que os eixos temáticos organizados por meio de questões-problemas orientam o caminho formativo do educador do campo que tem a prática social como ponto de saída e ponto de chegada no seu processo de formação.

Esta organização curricular é apresentada Figura 2 que mostra representação gráfica do curso, demonstrando que são os eixos temáticos que determinam a seleção de conteúdos feita através de critérios pedagógicos e do contexto cultural. Essa seleção está organizada de modo a permear as áreas de conhecimento que se complementam no Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade através da Pedagogia da Alternância.

FIGURA 2: Representação gráfica do eixo Articulador e dos eixos temáticos que orientam o percurso formativo do curso de LPEC/IFPA.

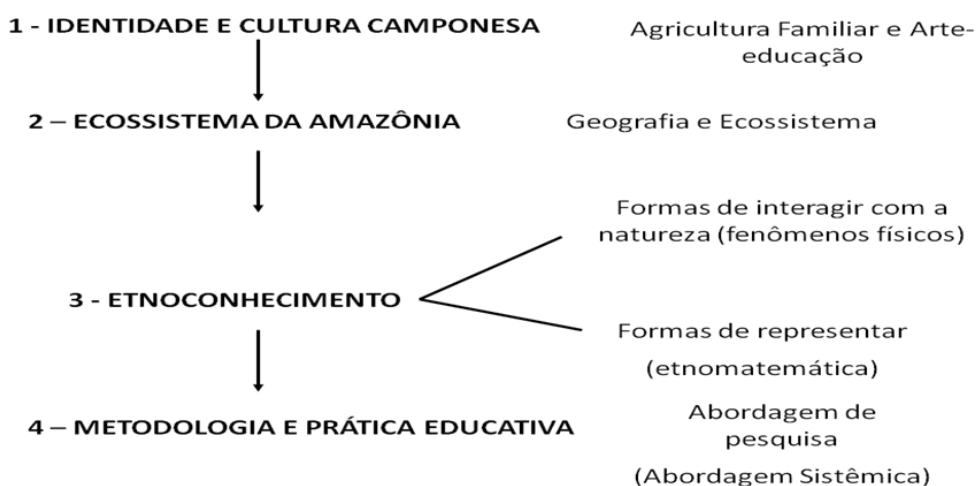


Fonte: A autora.

Os eixos temáticos além de orientarem a organização das disciplinas relativas a cada eixo também articulam as disciplinas entre os eixos contemplando as áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, de modo a perpassar os saberes científicos destas áreas de conhecimento por todo o percurso formativo. Tais eixos inter-relacionam-se com o Eixo articulador do Curso – **Educação e Formação de Educadores/as do Campo na Amazônia Paraense** – compondo o percurso o **Percurso Formativo** do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Exemplifica-se a busca pela integração curricular propiciada a partir dos eixos temáticos ocorrida em curso de formação continuada dos professores realizada para o planejamento das atividades do Eixo 2 Espaço socioambiental e sustentabilidade no campo. Essa busca pela integração teve como ponto de partida as seguintes perguntas-chave: Onde eu vivo? Quais as práticas sócio-produtivas que desenvolvo? A partir dessas perguntas foi feito debates para decidir quais disciplinas seriam trabalhadas em dupla. Na época pergunta-se: Quem vai casar com quem? Com isso refletia-se sobre qual o objeto de estudo de cada disciplina e sua relação com o eixo temático.

Com base nessas reflexões seguiram os seguintes “casamentos” de disciplinas



Após esse momento os professores se reuniam em duplas e elaboravam seu planejamento integrado em observância com as correlações das especificidades locais de cada turma da LPEC. Os planejamentos eram socializados a todos ainda durante a formação continuada.

Para a Gestora do curso esse processo de planejamento representou;

