

Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajóⁱ

Eliane Miranda Costa

Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Campus Universitário do Marajó-Breves/UFPA. Alameda IV, 3418 - Parque Universitário. Breves - PA. Brasil. elianec@ufpa.br.

RESUMO. O texto verifica a intencionalidade da formação inicial promovida pelo curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo no âmbito do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará. Resulta da pesquisa de mestrado realizada no município de Portel, Marajó, PA, e pretende responder tais questões: Qual a intencionalidade da Licenciatura em Educação do Campo realizada em Portel? Como essa formação poderá contribuir com a melhoria da Educação do Campo no Marajó? Na pesquisa em Portel, adotou-se como metodologia o estudo de caso, tendo como instrumentos de coletas e análises de dados: entrevista semiestruturada, observação estruturada, questionário fechado, análise de documentos e a análise de conteúdo. Para efeito deste artigo, as análises e reflexões baseiam-se nas entrevistas, observação e análise de documentos em diálogo com autores como: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) e outros que possibilitaram identificar as intenções dessa formação e a conquista de novas escolas, não apenas de uma nova estrutura física, mas, de um espaço aberto ao diálogo e ao debate. Considera-se ser a licenciatura um importante instrumento na luta por políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas, de modo ampliar a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó.

Palavras-chave: Formação Inicial, Educadores/as do Campo, Alternância Pedagógica, Marajó.

Degree in the Rural Education: training of teachers in intentionality's Marajó

ABSTRACT. This text to verify the intent of the initial training provided by the full graduation course in Rural Education (LPEC) in the Federal Institute of Education and Technology of Pará (IFPA). It is a text that results from the master survey conducted in Portel city, Marajó archipelago, State of Para, and aims to answer the following questions: What is the intention of the graduation in Rural Education held in Portel? How could this training contribute to improving the education offered to the rural subjects in Marajó? In the survey conducted in Portel I adopted as methodology case study taking as instruments of data collection and analysis, semi-structured interview, structured observation, closed questionnaire, document analysis and content analysis. For purposes of this paper, analyzes and reflections result from interviews, observation and document analysis. Such analyzes and reflections are supported by authors of studies such as: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) and others who made it possible to identify as one of the intentions of this training the conquest of new schools, not in the sense of a new physical structure, but an open space for dialogue and debate. It is considered to be a graduation an important tool in the fight for policies that enable the expansion of the public school network and therefore expand the supply of basic education to countryside people in Marajó.

Keywords: Initial Training, Rural Educators, Pedagogical Alternation, Marajó.

Grado en Educación Rural: la formación de maestros en intencionalidades en Marajó

RESUMEN. Texto comprueba la intencionalidad de la formación inicial proporcionada por el curso de completo Licenciatura en Educación Rural en el Instituto Federal de Educación y Tecnología de Pará. De ello se desprende la investigación de maestría realizada en el municipio de Portel, Marajó, PA, y tiene como objetivo dar respuesta a estas preguntas: ¿Cuál es la intención del título en educación desde el campo celebrado en Portel? Esa formación podría contribuir a mejorar el campo de la educación en Marajó? En la encuesta, en Portel, fue adoptado como un estudio de caso metodológica, y como una herramienta para la recolección y análisis de datos: entrevista semiestructurada, la observación estructurada, cuestionario, análisis de documentos y análisis del contenido cerrada. Para los fines de este artículo, los análisis y las reflexiones se basan en entrevistas, observación y análisis de documentos en el diálogo con autores como: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) y otros que lo hicieron posible identificar como una de las intenciones de esta la formación de la conquista de nuevas escuelas, no sólo una nueva estructura física, sino un espacio abierto para el diálogo y el debate. Se considera el grado en una herramienta importante en la lucha por políticas que permitan la expansión de la red de escuelas públicas para ampliar la oferta de educación básica a las personas en el campo de Marajó.

Palabras clave: Formación inicial, educadores / el campo, pedagógica Alternancia, Marajó.

Introdução

O texto tem por finalidade verificar a intencionalidade da formação inicial promovida pelo curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) no âmbito do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA). Trata-se de um artigo, resultado da pesquisa de mestrado realizada no município de Portel, arquipélago do Marajó, Estado do Pará, e pretende responder às seguintes questões: Qual a intencionalidade da Licenciatura em educação do campo realizada em Portel? Como essa formação poderá contribuir com a melhoria da educação ofertada aos sujeitos do campo no Marajó?

