

XI CODS

COLÓQUIO DE ORGANIZAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE

BELÉM-PA, 10 E 11 DE NOVEMBRO

Oportunidades e Limites para o Avanço de um Programa de Educação Superior do Campo na Amazônia Paraense: o caso do curso Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA

AUTORIA

Abigail da Silva Brito

E-mail: bigabrito@gmail.com

Instituição de filiação: UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)

Diana Cruz Rodrigues

E-mail: dicruzrodrigues@gmail.com

Instituição de filiação: UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)

RESUMO

O presente estudo por meio de pesquisa exploratória e descritiva, busca evidenciar as oportunidades e limites da educação superior como uma ferramenta de ressignificação da vida dos povos do campo, a partir da análise da iniciativa do Sul e Sudeste do Pará. A experiência analisada é a oferta do curso de licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Para compreender o processo histórico, o estudo apresenta como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Na abordagem do processo de institucionalização do curso na região, com um recorte temporal de 2009 a 2020, bem como os desafios e oportunidades vislumbrados o estudo utilizou entrevistas semiestruturadas em profundidade com professores da Universidade e aluno egresso do curso. Como principais resultados o estudo aponta que atualmente, um dos cursos com maior demanda por vagas na UNIFESSPA, a licenciatura em educação do campo desfruta de um passado recente, mas bem consolidado na região. Enfrentando os desafios postos no âmbito da educação no ensino superior no Brasil, a exemplo das restrições orçamentárias, o curso tem em seus laços historicamente constituídos com a comunidade local na região a força para seguir atuante.

Palavras-chave: Educação no Campo. Inclusão social na educação superior. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Eixo Temático 4: Gestão pública e desenvolvimento

1. INTRODUÇÃO

2.

O viver no campo no Brasil esteve historicamente cercado de uma infinidade de problemáticas de diversas ordens, de forma que o campo seja na perspectiva das políticas públicas ou de quem vive nas cidades em muito ou quase sempre é adjetivado de retrocesso. Diante disso, o campo como local de reprodução de vida e conhecimento é uma perspectiva recente, e luta constante galgada e muito pelos povos que nele vivem, e que ao perceberem na educação um potencial transformador de tal realidade vêm ao longo dos anos buscando a sua inclusão social sem ter que deixarem o local onde vivem.

É assim, na tentativa de contrapor a configuração do campo como local desprovido de vida em sua plenitude que ao longo da história diversas experiências vêm-se constituindo. Tais experiências visam tornar o campo mais que um lugar com um bonito luar (afinal nem só de noites se vive no campo), mas um local onde a vida possa acontecer em sua plenitude. Assim, este estudo foi feito com objetivo de contextualizar a educação do campo, desde a sua concepção inicial (educação básica) até a sua oferta como ensino superior para os povos do campo. A experiência analisada é a licenciatura em educação do campo, ofertada pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), abordando seu processo de institucionalização, buscando evidenciar a oferta de ensino superior como ferramenta de superação dos dilemas sociais enfrentados pelos povos do campo em sua imensa diversidade, bem como seus desafios e possíveis potencialidades de manutenção e desenvolvimento dentro de suas concepções originais na região.

A luta pela educação do campo no Sul e Sudeste do Pará se dá em conjunto com o que acontece no restante do País. Iniciando na luta pela educação básica e caminhando para experiências diversas que ao se ampliarem alcançam diferentes níveis de ensino até chegar no ensino superior. Essas experiências foram induzidas pelos movimentos sociais que estabeleceram ao longo do tempo diversas parcerias. Em um primeiro momento esse movimento se viu representado na ala mais ligada à Reforma Agrária (por parte do governo), que através também do INCRA por meio do PRONERA financiou a execução de educação básica, ensino médio técnico e superior por todo o Brasil. Posteriormente a educação do campo é integrada ao Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007 que passa a fomentar a educação do campo com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCANPO), programa que mais tarde seria reconfigurado, com a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para financiar dentre outros a licenciatura plena em educação do campo.

A oferta do curso de licenciatura em educação do campo no sul e sudeste do Pará, é iniciado na região no ano de 2009, à época a Universidade existente era a Universidade Federal do Pará (UFPA) que viria a ser desmembrada em 2013 dando lugar à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A UNIFESSPA desde então segue gerindo o curso por meio da Faculdade de educação do campo.

Se pensarmos nas questões regionais a que estamos inseridos, estar na Amazônia já é um desafio de existência por si só, estar no campo na Amazônia então, sugere uma dificuldade ainda maior, tal realidade faz com que levar a educação para os povos do campo nessa região, se apresente como uma possibilidade de reconfiguração da existência de seu povo, ainda que e por mais que, esse seja um processo gradual e que exija um esforço constante da sociedade por meio de seus movimentos sociais, pesquisadores e Estado. O Sul e Sudeste do Pará apresentam números invejáveis quando o assunto são riquezas naturais, mas com indicadores inexpressivos de desenvolvimento social, faz-se necessário pensar em estratégias para a tradução de bons indicadores de exportação em qualidade de vida. Este estudo busca identificar a potencialidade da licenciatura em educação do campo como ferramenta que contribua nesse processo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR

A educação do campo é um processo induzido pelos movimentos sociais que inicialmente se aproximou do Estado por meio da ala ligada às questões agrárias e que somente após um longo percurso passou por uma institucionalização por parte do Ministério da Educação (MEC). Este tópico explora um recorte histórico de construção da educação do campo desde sua idealização, no ainda campo da alfabetização, passando pelos demais níveis educacionais até a sua experimentação como ensino superior, especificamente a licenciatura em educação do campo.