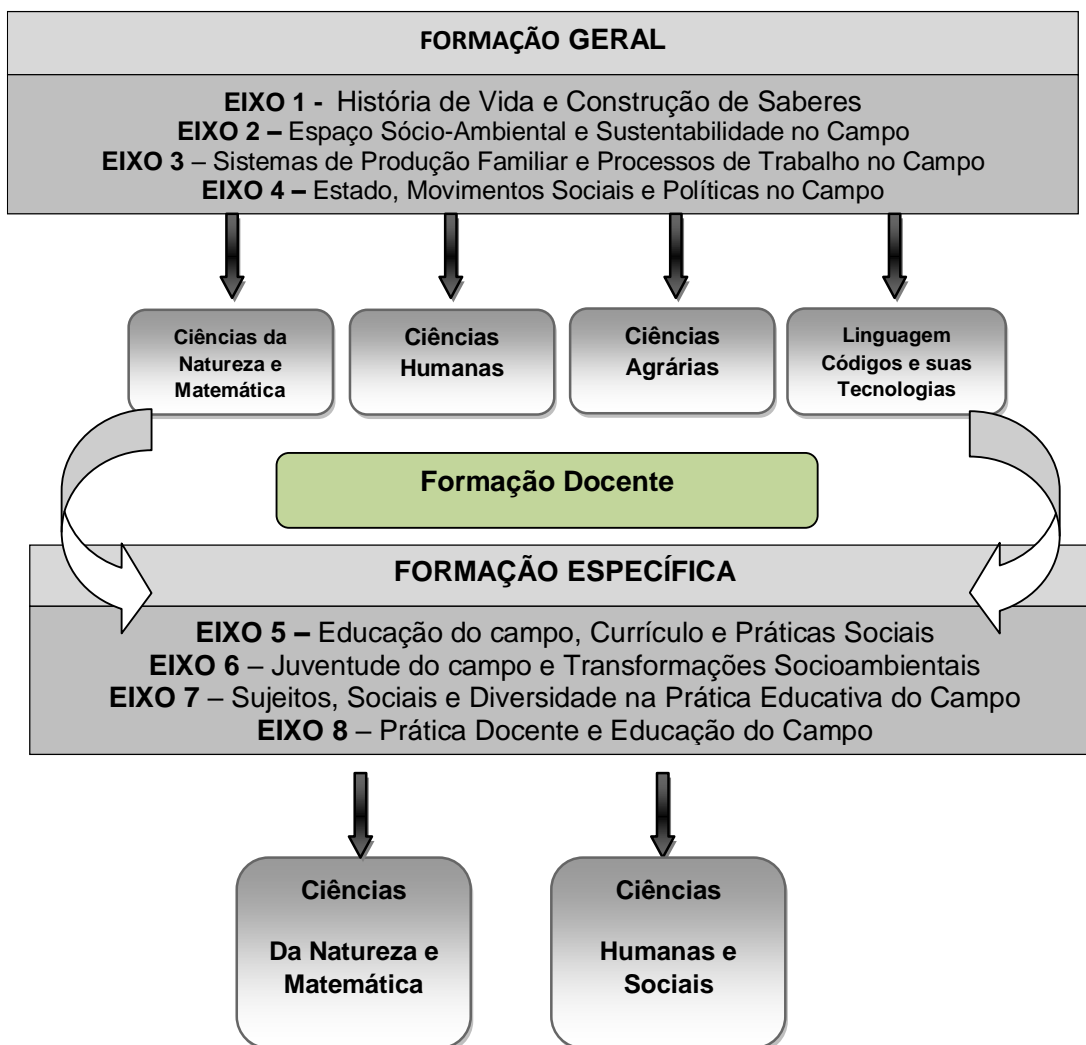
Então quando a gente fala em planejamento a gente pensa muito assim, como a gente trabalhou com disciplinas integradas, dos dois professores fazerem juntos, da sua disciplina em momentos juntos. Então o planejamento, ele é fundamental, plano de aula, o que eles vão precisar utilizar, quais são as discussões que eles vão ter. E aí, apesar da gente ter feito muito em gabinete o PPC, mas a gente ainda conseguiu muito a ajuda de professores das áreas, eles mandavam a proposta de ementa, de credencial, coisas assim bem interessantes como da matemática. Tem lá, uma das ementas é didática da matemática, que é uma coisa super inovadora dentro da própria matemática. E aí, a ementa, ela faz de alguma forma a disciplina. Então a ementa, ela não pode ser uma ementa parada e o PPC parece que é um documento parado. E eu acho que um PPC de dois em dois anos ele tem que ser reavaliado, ele tem que ser rediscutido pelo grupo de professores pra ver se aquela ementa responde realmente aquela formação em área de conhecimento. O PPC não pode ser aquele documento que ficou lá na moldura. Ele precisa ser um documento dinâmico, de discussão permanente, pelo menos de dois em dois anos. (Gestora da LPEC/IFPA, 2015)

Essa prática de se pensar a ação educativa interdisciplinar e contextualizada tendo a realidade social dos povos do campo como ponto de partida e ponto de chegada é significativo na materialização dos princípios pedagógicos que orientam o curso. O PPC do curso ao discorrer sobre o processo de formação da LPEC pontua que

será buscada tomando como ponto de partida o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar, a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos para fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características sócio-culturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos e, também a realidade sócio-educacional, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência e desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da educação emancipatória. (PPC/LPEC/IFPA, 2011, p. 13-14)

Além do currículo do curso do LPEC/IFPA ser constituído por eixos temáticos também possui em sua os Núcleos: geral ou específico que ocorrem a partir do quinto semestre, quando o educando-educador realiza sua escolha pela área de conhecimento na qual que deseja se formar. O semestre terá disciplinas dos dois núcleos tanto de formação geral como disciplinas de formação específica na área de conhecimento, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 3: LPEC/IFPA: Formação Geral e Específica por Eixo temático e a relação com as áreas de conhecimento.