Esta licenciatura passou a ser implementada no país em 2008, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Uma política emergencial criada pelo Ministério da Educação (MEC) como resposta às reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, em parceria com ONGs, intelectuais e universidades. Em Portel, no Marajó, esta licenciatura começou a ser desenvolvida em 2010, sob a responsabilidade do IFPA, em parceria com a prefeitura municipal.

Estudamos esta experiência, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso, em virtude deste permitir realizar

uma investigação que preserve as “características holísticas e investigativas dos acontecimentos contemporâneos dentro do contexto da vida real” em que “o pesquisador tem pouco ou quase nenhum controle”. (Yin, 2005, p. 26). Desse modo, delimitamos dentro da situação particular do IFPA, um espaço mais particular ainda, ou seja, a turma de LPEC em Portel que está inserida em um contexto contemporâneo da vida real. E esse “não é apenas o cenário e o ambiente geográfico ou ecológico” onde o fenômeno se manifesta, mas “é também o contexto histórico, o tempo e a transformação” deste fenômeno. (Gamboa, 1996, p. 122).

Para coletar os dados utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada, observação estruturada, questionário fechado e análise documental. Cabe ressaltar que a utilização de cada técnica envolveu uma sistemática específica. Na realização das entrevistas, com base na literatura estudada, organizamos um roteiro flexível compreendendo temáticas tais como: currículo, metodologia, avaliação, etc. e conforme combinado, realizamos as entrevistas na casa de cada interlocutor. As entrevistas foram gravadas de acordo com o consentimento dos mesmos e, posteriormente, transcritas e devolvidas aos entrevistados para finalmente serem analisadas. Foram entrevistados 04

Formadores (PF) do curso, 06 Formandos (EF) e 02 Coordenadoras Pedagógicas (CP), que estão identificados no texto pelas siglas em destaque nos parênteses, acrescidas de um numeral ordinal, no sentido de preservar a identidade de cada interlocutor, e assim garantir o compromisso ético da investigação científica.

Em relação ao questionário estruturado, registra-se que tal instrumento foi organizado com dez perguntas referentes à formação, ao tempo de atuação na docência no campo, às condições de trabalho na escola do campo e outras que se fizeram pertinentes para composição da caracterização da turma pesquisada. A observação por sua vez envolveu a seguinte dinâmica: durante vinte dias de segunda à sábado, no período da manhã e da tarde, acompanhamos *in locus* as atividades pedagógicas, subsidiadas por um roteiro previamente organizado com um conjunto de questões e conceitos amplos e flexíveis, de caráter geral que permitiu uma melhor sistematização do registro dos dados observados, no caderno de campo. Quanto aos documentos, foram analisados os editais (n.02 e 09) de convocação do MEC para a criação da LPEC, bem como a Minuta original de criação do curso pelo MEC/Secad e o Projeto Pedagógico do curso de

Licenciatura Plena em Educação do Campo do IFPA.

Neste texto, as análises e reflexões resultam das entrevistas, observação e análise de documentos. Tais análises e reflexões estão apoiadas em estudos de autores como: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) e outros que possibilitaram identificar como sendo uma das intenções dessa formação a conquista de novas escolas, não no sentido de uma nova estrutura física, mas, de um espaço aberto ao diálogo e ao debate. Parte desse diálogo foi aqui organizado em dois tópicos, mais introdução e considerações, em que destacamos ser a licenciatura um importante instrumento na luta por políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas e, por conseguinte, amplie a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó.

No tópico que segue, tratamos da dinâmica de criação do Procampo em 2006 pelo MEC, destacando ser esta uma política aprovada com a finalidade de apoiar a implementação de cursos regulares de LPEC em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no país. Na sequência, evidenciamos o processo formativo empreendido na licenciatura em Portel, com ênfase nos elementos estruturantes da formação, isto

é, docência multidisciplinar, área de conhecimento e alternância pedagógica.

Procampo: as intenções de uma política para a formação docente

O Procampo é uma política pública que resulta da luta histórica em prol de uma educação do e no campo (Caldart, 2004). Uma luta que envolveu e continua a envolver um intenso processo de mobilização e reivindicação protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que em parceria com as universidades públicas, intelectuais e ONG's, conseguiu inserir na pauta da agenda governamental a proposição de uma política nacional de formação docente específica e permanente, voltada para a valorização dos sujeitos do campo e suas formas de organização de vida e trabalho.

Em resposta à tal demanda, o MEC convidou um grupo de especialistas ligados às universidades e aos movimentos sociais para elaborar e apresentar uma proposta concreta de formação de educadores/as do campo. Essa Comissão sistematizou a proposição do curso de LPEC, definindo diretrizes, princípios, metodologia, sujeitos atendidos, forma de implementação e instituições responsáveis pela execução (Santos, 2009).