2.1. Percurso histórico

A busca pelo acesso ao ensino superior para e pelos povos que trabalham e vivem no campo é um processo longo, marcado por uma evolução da própria luta, que viu seu projeto inicial de alfabetização alcançar os demais níveis educacionais até a sua experimentação como ensino superior, e pela contribuição de diversos atores, desde movimentos sociais da sociedade civil à sua institucionalização pelo Estado pelo órgão legalmente responsável por essa ação, o Ministério da Educação. Assim, para que possamos tratar sobre a educação do campo no ensino superior é necessário fazer uma

reflexão histórico-temporal no que seja possível abordar os atores e suas contribuições para tal processo.

Para uma melhor compreensão desse processo histórico, se faz importante ressaltar a questão que envolve o termo “do campo” (educação do campo) que pode facilmente ser reduzida a “no campo” (educação no campo) ou mesmo “para o campo”. Em uma análise rápida não incluir o termo “do” talvez não denote qualquer tipo de equívoco, mas a ressalva deve ser feita a fim de que não se descaracterize o viés histórico-social em que esse processo se constitui. Para Medeiros, Moreno e Batista (2020), a utilização do termo “do” se deve ao caráter de protagonismo que os povos do campo devem exercer nesse processo, os autores argumentam que se faz necessário não somente levar uma escola para o campo, mas abrir diálogos com as comunidades locais de forma que a escola seja um espaço de construção com a participação desses sujeitos, que no seu entender são possuidores e produtores de conhecimento. Nessa linha Dos Santos Bernardi, Pelinson, & Santin (2014), ao tratarem sobre o assunto sustentam que a educação dos povos do campo não deve ser algo pensado para eles, mas com eles, e que essa educação para que cumpra com seus objetivos, deve não só considerar, mas fortalecer a construção social, histórica e produtiva em que esses povos estão inseridos, dentro da sua diversidade. Quanto ao termo “no” (Educação no campo) Caldart (2002), contribui esclarecendo que é o campo, onde vivem os povos do campo que essa educação deve acontecer, buscando assim não dissociar ensino da realidade onde vivem.

A busca pela educação do campo é introduzida pela defesa da educação básica e segundo Medeiros, Moreno e Batista (2020) teve seu início marcado pela realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998. A conferência que contou com a participação de diversos atores como; MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, e organizado pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, tinha como objetivo reivindicar qualidade para o ensino dos povos do campo e conforme Caldart (2009) buscar a superação dos termos; educação rural ou educação para o meio rural, por Educação do campo, que em sua natureza dialoga com a ideia de que os povos do campo devem não somente ter acesso à escola, mas estar representado nela e por ela, e que aos povos do campo sejam garantidas qualidade de vida, onde vivem. A esse processo Marschner (2010) denominou de “ressignificação e transformação do rural”, para a autora o processo se dá em torno da superação da lógica estritamente escolar, passando a ser o campo um espaço pedagógico em que as práticas dos povos do campo tenham relevância e integrem a vida escolar.

O movimento pela educação do campo que fora iniciada como relatado anteriormente

em prol da educação básica, é reconfigurado no momento em que segundo Caldart (2004) se apresenta uma evolução de pretensões, a busca agora não seria somente pela educação básica do campo, mas por uma educação do campo, com uma perspectiva mais ampla, de modo a abarcar não somente os níveis básicos de ensino, mas que contemplasse inclusive o ensino superior.

Essa nova perspectiva é abarcada pela criação do que Medeiros, Moreno, & Batista (2020, p. 4), denominaram de “rede nacional de iniciativas pedagógicas”, projeto do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), que por sua vez fora criado no ano de 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária que em 2001 seria integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), agora no âmbito Ministério do Desenvolvimento Agrário. Tais iniciativas se desenvolveriam por meio de parceria do PRONERA com universidades que atuariam por meio de propostas de oferta de cursos, essas iniciativas contemplariam diferentes níveis de ensino e viriam mais tarde ser inspiração para outras ações de educação do campo.

O PRONERA teria se tornado assim, um ponto de interlocução e apoio por meio do qual os movimentos sociais em parceria com as Universidades passariam a realizar projetos educacionais abordando distintos níveis educacionais.