Fonte: PPC da LPEC/IFPA, 2011.

No 5º semestre a turma terá dois momentos de formação, um no núcleo comum de formação geral, no qual, todos os alunos farão atividades juntos e outro específico, no qual cursarão as disciplinas específicas correspondentes à área de sua escolha, sendo que nesse momento a turma se dividirá em duas.

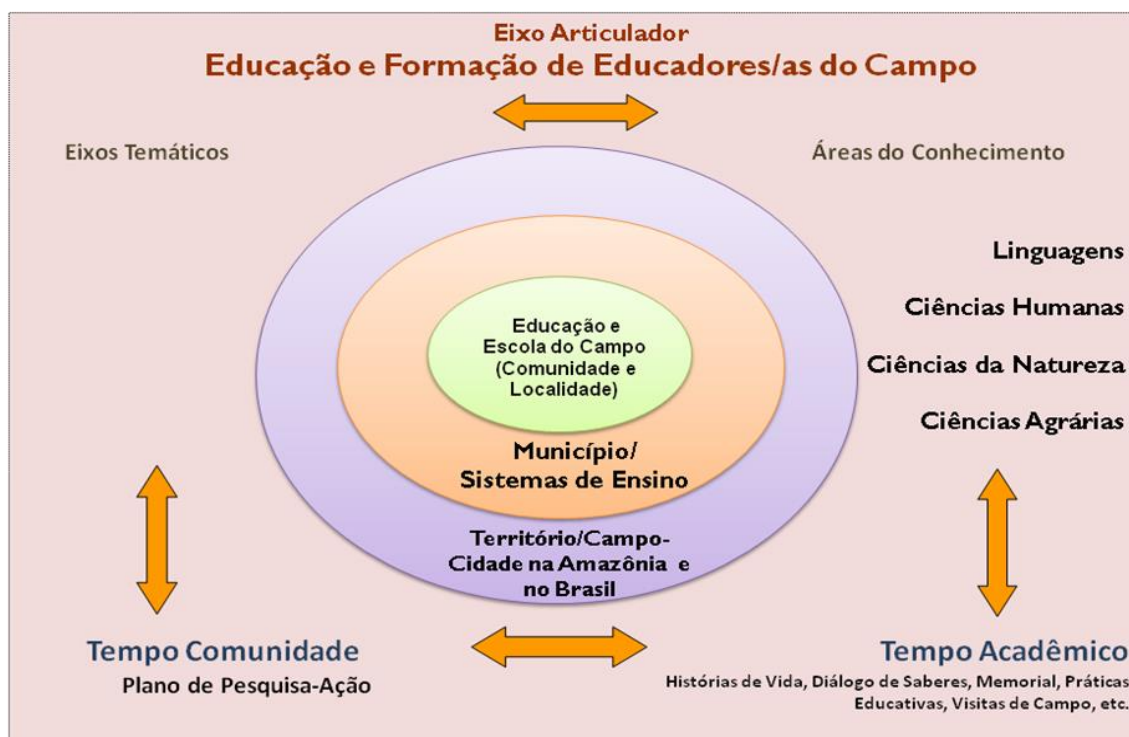
Ao relatar sobre o processo de divisão de turmas para realizar a formação por área de conhecimento a gestora da LPEC pontuou que vários educandos-educadores reclamaram:

Por exemplo,[...] até o quarto semestre eles viam o núcleo comum. Então estudavam juntos, e inclusive é uma crítica que eles fazem, eles dizem que se a gente quer ensinar por área de conhecimento, a gente pecou quando a gente separou eles. Porque como que a gente quer fazer a área se a gente depois tem que optar, tem que separar?

Essa é uma questão a ser analisada e discutida pelos sujeitos curriculares do curso, mas que extrapola o contexto do curso para compor uma discussão epistemológico-curricular mais ampla.

Busca-se, através da figura a seguir, mostrar de forma sintética a organização do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA.

FIGURA 4 – Síntese do desenho metodológico do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ IFPA



Fonte: PPC/LPEC/IFPA, 2011.

Ao analisar o desenho metodológico do curso percebe-se que a realização dessa *ação de integração dos conhecimentos* somente é possível no referido curso por meio

da *flexibilização dos tempos de aprendizagem*, isto é, alternância de tempos e espaços de aprendizagem que se estabelece como uma característica fundamental para o desenvolvimento do curso. Essa característica peculiar advém da Alternância Pedagógica que se constitui como um dos pilares de sustentação das práticas docentes integradas, que além de possibilitar o diálogo entre os conhecimentos organiza os tempos e espaços formativos de aprendizagens que orientam o ensino, pesquisa e extensão desenvolvida no curso.