Santos (2009), em sua dissertação de mestrado, entrevistou Roseli Caldart, membro da referida comissão, a qual destacou que a criação do curso de LPEC envolveu uma sistemática complexa e desafiadora, balizada por um intenso debate acerca dos impasses que surgiram no decorrer do processo de construção dessa licenciatura, sobretudo em relação à legalidade. Caldart esclarece em texto publicado em 2011, que na época essa questão precisou ser amplamente debatida porque “o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo”. (Caldart, 2011, p. 100). Observa-se que em meio ao impasse da legalidade, o desafio foi criar estratégias para seguir um caminho que possibilitasse construir uma proposta de política de formação de educadores exequível, concreta, que não se reduzisse em apenas um documento.

Nesse movimento, primou-se pelo resgate da experiência do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), com os cursos de Pedagogia da Terra em parceria com universidades públicas. Especial atenção deu-se ao curso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em desenvolvimento na época,

devido este voltar-se para formar o professor e a professora para atuar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, aliados ao processo de gestão, pesquisa e intervenção na escola do campo.

Em geral, a construção da proposta do curso de LPEC provocou o debate sobre o perfil do profissional a ser formado, a realidade escolar que este profissional iria atuar, a forma deste se organizar, bem como as competências necessárias para atuar nas escolas do campo. Refletiu-se ainda acerca do projeto pedagógico para referenciar essa formação, o amparo legal, dentre outros aspectos concernentes ao contexto do campo. O objetivo foi construir uma proposta de formação “que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo”. (Antunes-Rocha, 2009, p. 41).

Nesse processo, surgiu o desafio de superar o modelo disciplinar do currículo, e colocar em prática uma formação multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica, entendendo que:

A formação por área poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e o transporte dos alunos

para escolas distante de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da educação do campo. (Antunes-Rocha, 2009, p. 41).

A formação por área foi, assim, uma opção encontrada pelo Movimento de Educação do Campo para pôr em prática a formação do docente do campo. Cabe registrar que a área é opção do próprio Estado/Governo para promover a formação docente de modo geral, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Assim, apoiado nessas diretrizes, optou-se pela organização curricular voltado para a docência multidisciplinar por área de conhecimento, incluindo as quatro áreas: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Artes e Literatura e Ciências Agrárias, com a possibilidade de habilitar o docente em uma dessas áreas. Com isso, tem-se o docente habilitado em uma área e não o docente de disciplinas, ou seja, o especialista em matemática, física, química, biologia, história, entre outras, como ocorre nas demais licenciaturas.

A organização por área também se justifica por se entender que seria inviável garantir escolas de Educação Básica

completa nas comunidades do campo nos moldes das licenciaturas disciplinares, devido à “inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária”. (Caldart, 2011, p. 106).

Como a ideia de área já estava nas Diretrizes do próprio MEC, poderia ser uma forma mais facilmente aceita. Desse modo, a formação por área poderia ser trabalhada na perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo, bem como fortalecer a proposta de um trabalho integrado no sentido de superar a lógica fragmentada do currículo. Para tanto, conforme indica Caldart (2011) a área precisa ancorar-se em uma análise histórico-crítica da escola, isto é, da tarefa educativa da escola do campo em vista de compreender a necessidade de sua transformação mais radical. Em outros termos, significa dizer uma formação que permita romper com uma possibilidade de área ancorada na visão neoliberal de escola, em que prevalece uma pedagogia voltada para uma pseudo desfragmentação do conhecimento.

Ao se entender que a realidade do campo requer um profissional com

formação mais ampliada, a demanda de uma formação multidisciplinar exigiu o repensar dos conteúdos, bem como do tempo, espaço, propostas metodológicas, decidindo-se pela opção da organização em regime de alternância pedagógica entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) tendo por base a experiência dos cursos do PRONERA. A opção pela Alternância Pedagógica justifica-se por configurar-se como uma concepção epistemológica que alterna situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo e que tem por elementos orientadores a experiência do aluno, o contexto em que está inserido, bem como as marcas identitárias da população do campo (Ribeiro, 2010).

Esses tempos/espacos (TA e TC) são definidos por Cordeiro (2009, p. 63) como, “práticas criadas na luta pela terra e pela escola”. A autora ajuda entendê-los como espaços/tempos conquistados para garantir a integração e articulação do saber empírico com o conhecimento científico. Para isso, a proposta adotou como princípios formativos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Caldart (2011, p. 108) explica que esses princípios “foram colocados como objetivos da formação, por se entender que indicavam muito mais perspectivas de

trabalho docente do que a forma de uma habilitação específica”. Presume-se que esses princípios podem contribuir para superar no curso a fragmentação do conhecimento.