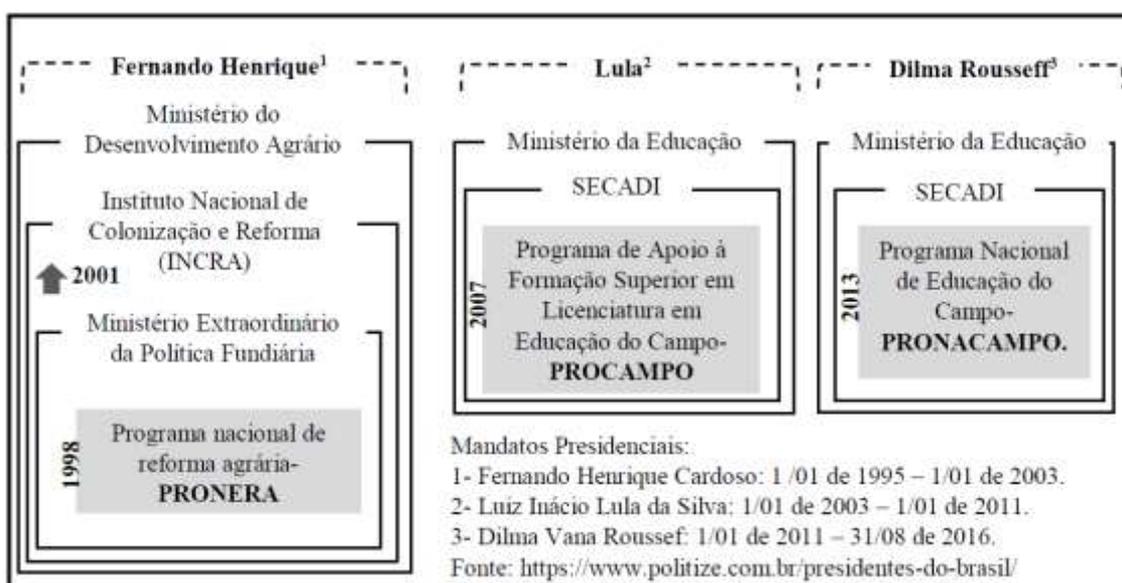
Ainda segundo Medeiros, Moreno e Batista (2020), influenciado pelas experiências do PRONERA o Ministério da Educação (MEC), cria em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que cria em seguida o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), instituindo assim o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo. Como característica peculiar em relação às experiências do PRONERA a licenciatura em Educação do campo visava atender à toda a população do campo, sendo assim, não se destinava exclusivamente aos beneficiários da reforma agrária.

A oferta dos primeiros cursos de LEDoC se deu por meio de convite a algumas instituições. Entre os anos de 2005 a 2009, a oferta do curso se dava por meio de convocação de instituições de ensino superior por meio da SECADI/MEC que os executava por meio do PROCAMPO. A primeira turma foi ofertada no ano de 2005 pela Universidade Federal de Minas Gerais. No ano de 2012, com proposição de oferta regular e continuada de turmas de Licenciatura em Educação do Campo por meio do Edital nº 02/2012 SECADI/MEC foram selecionadas 44 propostas de cursos.

No ano de 2013, por meio da SECADI/MEC, é criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) com finalidade de subsidiar financeiramente políticas no campo, uma espécie de reconfiguração do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O Quadro 1 apresenta uma síntese

da construção dos programas aqui mencionados dentro de seus respectivos âmbitos governamentais.

Quadro 1 – Programas criados no âmbito governamental ligados à educação do campo.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Considerando a proposta de criação da LEDoC, que “de modo geral, visa à qualificação acadêmica e profissional de professores para atuarem na educação básica em escolas do campo, de modo a garantir formação escolar às populações do campo de todo país, contemplando-os em sua diversidade, já que o campo nas palavras de Medeiros, Moreno, & Batista (2020, p. 8) não é integrado apenas de camponeses mas de uma variedade de povos que inclui “[...] agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, indígenas, caboclos e outros [...]” o tópico seguinte busca contextualizar a formação pedagógica sobre a qual o curso se estabelece buscando alcançar tal proposição dada essa diversidade e o respeito às características desses povos, proposta básica da educação do campo.

2.2. A licenciatura em educação do campo e a sua construção pedagógica

Pensar em educação do campo e principalmente fazer esse exercício refletindo os termos já mencionados no texto, onde a população do campo seja inserida não apenas como um destinatário, mas como parte construtiva desse processo, como cita Caldart e Molina (2008), exige um aprofundamento nos constructos pedagógicos onde se fundamenta a proposta dos cursos de licenciatura em educação do campo.

Para início dessa imersão é preciso frisar que, como objetivo macro, segundo Haje et al. (2018), os cursos de licenciatura em educação do campo visam formar sujeitos para atuarem nas escolas do campo, tanto na docência como na gestão e para além da escola o curso visa ainda capacitar esses sujeitos para atuarem nos processos associativos de suas comunidades.

Os cursos de LEDoC apresentam dessa forma duas linhas de alcance (pretendidas), primeiro estabelecer ensino construído de forma direcionada e inclusiva aos filhos dos camponeses, contribuindo para sua formação não só pedagógica nas linhas didáticas, mas socialmente construídos, por meio da formação de professores capacitados para trabalharem em tal cenário, contribuindo para o enfrentamento ao abandono do campo por jovens e ou adultos, nesse processo de migração para as grandes cidades por não vislumbre de oportunidades no campo, em outro ponto o curso atua no fortalecimento das comunidades em seus projetos políticos de organização e reivindicação de seus direitos por meio da inserção e até reinserção em alguns casos dos alunos e egressos em suas comunidades.

Para tanto, a LEDoC tem em seu currículo conforme Haje et al. (2018) a previsão de que o curso se dê em etapas alternadas, segundo os autores, tais etapas denominadas “Tempo Escola e Tempo Comunidade”, é uma metodologia para possibilitar aos estudantes do curso desfrutar de dois momentos distintos e alternados durante o curso, o tempo escola como sendo o momento de estar no espaço universitário nos “estudos teóricos e debates”, como cita Medeiros, Moreno, & Batista (2020, p. 18), e o tempo comunidade sendo o tempo em que os alunos retornam às suas comunidades, onde podem desempenhar pesquisas em suas comunidades, sendo assim uma maneira de continuar vivendo a sua realidade ao mesmo tempo em que se insere no mundo acadêmico-científico, de forma a interferirem sistematicamente em seus locais de vivência ainda durante o curso. Contribuindo para a discussão de Santos Bernardi, Pelinson e Santin (2014) ao tratar do que denominam de “pedagogia da alternância” afirmam que a mesma se configura em “uma luta para que o debate pedagógico se coloque diante da realidade, de relações sociais concretas de vida acontecendo em sua necessária complexidade”.