É importante ressaltar que o período de uma semana ou alguns dias no início de cada Tempo Acadêmico é destinado para a realização dos Seminários de Socialização do Tempo Comunidade. Nesse período os educandos-educadores, sob a orientação dos professores do curso, realizam o processo de sistematização dos dados coletados durante a pesquisa que realizou no Tempo Comunidade, com posterior apresentação dos mesmos durante o Tempo Acadêmico. Esse processo é de suma importância para subsidiar as práticas metodológicas integradoras dos professores.

Outra característica fundamental da organização curricular do curso é a pesquisa como princípio educativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo/IFPA que assume o conhecimento dos sujeitos do campo como sendo fator fundamental para a compreensão de sua própria realidade. A pesquisa acontece por meio do Tempo comunidade a partir das questões-problema de cada eixo temático e contribui para desenvolver práticas interdisciplinares referenciadas na alternância pedagógica, possibilitando que o planejamento, execução e a avaliação da ação educativa se materialize por meio da pesquisa-ação-reflexão.

A pesquisa como princípio educativo é um elemento teórico-metodológico do curso porque pressupõe que a escola e o processo formativo se constituam em tempos de aprendizagem e práticas socioculturais de vivências democráticas e solidárias, com a participação ativa dos sujeitos educativos.

Desse modo, pode-se afirmar que a pesquisa como princípio educativo realimenta o currículo. Esse processo ocorre na medida em que a pesquisa possibilita às pessoas compreenderem sua própria realidade para além das suas vivências numa relação de diálogo com os conhecimentos científicos, para que, dessa forma, possam constituir-se como sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo o Plano de Estudos é o instrumento pedagógico que orienta a realização da pesquisa durante o Tempo Comunidade. Esse plano de estudos é composto por atividades que vão orientar o processo de coleta de dados a ser realizada no Tempo Comunidade seguinte. Um dos momentos que compõem a pesquisa como princípio educativo é a Partilha de Saberes, momento fundamental de socialização com a comunidade sobre os aprendizados construídos pelos educandos-educadores no processo de diálogo entre os conhecimentos empíricos e os científicos realizado durante o Tempo Acadêmico.

Os educandos-educadores do curso elaboraram relatórios sobre o momento de partilha de saberes. Esses relatórios se constituem como espaços para as vozes dos educandos-educadores como sujeitos curriculares. Trata-se de uma forma de compreender o curso em questão a partir do ponto de vista de quem o curso. Os relatórios foram realizados com base em questionamentos como: qual o seu olhar sobre a partilha e que significados lhe atribuímos? Quais aprendizagens que se teve com a realização da partilha? Qual o entendimento de vocês sobre a partilha? E quais aprendizagens construíram no processo de realização da partilha? Foram selecionados trechos considerados mais relevante desses relatórios que serão transcritos a seguir.

Quanto ao significado e relevância do momento da partilha segundo eles:

A partilha de saberes envolve dos atores: o educando-pesquisador e a comunidade investigada. Significa um retorno para a comunidade, da investigação realizada depois da análise e o aprofundamento teórico durante o tempo acadêmico. A partilha não pode ser vista como mero cumprimento das exigências da licenciatura, mas com uma oportunidade de intervenção na realidade pesquisada (Discente do curso LPEC/IFPA).

É preciso uma preocupação em estudar e planejar todo o processo da partilha para que esta atinja os objetivos desejados. Isso será decisivo para que a comunidade a comunidade compreenda a importância da formação dos educadores e educadoras e passe a apoiar esse processo, uma vez que a longa ausência destes, nem sempre é vista com bons olhos pela comunidade onde atua (Discente do curso LPEC/IFPA).

Encaramos esse momento como fundamental para dar respaldo as pesquisas realizada em nossas comunidades (Discente do curso LPEC/IFPA).

A partilha de saberes é um momento que vem fortalecer nossa aprendizagem no processo de formação e, conseqüentemente, ampliar nossa compreensão sobre os sujeitos do campo, suas lutas e conquistas em nosso município (Discente do curso LPEC/IFPA).

Tem contribuído no sentido de levar à comunidade seus traços históricos, assim como, suas trajetórias de vida, seus costumes e seus saberes. Apesar de acharmos que nem todas as pessoas nas comunidades se interessam pela sua história local. As pessoas que mais participam são ligadas a movimentos sociais como sindicatos, associações, igrejas e os próprios entrevistados (Discente do curso LPEC/IFPA).