No geral, propôs-se um curso que promovesse a formação específica por entender que isso representa “ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento”. (Brasil, 2001, p. 12). Essa é uma questão, segundo Arruda e Brito (2009), que precisa ser analisada em profundidade, pois, a defesa pelo específico é permeada por várias perspectivas. Reafirmam que as singularidades expostas por meio do discurso da especificidade do modo de viver no campo são criação do próprio capital e que, portanto, não é exclusividade do campo. Afirmam que a defesa do específico fora do quadro de suas relações com a totalidade, obscurece mais ainda a visão de mundo dos sujeitos.

Para Caldart (2011, p. 155) a “especificidade se refere fundamentalmente aos processos produtivos e de trabalho no campo das lutas sociais e da cultura produzida deste processo de reprodução da vida, de luta pela vida”. Esta autora entende que foco na especificidade não se trata de negar o universal, nem absolutizar o particular, mas possibilitar “que o particular entre no

universal e assim sendo, o universal torne-se mais universal”. (Caldart, 2011, p. 70).

Essa autora contribui para entendermos ser objetivo da formação específica, contribuir com a expansão da Educação Básica nas escolas do campo no intuito de superar as desvantagens educacionais vividas historicamente pelos sujeitos do campo, com isso a política educacional ganha uma nova estrutura. O campo (conceito utilizado para denominar o espaço rural em substituição à categoria zona rural, de caráter urbanocêntrico) antes visto apenas como celeiro de matéria-prima, passa a ser espaço de vida, história, memória. Isso não significa dizer que o campo deixou de ser visto como produtor primário, esse ideário ainda permanece, sobretudo, com o agronegócio. Porém, a mudança nessa lógica é que os sujeitos do campo, produtores de matéria-prima, passam a serem vistos como produtores de vida e história.

Nessa sistemática, nasceu o curso de LPEC, fundamentado de maneira legal na LDB (Lei nº 9.394/1996); Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2001 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC); Parecer CNE/CEB nº 09/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Na perspectiva de implantação imediata da licenciatura via Procampo, o MEC convocou por meio de carta-convite em 2007, as universidades públicas que já acumulavam experiência com a formação de educadores do campo para implantar o Projeto Piloto do curso de LPEC. Para tanto, foram convidadas sete (07)ⁱⁱ universidades federais. Desse total, 04 (UNB, UFMG, UFS e UFBA) começaram a desenvolver o referido curso neste mesmo ano.

A partir da experiência desses projetos-piloto, o MEC lançou em 2008 o Edital nº 02/2008 convocando as IPES a apresentarem projetos de criação da nova licenciatura. Na mesma expectativa, este Ministério lançou em 2009 o Edital nº 09/2009. Nesses editais, acentua-se como objetivo do Procampo, apoiar e fomentar “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”. (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso).

Recomendam ainda que “os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica” que

venham contribuir com “a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo”. (Brasil, 2008, p. 1). Com a emissão desses editais, o MEC torna público, em âmbito nacional, à institucionalização do Procampo e inaugura assim uma política específica de formação para os/as educadores/as do campo.

No Pará, a implementação dessa política ocorre inicialmente no âmbito do IFPA, que aderiu a chamada do MEC em 2009 ofertando o curso de LPEC em seis *campi*. No ano de 2010, com o objetivo de atingir um número maior de docentes, ampliou a oferta. Com tal ampliação, foram ofertadas duas turmas no arquipélago do Marajó, uma em São Sebastião da Boa Vista e a outra em Portel, com 50 vagas em cada. O ingresso dos alunos deu-se por meio de um processo seletivo específico, em que todas as vagas foram preenchidas. É um pouco da experiência desenvolvida em Portel que procuraremos enfatizar no próximo tópico.

A LPEC e o processo formativo: reflexões sobre as intencionalidades da formação

O exposto anteriormente indica que o processo formativo compreende à docência

multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica. O que contribui para a existência de um profissional no campo habilitado para realizar um trabalho que na maioria ele faz sem à devida formação. O depoimento abaixo esclarece ser a formação por área uma importante ferramenta para fortalecer a educação do campo na região marajoara, uma vez que se configura como possibilidade de integração e construção de saberes. Vejamos:

Para a educação do campo a formação por área é fundamental ... fortalecer a área do conhecimento, é olhar um determinado objeto a partir de várias possibilidades, por exemplo, é olhar o ser humano na relação com a escola através da geografia, da história, da sociologia, da filosofia e a partir daí construir outros conhecimentos dialogando esses saberes. (CP01).