A pedagogia da alternância não apresenta proposição apenas para os alunos, para Molina (2017), tal estratégia vislumbra que dessa forma os professores do curso também desenvolvam atividades nas comunidades, fortalecendo assim o vínculo entre Universidade e comunidade.

Para além da pedagogia da alternância, considerando a definição dada por os Santos Bernardi, Pelinson e Santin (2014), outra característica da LEDoC é a construção da matriz curricular do curso, ao que Haje, Molina et al (2018) chamam de “estratégia interdisciplinar”. Essa estratégia se dá pela organização dos componentes curriculares divididos em áreas de conhecimento. A interdisciplinaridade citada se concretiza por meio dos componentes curriculares do curso. Segundo Molina (2017) são 4 (quatro) grandes áreas de conhecimento contempladas pelo currículo do curso; Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, para a autora a estratégia tem como objetivo “superar a fragmentação do conhecimento” e “propõe a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade” (MOLINA, 2017, p. 595).

2.3. A licenciatura em educação do campo em seu contexto atual

Atualmente, os cursos permanecem fomentados no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), por meio do programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, em 2018, atuavam 27 Instituições ofertando o curso, com 43 cursos em execução, totalizando 6.789 alunos matriculados, sendo o Pará o estado com maior número de matriculados, totalizando um vínculo à época da pesquisa de 984 alunos. No estado do Pará, o curso é ofertado pela UFPA em quatro campin; Altamira, Cametá, Baião e Abaetetuba, na UNIFESSPA o curso é ofertado na cidade de Marabá, juntas as duas Universidades atendem mais de vinte municípios no Estado. O Quadro 2 evidencia o número de vagas ofertadas e o número de inscrições no último processo seletivo das referidas Instituições. Ressalta-se que o processo seletivo do ano 2020 da UNIFESSPA não foi concluído devido à pandemia do COVID 19.

Quadro 2 – Dados do último processo seletivo – UFPA e UNIFESSPA

<i>Instituição</i>	<i>Campin</i>	<i>Ano da seleção</i>	<i>Vagas</i>	<i>Inscritos</i>
UFPA	Abaetetuba	2020	100	625
	Altamira	2020	90	197
	Cametá	2020	40	220
	Baião	2020	40	181
UNIFESSPA	Marabá	2019	60	575

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3 MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como de natureza exploratória e descritiva, pela qual se objetiva identificar potencialidades e limites para o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA e discutir seus efeitos na consolidação do ensino superior na região.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso correspondente à investigação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no período de 2009 a 2020.

As fontes de coleta de dados utilizadas no estudo de caso foram a pesquisa documental (documentos relacionados ao LEDoC e afins, como Projeto Político pedagógico do curso ministrado na UNIFESSPA) e entrevistas semiestruturadas e em profundidade. As entrevistas tiveram duração em média de trinta e cinco minutos e foram realizadas no período de 21 a 28 de setembro de 2020, contemplando professores e egresso do curso, conforme perfil estabelecido no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição do perfil dos entrevistados.

Entrevistados		Descrição de trajetória relacionada ao LEDoC
1	Professor que compôs a equipe de proposição original do LEDoC (prof. Fernando Michellotti, a seguir identificado por F.M.)	Entrou para o corpo docente do curso de agronomia no ano de 2002, participou ativamente das ações citadas anteriormente, desenvolvidas na região no âmbito do PRONERA, principalmente da formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia. Foi o primeiro coordenador do curso de Agronomia promovido pelo PRONERA, o que somado às suas experiências e aproximação com movimentos sociais lhe proporcionou participar de diversos eventos dentro dessa temática sendo inclusive convidado a participar da comissão de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA em Marabá. A participação da UFPA nesse momento inicial se deu por meio de convite do Ministério da Educação no ano de 2008. A construção da proposta do curso contou então com equipe composta por professores que tinham experiências acumuladas na área
2	Professor que compõe o quadro docente atual do LEDoC (prof. Haroldo de Souza, a seguir identificado por H.S.)	Integrou o corpo docente do curso, aliás, um dos primeiros professores, já que sua chegada coincide com o ano em que aconteceria o primeiro concurso para formação do quadro de professores do curso (inclusive ao que consta, o concurso estava em andamento quando da sua chegada), pode, por meio de seus relatos, fornecer informações de como se deu esse processo.
3	Egressa do curso (identificada como T.R.)	A egressa à época morava na comunidade de Vila Santa Fé onde continua residindo, a mesma compartilhou um pouco do que foi os seus quatro anos de curso, refletindo sobre o percurso desde seu acesso em 2011, abordando suas conquistas dentro desse processo e dificuldades encontradas para permanecer no curso até a sua conclusão em 2015.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Para tratar da oferta do curso LEDoC no Sul e Sudeste do Pará se faz imprescindível fazer nota de que desde o ano 1994 a Universidade Federal do Pará (UFPA) já ofertava cursos de licenciatura em outras áreas na região, como relata Anjos (2020). Para tanto, a UFPA criara um campus em Marabá denominado “Campus do Sul e Sudeste do Pará” e os cursos se davam no modo intervalar, em que nesse processo de descentralização de campi, os professores se deslocavam de Belém para ministrar as aulas. A UFPA também ofertava um curso de agronomia, por meio do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR/UFPA).