Estamos num processo de formação em que estamos sempre buscando aprimorar nossos conhecimentos e visões de mundo, estamos sempre buscando nos apropriar de elementos que nos possibilite o nosso crescimento intelectual, assim estes obstáculos que põem em nosso percurso serão rompidos e nossas práticas vai se aperfeiçoando sempre mais (Discente do curso LPEC/IFPA).

A partilha deve ser uma pratica que rompa as barreiras do currículo com a inserção de elementos que estão dentro das discussões da nova educação do campo no processo de ensino e aprendizagem na escola onde atuamos mesmo que com ações pontuais como por exemplo: mostra cultural, projetos, seminários, painéis, entre outras (Discente do curso LPEC/IFPA).

São significativos a medida que oportuniza maior aproximação, envolvimento e identificação do educador com a comunidade pesquisada; adquire a confiança e a credibilidade desta ao demonstrar durante a partilha a seriedade com que trata as informações coletadas (Discente do curso LPEC/IFPA).

Passamos a entender a partilha não só como um momento, mas como um processo que deve instigar a participação da comunidade, aguçar o seu interesse pelos assuntos abordados. Pode ser vista como uma sequencia de ações com a utilização de diferentes metodologias com vista no alcance dos objetivos de aprendizagens” (Discente do curso LPEC/IFPA).

A partilha tem grande relevância para o percurso formativo dos educadores e educadoras do campo e dá sentido para a licenciatura, por significar a democratização da informação, e é necessária para a construção e produção de conhecimentos (Discente do curso LPEC/IFPA).

Quanto pesquisa realizada durante o tempo comunidade, destaca-se a seguinte posição:

a partir dos trabalhos realizados na comunidade, nós começamos a ter outras visões sobre a localidade em que moramos e trabalhamos”. (Discente do curso LPEC/IFPA).

Foi realizada uma avaliação sobre a pouca participação da comunidade no momento da partilha que realizaram:

acreditamos que um dos motivos da não presença maciça das pessoas, nas apresentações das partilhas se deu pelo fato de que muitos moram distantes do local escolhido para o evento e principalmente por falta de mobilização constante no âmbito escolar, quanto na comunidade. Mas de certa forma foi mais uma oportunidade para nós rever nossos procedimentos metodológicos enquanto pesquisador, historiador e educador (Discente do curso LPEC/IFPA).

percebemos que nossa prática docente está passando por um processo de transformação e aperfeiçoamento após cada pesquisa realizada, porém precisamos tornar estes conhecimentos gerados no âmbito do trabalho mais presentes em nossa vida escolar. Para isso temos que planejar nossas aulas tendo em vista elementos da pesquisa do tempo comunidade (Discente do curso LPEC/IFPA).

Dentre às percepções dos educandos-educadores do curso sobre os ganhos que a comunidade pode ter com a participação nesse momento de partilha de saberes do curso, foram abordadas as seguintes:

Os ganhos para a comunidade participante da partilha são muitos. Ela adquire informações do seu interesse e necessidade que contribuem para o seu empoderamento e para o seu envolvimento nos processos coletivos de luta; adquire um olhar crítico sobre elementos, fatos e informações de sua história; reflete sobre a importância do conhecimento para a superação dos modelos de desenvolvimento excludentes; modifica o olhar sobre a escola, passando a enxergá-la como instrumento essencial para a transformação da realidade; e desenvolve novo olhar sobre si mesma reconhecendo-se como protagonista. (Discente do curso LPEC/IFPA).

Pais, alunos e docentes de nossas comunidades ressaltaram importância a partilha, afirmando que com esse trabalho eles conheceram um pouco do histórico da escola e da comunidade, perceberam as mudanças em nossas práticas educativas em sala de aula ou seja o nosso fazer pedagógico. Nos momentos de partilha, os participantes afirmavam ter percebido as mudanças na escola e o modo como nós educadores destas comunidades vinha transformação as práticas educativas e os assuntos abordados, tendo em vista que agora estávamos dando mais importância e reconhecimento da comunidade e seus sujeitos, valorizando os conhecimentos de cada um (Discente do curso LPEC/IFPA).

a participação dos moradores nas comunidades tem se tornado mais presente, cada vez mais as pessoas estão ficando mais envolvidos com a escola, com os assuntos e com os interesses da escola e da comunidade, construindo assim uma relação cada vez mais íntima entre escola e comunidade (Discente do curso LPEC/IFPA).

Foram oferecidas sugestões para melhorar a participação da comunidade no momento da partilha de saberes, dentre elas, uma foi selecionada:

precisamos trabalhar novas metodologias que envolvam não apenas os sujeitos interessados, mas a comunidade como um todo, principalmente, a comunidade escolar que precisa inserir as histórias locais no currículo.” (Discente do curso LPEC/IFPA).