O depoimento possibilita entender e reafirmar que a formação por área é uma importante estratégia para a política de expansão da educação básica no campo, bem como para a transformação da escola. Todavia, depende da materialidade dessa licenciatura que vai além da formação por área. Um importante elemento nesse processo é o próprio currículo.

Na perspectiva de Arroyo (2011, p. 13) o currículo é o “núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e que, em geral, tem ocultado o

saber dos alunos e professores. Por isso, defende que seja (re)politizado, que integre os saberes, vivências dos/as educadores/as e dos/as educandos/as no sentido de contribuir para que a escola e a sociedade os reconheçam e valorizem como sujeitos histórico-sociais. E que os próprios sujeitos se percebam e se reconheçam como sujeitos de conhecimento.

No particular desta licenciatura em Portel a formação por área pauta-se pelo desenvolvimento do currículo nos tempo/espço educativos, contemplando o trabalho pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar com base em uma metodologia de integração das disciplinas (IFPA, 2011). Diante disso, colocam-se dois professores juntos no mesmo espaço/tempo para ministrarem duas disciplinas, em que cada professor é responsável por uma.

Com as observações empreendidas no 3º Tempo Acadêmico (TA) constatamos que o trabalho pedagógico interdisciplinar pouco ocorreu, uma vez que na maioria das vezes os professores dividiram os horários para que cada um ministrasse a sua disciplina, e os poucos momentos que compartilharam espaço e tempo, a integração das disciplinas pouco se efetivou. Assim, podemos afirmar que a maioria dos formadores reforçou o caráter disciplinar e compartimentado do

conhecimento, o que pode ser exemplificado quando um desses formadores solicita aos educandos para “fecharem em suas cabeças a gaveta das outras áreas de conhecimento e abrirem apenas uma gaveta específica”. (PF). Além disso, tem-se a redução da carga horária de 42h de cada disciplina para 24h à 28h, com raras exceções.

É válido destacar nesse processo a realização da atividade de visita/pesquisa de campo no final das disciplinas como um dos principais momentos que observamos esforço por parte de alguns formadores e formandos para integrar as referidas disciplinas. Porém, em sala de aula, no geral observamos pouca tentativa nesse sentido. Cabe dizer que a maioria dos debates e reflexões realizadas em sala ficou restrita aos conteúdos dos livros-textos, ou melhor, dizendo a abstrações teóricas concernentes a cada disciplina.

Tomando por base os escritos de Fazenda (2008) entende-se que desenvolver um currículo e um trabalho pedagógico interdisciplinar não é uma tarefa fácil e simples de fazer ao considerar a histórica formação do educador brasileiro, como expressa um dos entrevistados:

A formação do professor deve ser interdisciplinar, multidisciplinar, integrada, mas não é fácil realizar uma formação multidisciplinar,

quando a formação do professor que forma é disciplinar ... dentro da proposta da educação do campo, há áreas de conhecimentos que são extremamente possíveis de afinidade, portanto, o trabalho integrado pode ser produtivo, mas, devido nossa formação disciplinar, fechada, recortada, há outras áreas muito difíceis de parceria ... (PF01).

Realizar um trabalho interdisciplinar quando a formação de quem forma é disciplinar impõe limites e torna o processo muito mais difícil, uma vez que um trabalho educativo interdisciplinar não consiste em apenas estabelecer o diálogo entre as disciplinas, mas, possibilitar a integração da teoria e prática como unidade dialética, e isso exige conhecer aspectos históricos do contexto. Daí a necessidade de estratégias metodológicas conectadas com as realidades presentes no campo.

Tem ainda o fato de tratar-se de um trabalho que coloca o professor em uma situação teoricamente desconfortável, devido este ter que dividir seu campo/área de domínio e, ao mesmo tempo, transitar, por outros campos/áreas. Um exercício que certamente exige não só competência teórica, mas também habilidade prática. Entendo que nesse processo o professor e a professora precisam se envolver, dispor-se e apostar na interdisciplinaridade. É preciso ainda que a universidade se transforme “em um amplo laboratório de conhecimento/pensamento” no sentido de

“criar e aprofundar espaços de iniciação científica e de pesquisas avançadas”. (Jantsch & Bianchetti, 2011, p. 180).