Essa nota se faz importante à medida que são os professores egressos desses cursos ofertados pela UFPA, agora atuantes nos cursos juntamente com professores do curso de agronomia que diretamente desenvolveram inúmeras ações na região no âmbito do PRONERA desde 1999, tais ações alcançavam diversos níveis de ensino e incluíam:

Alfabetização de Jovens e Adultos (1999-2000); escolarização de Monitores de Alfabetização em curso de elevação de escolaridade na educação básica com Ensino Fundamental, 5ª a 8ª Séries (1999-2000); formação de professores com curso de Ensino Médio Magistério (2001-2004); elevação de escolaridade na Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais do Ensino Fundamental (2003-2006); formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, com duas turmas (2003-2007 e 2005-2009); formação acadêmica no ensino superior, com Curso de Graduação em Agronomia (2003-2009), Curso de Graduação em Letras (2005-2011), Curso de Graduação em Pedagogia (2005-2011) e Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo - Residência Agrária (2005-2007). (MEDEIROS, MORENO E BATISTA (2020, p. 14)

Essas experiências, principalmente a formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, que já era realizada sob o modo da pedagogia da alternância, foram de fundamental importância, servindo inclusive de espelho para o que viria a ser a implantação do curso LEDoC, conforme será visto nos relatos dos dois professores entrevistados.

O entrevistado F.M. entrou para o corpo docente do curso de agronomia da UFPA no ano de 2002 e participou ativamente de ações educativas desenvolvidas na região do Sul e Sudeste do Pará no âmbito do PRONERA, principalmente da formação de Ensino Médio Técnico-Profissional em Agropecuária com ênfase em Agroecologia. Ele foi o primeiro coordenador do curso de agronomia promovido pelo PRONERA e, somado às suas experiências e aproximação com movimentos sociais, participava de diversos eventos nessa temática, de modo que foi convidado a integrar à comissão de criação do

curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA em Marabá. A participação da UFPA nesse momento inicial se deu por meio de convite do Ministério da Educação, no ano de 2008, considerando-se que a universidade contava com uma equipe de professores que tinham experiências acumuladas na área.

Em 2009, ainda sob a égide da UFPA, deu-se início à formação em LEDoC no Sul e Sudeste do Pará. Ainda nesse ano, sob a ótica do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi conquistada a ampliação do número de professores do curso, o que propiciou a criação de um corpo docente próprio.

No ano de 2013, ainda por meio do REUNI e desmembramento da UFPA, é criada a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), por meio da lei nº 12.824/2013. Assim, a LEDoC no Sul e Sudeste do Pará passa a ser executada sob a responsabilidade da UNIFESSPA que no mesmo ano cria a Faculdade de Educação do campo (FECANPO/UNIFESSPA).

4.1 A Institucionalização do curso na UNIFESSPA: oportunidades e desafios

Para abordar o processo de institucionalização do curso LEDoC na UNIFESSPA e poder tratar dos desafios, oportunidades e conquistas que permearam esse processo, é preciso fazer um retrospecto dos quatro anos iniciais em que o curso foi executado pela UFPA. Isso porque, conforme dados das entrevistas, houve um processo contínuo, pois, os desafios percebidos quando da criação do curso não se interromperam, mas apresentaram-se em um continuum temporal.

O momento de implantação do curso foi favorecido, de acordo com o professor entrevistado H.S. por encontrar uma conjuntura onde já existia uma concepção madura do curso se apresentou como uma contribuição muito importante para a sua futura consolidação, “essa conjuntura consolidada se trata das experiências acumuladas pelos professores que estavam a frente do processo e criação do curso (entrevistado H.S., 2020).

Tratando dos desafios, H.S. ao ser questionado sobre, afirma enxergá-los subdivididos em duas instâncias: (1) desafio institucional e (2) desafio de estrutura na Universidade. O primeiro desafio pode ser explicado pela percepção da Universidade para com o curso, algo mais ligado à pedagogia de construção do curso e em outra linha de raciocínio algo mais ligado a estrutura da Universidade.

O fato de ser um curso novo e com uma estruturação pedagógica diferente dos demais cursos, inclusive dos já ofertados na Universidade à época faziam nas palavras de H.S. (2020) a implementação do curso foi “um desafio, no sentido do reconhecimento da

própria universidade na sua institucionalidade desde os seus processos de construção do conhecimento epistemológico até processos administrativos”.

Ao tratar dos processos de construção do conhecimento, H.S. fazendo menção ao que Santos Bernardi, Pelinson e Santin (2014) chamam de pedagogia da alternância, bem como o que Haje, Molina et al (2018) denominam de “estratégia interdisciplinar”. Assim, por apresentar processos de construção tão distintos dos demais cursos, no entendimento de H.S., demandou um maior esforço em fazer com que essa concepção do curso fosse percebida e aceita tanto pelos demais colegas como pela estruturação processual administrativa da Universidade. Tal necessidade perpassa desde processos de cadastro de disciplinas no sistema à disponibilização de espaço em tempos alternados dentro da universidade. Fazer com que não só o restante dos colegas, mas os demais alunos da Universidade entendessem a dinâmica da educação do campo, foi no entendimento de Haroldo um desafio, que no seu entender e como introduzido nesse tópico, se apresentaram fortemente nesse início, mas não deixaram de existir, essa é uma tarefa constante dos integrantes do curso.