Também foram elencadas dificuldades encontradas para realização do momento da partilha, como se percebe a seguir:

momento eficaz de socializar e informar a comunidade em que foi realizada a pesquisa, assim contribuindo para manter a interação entre a escola e a comunidade e nós cursistas com oportunidades para refletir sobre a história e a realidade da comunidade local e nossa própria formação” (Discente do curso LPEC/IFPA).

Acreditamos que ainda não temos propriedade e capacidade conceitual de explicar/convencer as pessoas da comunidade sobre a importância da realização da partilha, uma vez que ela mostra elementos de nossa realidade. Não conseguimos elementos/argumentos que convença que a partilha se revela com uma poderosa ferramenta de discussão da realidade e assim encontrar rumos para uma ação transformadora. (Discente do curso LPEC/IFPA).

Nem sempre conseguimos realizar as nossas partilhas de saberes em nossas comunidades, em alguns Projetos de Assentamentos percebemos que a relação entre escola e comunidade construiu uma perspectiva de que os assuntos, os interesses, os currículos e os objetivos da escola são de responsabilidade unicamente da escola e do seu corpo docente, não cabendo a comunidade e seus sujeitos uma intervenção/participação nesse processo. Aqui encontra-se uma das dificuldades na realização do trabalho de partilhar nossas sistematizações de pesquisa.” (Discente do curso LPEC/IFPA).

Não conseguiram motivar todas as pessoas a participar do momento da partilha. Assim deram como sugestões de novas metodologias que precisar ser realizadas para aumentar a frequência da participação da comunidade: entrega de convites individuais a moradores e autoridades locais; marcar a partilha de saberes em dia, hora e local mais viável aos participantes; integrar a partilha a outros eventos religioso e escolar nas datas comemorativas; buscar utilizar novas tecnologias para favorecer a exposição. Com isso pretendemos reduzir a ausência dos membros da comunidade em nossas partilhas. Compreendemos que com novas metodologias, vão se aprimorar nossas exposições e garantir a participações dos membros da escola e da comunidade. Precisamos alavancar novos objetivos e metodologias para levar o conhecimento da história, costumes, tradições e culturas existente nas comunidades. (Discente do curso LPEC/IFPA).

Os desafios também foram abordados. O desafio destacado em seguida se referiu a realização do momento da partilha:

Um desafio que estamos tentando superar é a arte de transformar nossas pesquisas em material didático de sala de aula, de colocar na sala de aula os dados e informações sobre a comunidade fazendo uma relação com outras realidades a nível de estado e região por exemplo. (Discente do curso LPEC/IFPA)

Esse desafio posto pelo educando-educador deve se constituir como um objetivo a ser alcançado em conjunto pelos sujeitos curriculares, dada a sua importância para viabilizar a materialização dos conhecimentos produzidos ao longo do percurso oferecido pelo currículo do curso.

A lógica que rege a especificidade e a organização de um curso superior de formação docente como é o da LPEC ofertada pelo IFPA, bem como todos os desafios superados e aqueles que ainda precisam de superação, fizeram com que estivesse prevista a realização de formações continuadas com os professores que iriam atuar no curso. Diante disso, foi planejada a realização de formações continuadas estaduais que propiciassem um espaço de diálogo e construção de conhecimento sobre o curso e a materialidade de seu itinerário formativo.

Esses momentos de formação continuada marcaram um avanço muito grande no processo de compreensão do perfil do profissional que pretende formar, sua atuação como docente multidisciplinar, sua função social junto a comunidade e seu papel como educador do campo. E ainda, propiciou o planejamento coletivo de práticas docentes interdisciplinares, de elaboração de Planos de Estudos e Pesquisa orientadores do Tempo Comunidade, de Planejamento de viagens técnicas durante o tempo acadêmico, planejamento de socialização e sistematização dos Tempos Comunidades.

Esse formato de formação continuada realizada com os professores aconteceu na instituição até o quarto semestre das turmas vinculadas aos cursos com processo seletivo realizado em 2009 e segundo semestre das turmas com entrada em 2010. Não foi mais possível a sua realização devido a denúncias de desvio de verbas públicas destinadas ao Programa que estava sob a gestão da Fundação Apoio do Centro Técnico FUNCEFET/PARÁ na época em questão.

A partir de 2012, devido ao bloqueio do repasse financeiro, as formações continuadas assumem um formato de formação local, ficando a cargo de cada Campus

realizar a formação continuada com o planejamento das atividades educativas interdisciplinares. A questão financeira é explicada pela gestora da seguinte forma:

A execução financeira, acho que a gente teve um recurso, foi interessante, mas que nós não tivemos transparência nesse recurso. Não sabemos quanto... nós sabíamos, quanto entrava, mas nós não tínhamos como acompanhar uma tabela. Olha eu preciso planejar, é licenciatura e tal precisa de um ônibus tantos dias, não teve planejamento financeiro. E aí deu o problema que a gente teve da corrupção do próprio curso(Gestora da LPEC/IFPA).