Considera-se esse um desafio tanto para os formadores como para os próprios formandos no constituir dessa licenciatura. Materializar um currículo e um trabalho pedagógico interdisciplinar está diretamente relacionado à formação do formador. Uma formação que como disposto corresponde ao modelo disciplinar consolidado no âmbito acadêmico, com foco na especialidade e no conhecimento compartimentado. Superar essa tradição histórica não é algo que ocorrerá de imediato, é um trabalho longo, difícil que “exige uma mudança da vida acadêmico-universitária”. (Jantsch & Bianchetti, 2011, p. 180), além do empenho e do próprio querer dos formadores.

A interdisciplinaridade propõe superar o processo de especialização do saber, transposto para o currículo como disciplinas, por meio da integração dos diversos saberes, em vista de construir e materializar o chamado currículo interdisciplinar. Esse entendimento corrobora para a importância de uma proposta pedagógica plural, múltipla que evidencie a diversidade da Amazônia paraense. Contudo, sabe-se que uma proposta assim não é nada fácil de materializar, considerando a complexidade

das peculiaridades de cada canto da Amazônia paraense e marajoara, o que significa enfatizar que uma proposta, por mais dinâmica e plural que seja, não dá conta de abarcar toda essa diversidade, apesar de ser apenas uma referência.

Ao valer dos escritos de Kuenzer (2011, p. 678), entende-se que,

A proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

Materializar uma proposta que abarque as marcas identitárias dos sujeitos do campo não depende apenas do que está exposto em um documento ou da existência de várias propostas, mas, sobretudo, das condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos. Entende-se a partir disso, que defender um trabalho por área na perspectiva interdisciplinar é também propor-se a superar a divisão de horários, a fragmentação do conhecimento nos tempos/espaços educativos, a forma de acompanhamento do TC. Isso implica (re) pensar a organização das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, assim como o

longo período de TC e o apertado período de TA.

Nesse processo, a alternância pedagógica configura-se como um importante elemento da formação, como indicam os depoimentos abaixo:

A alternância pedagógica sustenta nossa metodologia enquanto licenciatura, não dá para imaginar uma formação de área sem um diálogo com que se estuda no TA e com que se vive na experiência... A experiência é base fundamental para a construção desse conhecimento. Garantir essa alternância pedagógica é garantir que a educação do campo se construa como algo que seja marcado por um conhecimento, o científico, e não imaginar que é um saber deslocado, sem sentido, pelo contrário é um saber localizado, objetivado, organizado (CP01).

A alternância pedagógica é fundamental para a região amazônica e para a educação do campo. Com ela avançamos no que diz respeito à construção de uma política educacional sensível e comprometida com outras temporalidades e racionalidades, outras histórias, formas de organização social que se tem no Brasil, e no caso específico da Amazônia. O tempo do aluno na sala de aula e o tempo na comunidade, na vivência, nas atividades cotidianas, na construção de práticas de trabalho ou nas experiências de trabalho que desenvolvem para o sustento da família, deve ser levado em conta pelo sistema educacional. Este precisa articular vida, ensino, trabalho e estudo a realidade local e global (PF01).

Os depoimentos permitem evidenciar que a alternância pedagógica é condição fundamental para a valorização da

educação do e no campo da Amazônia Marajoara. Com essa concepção, a experiência do educando e educanda é considerada base da produção do conhecimento, tendo vista ser o trabalho concebido como princípio educativo. Isso indica que a prática é o ponto de partida e de chegada desse processo e a teoria o elemento referenciador, o que demonstra ser teoria e prática unidades dialéticas e não dicotômicas.

Observamos que a alternância pedagógica permite reconhecer o homem do campo a partir de sua temporalidade e racionalidade, o que difere do tempo e racionalidade de referência urbana. Daí entendê-la como forma de ruptura com o modelo de escola e educação presente no campo, porém, é uma concepção que precisa, como alerta um dos entrevistados, ser levada em conta pelo sistema educacional brasileiro, não só no sentido de reconhecer por meio de leis, mas, de possibilitar sua materialidade.

Na disposição dessa licenciatura, os pressupostos metodológicos da alternância como já citados são os itinerários formativos Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). Esses “configuram-se como princípios e diretriz da organização dos processos formativos” da LPEC. (Antunes-Rocha & Martins, 2012, p. 22). No TA contempla-se

atividade do espaço escolar, onde os educandos têm acesso ao conhecimento científico por meio de livros, textos e diálogo com o professor formador. No TC os educandos realizam uma pesquisa junto à comunidade, que culmina no portfólio, um instrumento conforme Molina (2011, p. 53) “que registra e reflete a trajetória de saberes construídos”. Isso possibilita “ao estudante uma compreensão mais ampla do processo ensino/aprendizagem”.