Para além dessa perspectiva pedagógica, H.S. aponta outro ponto observado em relação aos desafios percebidos nesse período de implantação do curso, que se evidenciava na questão físico-estrutural da Universidade, em poucas palavras, falta de espaço; salas de aulas, laboratórios e até espaços de convivência social no sentido de aceitação pelos demais integrantes da instituição. Para H.S., esse foi um desafio enfrentado também pelos alunos do curso, que ao chegar se deparavam com essas deficiências que não se apresentava ou pelo menos não com tanta força para os demais cursos, em suas palavras essa foi uma questão que foi se estruturando à medida que o curso foi sendo ofertado.

Outro desafio, apontado era o sentimento de não pertencimento dos alunos dentro da Universidade, “era comum os alunos questionarem qual era o seu lugar dentro da instituição” (entrevistado F.M., 2020).

O relato desta dificuldade também surgiu na entrevista com a egressa (T. R.). Ao ser questionada sobre a sua percepção do ambiente durante o período que esteve na Universidade, T.R. relata uma percepção de exclusão tanto pela falta de espaços físicos destinados às turmas de educação do campo como pelo olhar de alunos de outros cursos da instituição, “o fato de sermos turmas compostas por camponeses e principalmente integrantes dos movimentos sociais parecia despertar esse olhar diferente” (entrevistada T.R., 2020).

Em seu relato a egressa reafirma pontos citados por H.S. e F.M., tantos nos desafios apresentados quanto nos pontos que a favoreceram permanecer e concluir o curso. Para a egressa, apesar das dificuldades percebidas quanto à questão físico-estrutural,

bem como o sentimento de exclusão, o qual a fez refletir se aquele era realmente um lugar onde ela poderia estar, o funcionamento do curso em tempos alternados contribuiu para que ela estudasse mantendo sua atividade profissional e a vida pessoal (familiar) na comunidade onde morava e permanece morando. E, no decorrer do curso, quanto ao olhar dos alunos das outras turmas, a egressa relata que sentiu uma espécie de maior aceitação à medida que o curso foi se desenvolvendo.

A egressa que, à época do curso, teve a oportunidade de atuar em sua comunidade por meio das ações de pesquisa, extensão e outras atividades oportunizadas, segundo ela pelo tempo comunidade, atuou como professora na escola da comunidade. E, atualmente (pós conclusão do curso), atua na gestão escolar da sua comunidade. Ao relatar seu sentimento pós conclusão do curso T.R. relata “hoje me sinto preparada e com um novo olhar sobre a educação que as escolas do campo podem construir e ofertar, e continuamente reflito em minhas atividades muito do que aprendi no tempo escola, períodos de aprendizados em sala de aula” (entrevistada T.R., 2020).

A fala da egressa reflete muito de perto a concepção do curso relatado por F.M. (2020) que “a educação do campo veio se firmar como um projeto dos próprios sujeitos do campo, que exigiam uma educação de qualidade, mas sem perder as características pedagógicas de quem vive no campo”. Essa concepção também coaduna com a literatura revista na seção 2, como abordado por dos Santos Bernardi, Pelinson e Santin (2014) ao enfatizar a licenciatura em educação do campo acontecendo ao mesmo tempo que valoriza a realidade em que os povos do campo estão inseridos.

4.2 A busca de consolidação do curso na UNIFESSPA: conquistas e as perspectivas atuais

As conquistas alcançadas pelo curso de LEDoC se apresentam em diversas formas. A primeira conquista relevante para consolidação da LEDoC pode ser identificada com a efetiva integração dos alunos à universidade. Os entrevistados destacam a geração do sentimento de pertencimento dos alunos no decorrer do curso. T.R. relata que a medida que as turmas foram tendo mais contato com a universidade, esses foram se apropriando dos espaços e aos poucos começaram inclusive a ter sentimento de que “a Universidade ficava sem vida quando estávamos no tempo comunidade (risos)” (entrevistada T.R., 2020).

Percebemos que os relatos se entrelaçam, F.M. trata sobre a questão do pertencimento em seu relato afirmando que esse processo foi sendo disseminado entre os alunos e “a universidade virou a casa deles, não há mais aquele medo da universidade” (entrevistado F.M.,

2020). Ainda nesse sentido F.M. faz uma ressalva ao indicar que no seu entender ao mesmo tempo em que o curso oportuniza um viés transformador tanto na vida profissional e pessoal dos egressos, e conseqüentemente mudanças nas formas de organização das comunidades onde moram “a universidade se modificou com esses sujeitos, porque ela passou a se abrir como um espaço para esses movimentos do campo de forma a fazer com que eles reconheçam a universidade como um espaço deles” (entrevistado F.M., 2020).

Outra conquista realçada corresponde ao desenvolvimento do diálogo com a comunidade. Nas palavras de H.S., esse diálogo foi possibilitado pela alternância pedagógica que permite não só ao alunos, mas também aos professores desenvolver atividades nas comunidades, o que tem resultado em uma aproximação Universidade-sociedade, por meio das ações de pesquisa e extensão. Estas ações, em muitos casos, são fomentadas pelas pesquisas que os próprios alunos desenvolvem no tempo comunidade, o que ao seu entender é de grande importância para a legitimidade da universidade.