Essa mudança no formato das formações continuadas que deixam de ser executadas em âmbito estadual passando para o local impacta profundamente no processo de aprendizagem dos educandos-educadores, principalmente na relação tríade Campo - Políticas Públicas - Educação que compõe a materialidade de origem da educação do Campo. Isso é identificado a partir do olhar da gestão ao expressar sobre o a formação continuada:

O que foi pensado, que veio muito a questão da formação e essa formação que a gente teve continuada nos dois primeiros semestres eles foram muito impactantes, os alunos perceberam a diferença. A turma que ficou com o primeiro, eles tem um nível de compreensão talvez maior que o da segunda, porque a primeira eles tiveram professores que passaram por esse processo de formação continuada, que é uma coisa que a licenciatura de educação do campo precisa priorizar, essa formação continuada dos seus educadores. Esse debate, isso pra mim é um grande nó, eu achava que o grande nó era a formação em área de conhecimento, mas eu descobri que não é esse, o grande nó é a formação dos educadores que vão atuar nesses cursos. Esse que é o grande nó, a formação continuada no exercício da docência por área de conhecimento (Gestora da LPEC/IFPA, 2015)

E continua explicando a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam no curso, informando ser imprescindível:

[...] ter planejamento, de ter formação, de ter discussão, reunião, grupo de estudo, encontros; acho que é isso que precisa muito ter pra poder, de fato, ter uma diferença, porque a gente viu isso no nosso caso, na nossa instituição. [...] (Gestora da LPEC/IFPA, 2015)

A questão da formação continuada dos professores que atuam em cursos de Licenciatura em Educação do Campo é um ponto nevrálgico que afeta diretamente a qualidade da formação inicial ofertada, pois o professor ao atuar no curso de LPEC/IFPA que não tiver a compreensão sobre o lugar político e social do educador do campo e seu vínculo com um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento de

sociedade, não conseguirá ultrapassar a prática prescritiva-linear conteudista de sua própria disciplina.

Esse foi um dos impasses enfrentados durante a execução do curso devido à política de apadrinhamentos e gestão centralizadora pelo IFPA que cerceava a autonomia da gestão do curso no momento de realizar a seleção/convite aos professores para atuar no curso.

O impacto no bloqueio da execução financeira não se limitou a formação continuada dos professores. Os educandos-educadores do curso também sofreram o impacto, como salienta a gestora:

O material de apoio didático a gente teve. Acho que quando a gente ainda tinha recurso a gente conseguiu um bom material. Depois a gente ficou assim numa situação bem complicada mesmo. Mas, vários professores conseguiram fazer um trabalho bem interessante. Eu lembro que em Bragança a gente foi num assentamento com os alunos, fizemos todo um diálogo com o acampamento que tinha lá, um acampamento que tinha no (Lira) lá em Santa Luzia, um pau de remo. Apesar de não ter... a gente teve apoio também de ônibus. Acho que a gente conseguiu de alguma forma um apoio didático bem interessante. (Gestora da LPEC/IFPA, 2015)

A fala da gestora traz à tona fatores políticos e financeiros institucionais que influenciam de forma direta o desenvolvimento curricular. Isso mostra, por um lado, que ao se estudar o currículo, deve-se sempre considerar os aspectos multidimensionais incidem diretamente no currículo.

A presente seção promoveu uma análise do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pelo Instituto Federal de Educação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Procurou mostrar as características fundantes do currículo do curso por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), das vozes da gestora e dos educandos-educadores, mostrando os aspectos positivos e inovadores desse currículo, mas também as fragilidades e desafios que o compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou o curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará para analisar os elementos da organização curricular do curso tendo em vista o processo formativo dos educandos-educadores e as práticas desenvolvidas nos espaços/tempos de seus itinerários formativos.

Abordou-se de que o curso traz a proposta de uma nova modalidade de formação de professores nas universidades brasileiras que têm como finalidade formar profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como objeto de estudos e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo.

Para tanto, a Educação no Campo foi analisada no contexto histórico das lutas dos povos do campo pela criação de políticas que considerem suas culturas, anseios e necessidades. A análise abarcou a Educação do Campo desde sua gênese até chegar à especificidade do curso de licenciatura voltado para formar educadores do campo. Em seguida, o currículo foi trazido para o foco da análise, por meio dos estudos sobre as teorias curriculares, buscando construir uma rede conceitual que permitisse compreender o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA.