No contexto da turma estudada, de acordo com as observações e entrevistas, a alternância pedagógica envolveu a seguinte sistemática: no TA, ocorrido na universidade, os alunos foram conduzidos a discussões teóricas. Momento em que tiveram acesso a diferentes correntes, concepções e paradigmas científicos nas respectivas disciplinas. No final deste tempo educativo, os alunos receberam orientação para realizarem um estudo empírico no TC. Tal estudo deverá ser organizado e sistematizado em forma de portfólio a ser socializado por cada aluno no início do próximo TA.

O TC realizado na comunidade de aluno/docente, coloca o aluno na relação direta com o conhecimento empírico. Com base na teoria adquirida no TA o aluno deve dialogar com este conhecimento e realizar a pesquisa anteriormente mencionada, como podemos constatar nos seguintes depoimentos: “No TA temos o

contato com as disciplinas voltadas para o campo, com a teoria. No TC trocamos informações, conhecimentos, com a comunidade (EF06)”.

O TA nos norteia para que possamos chegar às comunidades e aplicar aquilo que é repassado, nos dá embasamento teórico, nos norteia para que nós possamos realizar um trabalho bom no campo. E o TC nos possibilita conhecer a fundo a realidade que vivemos porque muitas vezes o professor ignora os fatos que acontecem na comunidade, às vezes, chega e sai da comunidade e não procura conhecer as manifestações culturais (EF02).

Tais depoimentos permitem esclarecer que o TA é o tempo em que se socializa a teoria com os formandos e o TC o momento que esses sujeitos tem para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apreendida no TA. Nessa perspectiva compreendemos o TA como o momento do debate e reflexão teórica articulada com a realidade, com a prática, a qual terá uma ênfase maior no TC, quando a teoria refletida permita ao educando dialogar com o contexto, de modo a (re)produzir conhecimentos e não simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar não só a dimensão cognitiva, mas, afetiva, social, cultural, ambiental, étnica, entre outras. Temos assim, dois territórios distintos, mas, não separados, que apresentam conflitos e consensos na

construção da formação do professor e professora do campo. Territórios que nos ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico.

Certamente, isso envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes, de modo que a realidade não seja apenas entendida, explicada, mas, também, transformada. Observamos que esse esforço alguns formadores e educandos procuraram fazer. Mas, a prevalência ainda é do ensino compartimentado, tendo-se de um lado a teoria e de outro a prática. Inferimos com base nisso que romper com esse processo não é um exercício que se faça sem correr riscos, dada à novidade desta formação.

É no trabalho educativo realizado em conjunto que formadores e formandos darão materialidade à docência por área em regime de alternância, logo, a formação inicial dos professores e professoras do campo como proposto no projeto desta licenciatura, que como indica tanto o Movimento de Educação do Campo quanto a própria política que a respalda, tem por objetivo conquistar escolas. E esse propósito vai além da construção do prédio, pretende-se contribuir com a superação de um modelo educativo que na

maioria, serve para excluir os sujeitos do campo. Daí a defesa de uma proposta curricular plural que contribua para construir uma nova escola no e do campo na Amazônia paraense e marajoara. Uma escola humana para formar o cidadão do campo.

Para tanto, carece formar professores responsáveis, sensíveis, comprometidos, atuantes, articuladores do conhecimento, como revela o seguinte depoimento:

Precisa ser um professor articulador do saber, articulador do conhecimento teórico com o conhecimento empírico. Este profissional deve provocar discussão dessa relação do conhecimento dentro da sala de aula, e buscando também envolver a comunidade, as pessoas que estão em volta da escola, porque esse é o papel social da escola (PF02).

Essa voz corrobora para o que Monteiro e Nunes (2010, p. 264) advertem quando tratam da profissão docente no atual contexto da Amazônia paraense, onde identificam que este professor “requer diversidades de competências”, quer sejam: “pessoal, social, cultural, pedagógica, política, ética e estética”. Interpretamos, desse modo, a formação do educador do campo como elemento imprescindível para a construção da educação do campo na Amazônia paraense enquanto paradigma de construção social.

Considerações parciais

Por todo o exposto, evidencia-se que a LPEC é uma importante iniciativa e conquista para se garantir o acesso à escola e à educação no e do campo. Além dessa intencionalidade, observa-se ainda que devido articular-se a um projeto de sociedade, cujo parâmetro é a transformação social, esta licenciatura representa uma importante estratégia para essa transformação.