No âmbito da relação com a comunidade, H.S. faz menção em seus relatos ao outro conjunto de alcances e conquistas do curso, que em seu entender tem cumprido com seu papel de formador de sujeitos que no campo atuam não só como “um professor de sala de aula, mas como esse agente, sujeito articulador que pode ajudar a comunidade na luta pelos seus direitos e na garantia dos direitos” (entrevistado H.S., 2020).

Nesse ponto, F.M. também relata que em suas experiências nos cursos de extensão que participava no entremeio, ainda que no âmbito do curso de agronomia, percebe que “hoje em dia é comum você ir fazer uma atividade em um assentamento, em uma comunidade rural e você encontrar ex alunos da universidade lá na liderança, na escola, na produção, na cooperativa, no sindicato” (entrevistado F.M., 2020). Ainda nas palavras de F.M. isso demonstra que “a universidade tem contribuído para formar sujeitos que tem uma função importante no campo” (entrevistado F.M., 2020). Essa premissa revisita a seção 2 desse texto, que apresenta na concepção de Haje et al. (2018), os cursos de licenciatura em educação do campo tendo como um dos seus objetivos, formar sujeitos capazes de atuarem nos diversos espaços no campo, desde a sala de aula aos processos organizacionais das comunidades.

Esse alcance da LEDoC também pode ser identificado na entrevista da egressa. A formação em licenciatura em educação do campo para T.R. significa mais que um título, a fez ter uma nova concepção do que é movimento social, construção de movimentos sociais, lutas sociais e existência social no campo. A egressa que, enquanto estudava na LEDoC, também participava na direção da Associação das Mulheres da comunidade onde morava, acabou tendo a sua concepção de luta social transformada e ampliada

pois “hoje percebo nos movimentos sociais e nas comunidades um poder transformador, graças ao que o curso permitiu aprender, tanto nos momentos de aprendizado científico em sala de aula como nos aprendizados propiciados pelas pesquisas e ações de pesquisa e extensão das quais participava e ou promovia no tempo comunidade” (entrevistada T.R., 2020).

Nas entrevistas foi possível perceber que a relação com os atores externos; movimentos sociais, sindicatos, estado, por meio das secretarias de educação é proporcionado por diálogos permanentes, sendo mais uma conquista no decorrer dos anos de funcionamento da LEDoC.

Esse diálogo é fortalecido no âmbito do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), o evento nas palavras dos entrevistados é um importante espaço de diálogo e estabelecimento de parcerias. O entrevistado H.S. faz menção a busca por estabelecer diálogo com as secretarias de educação de municípios próximos acerca do mercado de trabalho, nesse caso, o reconhecimento pelas secretarias de educação da existência dos profissionais formados pela LEDoC. Para H.S. essa ação fazia parte da preocupação do curso para com os egressos, pois a atuação desses em suas comunidades faz parte do ciclo de formação desses sujeitos. Em pesquisa documental, foi possível detectar que a prefeitura de marabá em seu último concurso público instituiu a licenciatura em educação campo como um dos critérios para os cargos de professor das escolas da zona rural (MARABÁ, 2018).

A partir deste cenário de desafios da institucionalização do curso de LEDoC e de seus alcances, os relatos nas entrevistas dos professores dialogam no sentido de enfatizar que as dificuldades enfrentadas desafiaram a proposta, seja com a implementação dos recortes no tempo escola e comunidade (alternância), seja acompanhando a criação e desenvolvimento da Unifesspa junto com a oferta inicial do curso, para eles as conquistas também se avolumaram, de forma que desde 2013 há a oferta regular de turmas da LEDoC (exceto no corrente ano por conta da pandemia do COVID19). Isso faz com que o processo de desenvolvimento e consolidação da LEDoC na UNIFESSPA esteja com uma construção madura e concretizada, com a discussão sobre o curso, seu funcionamento, seus conceitos estruturais disseminados e difundidos não só na Universidade, mas nas comunidades e atores com os quais o curso dialoga.

Para o entrevistado H.S., por um lado, a conjuntura atual, que se aflora nas circunstâncias políticas, pode a partir de uma perspectiva pessimista sobre a redução de gastos com educação, ciência e tecnologia no governo federal estar levando a Universidade para momentos difíceis na manutenção do curso. Mas, por outro lado, a partir de uma perspectiva mais positiva, H.S. defende que é preciso ter em mente que a compreensão por parte dos atores sociais que fazem parte do curso que os

conhecimentos e experiências acumuladas não deixam de existir, ao contrário, se fortalecem a cada dia e podem nesse momento ser a fonte de energia para que se mantenha viva na universidade a necessidade de manutenção do curso, baseado em todas as conquistas que o curso tem proporcionado aos seus alunos e, por extensão, às comunidades da região.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz do que foi evidenciado neste estudo a educação do campo na perspectiva e com quem se constituiu travou distintas e profundas batalhas em seu percurso. Ao pretender enfrentar dilemas tão imbricados na sociedade, como exclusão dos povos do campo e migração de camponeses para as grandes cidades, o movimento pela educação do campo desponta como uma luta atemporal, já que o desafio de reconfigurar o campo como um espaço de reprodução de vida e de conhecimento atravessa gerações e parece ainda distante de estar amplamente consolidado.