A partir desse estudo, foi possível destacar as características fundantes que compõem o currículo do referido curso, como: a flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem, a interdisciplinaridade e integração curricular e a pesquisa como princípio formativo. Essas características compuseram as categorias norteadoras do currículo do curso, a partir das quais se pôde compreender os fundamentos políticos, teóricos e organizacionais desse currículo. As categorias são: a) Alternância Pedagógica; b) Integração curricular; c) Diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes do campo. Essas categorias, para além de unidades de análise, constituíram-se, como se tentou explicitar ao longo desse trabalho, como pilares estruturantes e organizacionais do curso. São elas que, por um lado, oferecem condições para que a formação oferecida pelo curso de licenciatura tenha um viés político democrático de inclusão das vozes dos sujeitos do currículo e dos sujeitos do campo. Além de desvelarem aspectos importantes de inovação curricular como: a integração entre tempos, espaços de aprendizagem, entre conhecimentos científicos e saberes do campo; além de fomentarem o envolvimento dos sujeitos curriculares de forma coresponsável

pela construção curricular, enfim, aspectos que permitem constatar que esse curso, além de novo, possui características de organização curricular inovadoras, permitindo aos sujeitos envolvidos sentirem-se instigados e dispostos a um (re)pensar e (re)fazer constante do currículo, procurando questioná-lo, problematizá-lo em busca de novas constituições que venham a suprir fragilidades. Isso significa que o currículo do curso é pensado enquanto processo contínuo de construção que, para tanto, precisa efetivamente da ação/intervenção de sujeitos curriculares conscientes de seu papel de construtores de uma nova realidade de Educação do Campo.

REFERENCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Judith. **O método de pesquisas qualitativas**. In: ALVES-MAZZOTTI, Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica).
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez.; MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/DPE, 2006.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. **Classe, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acessado em 27 jun. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC/CEFETPE, 2006. [Versão de 15 de janeiro de 2006].
- BRASIL, Ministério da Educação. SEMTEC. Referências para uma política nacional do campo. **Caderno de Subsídios**, 2004. (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo)
- CALDART, Roseli Salete et al. **Caminhos para transformação da Escola 1**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: Notas para uma Análise de percurso**. Rio de Janeiro: Trab. Educ. Saúde, 2009.

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

CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**: Por uma educação básica do campo. Brasília: ITAÚ – UNICEFF, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Educação superior e o mercado de serviços educacionais**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/19791/14723>. Acessado em 27 jun. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

DELLRINCÓN, Délio et al. **Técnicas de investigación en Ciencias sociales**. Madrid: Dickinson, 1995.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre O Trabalho de Campo. (Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002)

F. GOODSON, Ivor. **Currículo: teoría e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (1995). 159 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREIRE; Jacqueline Serra. **Proposta Curricular do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense**, 2005. In: FORUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José et al. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: desafios para a construção de um projeto social inclusivo, democrático e plural**, texto apresentado no Seminário da UNAMA, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e educação**: referências para análise de políticas públicas de educação superior. In: **Revista eletrônica de educação vol. 8, n. 1, p. 133-150**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991018>. Acessado em 27 jun. 2017.

HAGE, Salomão; CRUZ, Carlos. **Movimento de educação do campo na Amazônia Paraense**: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. Florianópolis: UFSC, 2015.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação e Sociedade**. 1997, vol.18, n.60, pp.15-35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330199700030000&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 20 de maio de 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências - piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS). **Dicionário da Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Natal: Revista educação em questão, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por uma Educação do campo**: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. in: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acessado em 27 jun. 2017.

- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: SECADI, 2004.
- RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej; CORDEIRO, Georgina N. K. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista em Aberto**, v.24, n.85 (2011), Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/266>. Acessado em: 12 maio de 2016.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber livro/Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS. Luiz Carlos, CALDART. Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para transformação da Escola 3**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e aprendizados na formação em Agronomia para Assentados** (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), 2011.
- SCALABRIN, Rosemeri; CAFÉ, Adalcilena; PAZ, Alzete. **Educação do Campo: reflexões sobre as práticas docentes na IPEC/PARFOR, campus rural de Marabá/IFPA**. In: TEODORO, Elinize (Org.). **Cadernos Temáticos: saberes e trajetórias da formação docente no Pará – PARFOR/IFPA**. Belém: Gráfica Supercores, 2014.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: MORATA, 1998.
- TEODORO, Elinilze Guedes (Org.); PORTO, Adriana (Org.) ; ARAUJO, R. M. L. (Org.).. **O Ensino Médio Integrado no Pará como política pública**. Belém: , 2009. 183p .
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.p.159-189.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo, justiça e inclusão**. In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.