Trata-se de uma proposta que lançou o desafio de ultrapassar a barreira da oferta dos anos iniciais e ampliar a própria concepção do direito à educação que os movimentos sociais e sindicais do campo vêm construindo na processualidade histórica, demarcada a partir da década de 90. Referida licenciatura configura-se também como um importante instrumento na luta por políticas que possibilitem a expansão da rede de escolas públicas e contribuam para ampliar a oferta da educação básica no campo e garanta, assim, a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A existência da LPEC justifica-se, principalmente, pela urgência de ações afirmativas em vista de apresentar-se como estratégia relevante para reverter a situação educacional existente no campo, sobretudo no que se refere à oferta de educação

infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Entende-se que essa licenciatura propõe a inclusão de uma nova organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Considera-se, desse modo, ser intenção deste curso conquistar novas escolas, não no sentido de uma nova estrutura física, mas, de um espaço aberto ao encontro, ao debate, ou melhor, uma escola do diálogo, pois, é uma escola de interesses reais, que está pautada em um projeto de sociedade que constantemente tem que disputar espaço no âmbito do Estado capitalista. Por isso ser também uma escola de conflitos e diálogos, caso contrário, a tornaremos em um aparelho novamente hegemônico. Daí ser importante desnaturalizar qualquer visão ingênua nesse sentido.

Entendo que a formação desenvolvida em Portel, no Marajó, representa para a Educação do Campo possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos como sujeitos de direitos. Trata-se de uma importante ação afirmativa para a Educação do Campo na Amazônia paraense e marajoara, visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito permeia a educação dos povos que

habitam a área rural, e consolidar-se em uma verdadeira e autêntica educação do e no campo da Amazônia Paraense. Isso mostra que a licenciatura em estudo contribui de forma significativa com a Educação do Campo em Portel, visto constituir-se em um importante instrumento na luta por políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas e, por conseguinte, amplie a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó.

Cabe esclarecer que a Educação do Campo “não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ... é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam”. (Molina, 2011, p. 107). Caldart (2002) compreende Educação do Campo como uma categoria dialética, ampla e complexa que abarca e valoriza as diversas identidades dos sujeitos do campo, tais como ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pequenos agricultores, extrativistas, povos indígenas, pescadores, assentados, camponeses, povos das florestas, caipiras, roceiros, meeiros, sem-terra, agregados, caboclos, e outros.

Entendemos que esta expressão precisa ser melhor refletida e analisada

mediante as diferenças e diversidades culturais, econômicas, políticas e sociais de cada município e região brasileira. Todavia, adotamos o termo “educação do campo” na pesquisa, por interpretá-la como uma expressão polissêmica e também, assim como Molina (2011), por entendê-la como perspectiva de transformação social. Aspecto importante para pensar o reconhecimento e valorização das realidades específicas do arquipélago do Marajó. É um passo positivo nessa direção não se resume a uma formação específica, mas, inclui uma epistemologia que possibilite dialogar com outras culturas, tanto do campo como da cidade na relação com o mundo.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2012). Tempo Escola e Tempo comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 21-33). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Antunes-Rocha, M. I. (2009). Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores* (pp. 39-56). Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arruda, E. E., & Brito, S. H. A. (2009). Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In Alves, Gilberto L. (Org.). *Educação no campo: recorte no tempo e no espaço* (pp. 14-58). Campinas, SP: Autores Associados.

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto* (pp. 95-122). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

_____. (2004). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 147-160). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J., Cerioli, O., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Cordeiro, G. N. K. (2009). *A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008. (2008, 23 de abril). Regulamenta a Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>

Fazenda, I. (2008) *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.

Gamboa, S. A. S. (1996). A contribuição da pesquisa na formação docente. In Reali, Aline M. M. R., & Mizukami, M. G. N.

(Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 115-130). São Carlos: EdUFSCar.

Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (2011). Universidade e interdisciplinaridade. In Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (pp. 172-208). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Revista Educação & Sociedade*, 32(116), 667-688.

Molina, M. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In Munarim, A., Beltrame, S., Conde, S. F., & Peixer, Z. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas* (pp. 103-121). Florianópolis: Insular.

Monteiro, A. L., & Nunes, C. (2010). Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 261-282). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Parecer Nº. 009/2001 de 08 de maio de 2001. (2001, 08 de maio). Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br>.

Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências da natureza e matemática. (2011). Belém: IFPA.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins*

da formação humana. São Paulo: Expressão Popular.

Santos, C. A. (2009). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.

ⁱ Uma primeira versão desse texto, como resumo expandido foi apresentada no XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, realizado em Belém, de 25 a 27 de novembro de 2014.

ⁱⁱ Universidade Nacional do Brasil, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Recebido em: 10/09/2016

Aprovado em: 25/09/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Costa. E. (2016). Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajó. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 279-298.

ABNT:

Costa. E. Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajó. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 279-298, 2016.