Se é verdade que o campo ainda vive o processo de migração de muitos de seus integrantes, principalmente jovens para as grandes cidades, em busca de melhorias, experiências como a oferta do curso de licenciatura em educação do campo nos termos do que foi apresentado neste estudo já é uma realidade nesse enfrentamento. A experiência analisada evidencia a possibilidade de fortalecer não só a não migração para as cidades, mas uma inserção social no campo, inserção necessária a sustentabilidade da vida no campo, não uma existência qualquer, mas uma vida resignificada.

Nesse ponto se faz necessário ressaltar o protagonismo que exerceu e exerce nesse processo a sociedade civil e sua representação por meio dos movimentos sociais. Ainda assim, pelo visto neste estudo não há o que se falar em indissociabilidade, na construção de projetos como o estudado aqui, a parceria entre atores se faz fundamental. Em nenhuma das descrições ou contribuições pesquisadas foram identificadas ações isoladas, em todos os pontos estudados as ações contaram com rede de atores participantes, faz-se necessário então, ressaltar o caráter de construção coletiva em que a luta pela educação do campo se constitui e a força que pode representar o agir coletivo na superação de conflitos sociais.

A formação superior dos povos do campo é uma conquista recente, mas não menos celebrada, o que pode ser visualizado na demanda por vagas nos processos seletivos como os vistos aqui, que aliás em muito superam as vagas ofertadas. Vê-se assim um dos desafios da educação superior no Brasil (demanda maior que a oferta) estampado também na Educação do Campo. Estaria a licenciatura em educação do campo no Sul e

Sudeste do Pará diante assim, de um dos seus desafios, atendimento distante do requisitado.

A oferta de turmas de licenciatura em educação do campo no Sul e Sudeste do Pará pode ser vista como uma expansão do movimento pela educação do campo. Com suas bases iniciadas em experiências que incluíam os demais níveis educacionais, o curso foi sendo construído sob parcerias; Universidade-sociedade, uma parceria que subsiste ao tempo, e permanece viva em sua construção mais original; Educação dos povos do campo, com os povos do campo. Pelo visto neste estudo essa não só é uma parceria que persiste, mas que se apresenta como uma força e fonte de resistência para a manutenção do curso.

Atualmente um dos cursos com maior demanda por vagas na UNIFESSPA, a licenciatura em educação do campo desfruta de um passado recente, mas ao que parece bem construído na região. É bem verdade que atravessa as mesmas dificuldades que todo o ensino superior, dadas as circunstâncias em que a área atravessa em seu modo mais amplo de gestão, o que não faz perder de vista os laços construídos e as conquistas participadas com a comunidade. Nesses dez anos de atuação são mais de cem egressos, e seguindo à fundamentação do curso, mais de cem sujeitos do campo, com formação e conhecimento para integrarem suas comunidades na luta por seus direitos e para ter direitos. São mais de dezessete municípios alcançados, e uma história de sujeitos que têm encontrado na educação a possibilidade de resistir para existir.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Maura Pereira dos. *Institucionalização da licenciatura em educação do campo na UNIFESSPA: avanços e contradições*. 2020.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, educação e saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, M. C. *Sobre educação do campo. Por uma educação do campo*, v. 7, 2008.

MARABÁ. Edital de concurso público da Prefeitura de Marabá. *Tabela de cargos do concurso público da prefeitura de Marabá-PA*, disponível em:

https://www.portalfadesp.org.br/midias/anexos/576_tabela_de_cargos_-_atualizada.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2020.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em 01 de outubro de 2020.

DECRETO Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 02 de outubro de 2020.

DOS SANTOS BERNARDI, Luci; PELINSON, Nadia Cristina Picinini; SANTIN, Rosemeri. *O desafio de ser professor na escola do campo: o contexto da casa familiar rural Santo Agostinho*. Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 120-142, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej et al. < b> *O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização*. Acta Scientiarum. Education, v. 40, n. 1, p. e37675-e37675, 2018.

MARSCHNER, Walter. *Lutando e ressignificando o rural em campo—notas epistemológicas*. Interações (Campo Grande), 2011.

MEDEIROS, Evandro Costa de; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. *Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense*. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. *Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores*. 2017.

PORTARIA Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2020.

UFPA. *coperps processo seletivo especial 2020-3, Edital N° 7/2019 — educação do campo*. Disponível em: https://www.ceps.ufpa.br/images/conteudo/pse/pseUfpa2020-3/editais%20avisos/EDITAL_N_7_PSEUFPA_2020-3_ED_CAMPO_abertura.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2020.

UFPA. *Demanda de Candidatos por Curso de Opção, processo seletivo especial 2020-3*. Disponível em: <https://www.ceps.ufpa.br/images/conteudo/pse/pseUfpa2020-3/demanda/Demanda.pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

UNIFESSPA. *Seleção diferenciada de candidatos para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal Do Sul E Sudeste Do Pará (UNIFESSPA)*. Edital n°01/2019. Disponível em: <https://proeg.unifesspa.edu.br/images/2019/PSE/Edital-PSE-2019---Final.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2020.

UNIFESSPA. *Resultado definitivo do pse 2019.1*. Disponível em: https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/pse/pse2019/Selecao-Edital_n_1-2019-PSE-2019-Resultado-DEFINITIVO-do-PSE-2019-Educao-do-Campo.pdf. Acesso em 03 de outubro de 2020.

UNIFESSPA. *Projeto político pedagógico do curso licenciatura em educação do campo*. Disponível em: https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/PPCs/PPC-FECAMPO-2019_Final.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2020.