



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

HELIADORA GEORGETE PEREIRA DA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:

um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá

Macapá
2016

HELIADORA GEORGETE PEREIRA DA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:

um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.
Área de concentração: Desenvolvimento Regional.
Orientador: Prof. Dr. Roni Mayer Lomba.

Macapá
2016

HELIADORA GEORGETE PEREIRA DA COSTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:
um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Data da aprovação:

16/04/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba: _____

Orientador (UNIFAP)

Prof. Dr. Pablo Sebastian: _____

Membro (UNIFAP)

Prof. Dr. Janivan Fernandes Suassuna: _____

Membro (UNIFAP)

Prof^ª. Dr^ª. Norma Iracema de Barros Ferreira: _____

Suplente (UNIFAP)

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage: _____

Suplente (UFPA)

À minha filha amada, Maria Eduarda, meu sonho, pelo amor e carinho incondicional que revigora minhas forças todos os dias.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Georgete Miranda Pereira, que está sempre ao meu lado e me ensinou a enfrentar desafios. A ela minha eterna gratidão.

Ao meu esposo e companheiro, Anderson César, com quem compartilho a existência, pelo apoio e incentivo.

Ao Prof. Dr. Roni Mayer Lomba, meu orientador, pela disponibilidade e confiança em orientar e dialogar comigo sobre a Educação do Campo no Amapá.

Aos colegas da turma PPGMDR 2014, por todos os momentos de intensos e importantes debates sobre políticas de Desenvolvimento Regional dentro das várias ciências.

À Prof^a. MsC. Ana Cláudia Peixoto de Cristo, pelo acolhimento, respeito e colaboração com esta pesquisa.

Aos professores dos colegiados de Física e Biologia que foram importantes colaboradores na construção das análises sobre a Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia, Laranjal do Jari e Mazagão.

Aos professores da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia, pela colaboração, apoio.

Aos egressos das turmas de Licenciatura em Educação do Campo – Física e Biologia, Laranjal do Jari e Mazagão, que me ajudaram a compreender o que é ser educador do campo no Amapá.

Aos acadêmicos da turma Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, campus Mazagão, pela colaboração.

*Não tenho medo de que meu tema
possa, em exame mais detalhado,
parecer trivial. Receio apenas
que eu possa parecer presunçoso
por ter levantado uma questão
tão vasta e tão importante.*

Carr, 1996.

RESUMO

O novo paradigma de educação do campo estabeleceu-se naturalmente na década de 1990, a partir da resistência dos trabalhadores, diante da falta de políticas públicas sociais. Este estudo tem como objetivo analisar como vem se desenvolvendo a formação inicial de professores para as escolas do campo no Estado do Amapá, com a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na UNIFAP. Para alcançar o que foi proposto, optou-se pelo método dialético, contando com a análise de aspectos qualitativos e quantitativos no trato dos dados empíricos, fez-se, ainda, o levantamento bibliográfico sobre a contribuição dos movimentos sociais para a construção da política educacional do campo, o estudo de documentos oficiais sobre a referida licenciatura e a coleta de dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com 41 colaboradores (professores, egressos, acadêmicos e coordenadores pedagógicos). Além disso, foi utilizado o questionário semiestruturado aplicado para 65 sujeitos dos cursos de LEDOC a fim de compreender como estes cursos foram efetivados na realidade do Estado do Amapá, permitindo, dessa forma, a reflexão sobre as concepções, princípios didático-pedagógicos que norteiam essa formação, bem como seus limites e perspectivas. De acordo com os resultados, constatou-se que a LEDOC enfrenta dificuldades de ordem estrutural, o que traz prejuízos para a qualidade do curso. Todavia, esta é uma política que contribuiu para a democratização da Educação Superior, permitindo o acesso dos povos do campo a este nível de ensino. Por conseguinte, observou-se que no Amapá, a educação do campo apresenta algumas discrepâncias em relação ao cenário nacional, em face do desenvolvimento das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, as quais aqui passaram a ser executadas somente a partir de 2008.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The new field of education paradigm has established itself naturally in the 1990s, from the workers' resistance, Faced with no supply of social policies. This study aims to analyze how is developing the initial training of teachers for schools of the field in the state of Amapá, with the implementation of degree courses in Rural Education (LEDOC) in UNIFAP. To achieve what was proposed, it was decided by the dialectical method, relying on the analysis of qualitative and quantitative aspects in dealing with empirical data, there was also the literature on the contribution of social movements for the construction of educational policy field. The study of official documents on that degree and collecting data through semi-structured interviews with 41 employees (teachers, graduates, academics, and coordinators). In addition, it used the semi-structured questionnaire administered to 65 subjects of LEDOC courses in order to understand how these courses were effected in the State of Amapá reality, allowing thus the reflection on the conceptions, didactic and pedagogical principles that guide this training as well as its limits and perspectives. According to the results, it was found that the LEDOC facing structural difficulties, which causes damage to the quality of the course. However, this is a policy that contributed to the democratization of higher education, allowing people access the field to this level. Therefore, it was observed that in Amapá, education field presents some discrepancies in relation to the national scene, in view of the development of public policies on access to higher education, which here began to be implemented only from 2008.

Keywords: Rural Education. Social movements. Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Relação dos Assentamentos da Reforma Agrária que receberam o projeto Saber Mais, Viver Melhor.....	61
Quadro 2 Caracterização do Contexto de execução do Projeto Pronera.....	63
Figura 1 Organograma da Proposta Curricular Projeto EJA/Pronera.....	64
Quadro 3 Execução do Projeto Saber Mais, Viver Melhor e Projeto Alfabetização e Escolarização EJA – Pronera.....	65
Quadro 4 Matriz Curricular EJA-PRONERA/ Execução 2009/2010.....	66
Gráfico 1 Projetos de Assentamentos (P.A) atendidos com o Curso Técnico em Meio Ambiente.....	69
Quadro 5 Organização dos núcleos e distribuição da carga horária–Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO.....	82
Gráfico 2 Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Educação do Campo- Física e Biologia/PROCAMPO-UNIFAP.....	82
Figura 2 Fluxograma do curso LEDOC/Procampo.....	83
Quadro 6 Matrícula inicial por etapa de ensino, no Estado do Amapá – 2014.....	91
Quadro 7 Docentes por etapa de atuação, no Estado do Amapá, 2014.....	92
Gráfico 3 Egressos da LEDOC/Mazagão que atuam com classes multisseriadas.....	93
Quadro 8 Docentes atuantes na Educação Básica nas escolas do Campo no Estado do Amapá – 2014.....	94
Gráfico 4 Local de residência dos egressos PROCAMPO/Mazagão.....	95
Quadro 9 Vínculo empregatício LEDOC/PROCAMPO Mazagão.....	96
Gráfico 5 Descrição das dificuldades enfrentadas pelos professores/egressos da LEDOC/Procampo.....	98

Quadro 10 Docente atuante em sala de aula, por disciplina, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado do Amapá -2014.....	100
Figura 3 Organização da matriz curricular de acordo com a divisão dos núcleos.....	106
Figura 4 Socialização do 3º Tempo Comunidade.....	107
Gráfico 6 Municípios de origem dos acadêmicos LEDOC-Ciências Agrárias e da Natureza.....	108
Gráfico 7 Local de moradia dos acadêmicos.....	109
Gráfico 8 Participação dos acadêmicos em Movimentos Sociais.....	110
Gráfico 9 Ocupações dos acadêmicos.....	111
Gráfico 10 Motivação para cursar a Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias e da Natureza.....	112
Gráfico 11 Dificuldades relativas à LEDOC expostas pelos acadêmicos.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Centro de Pesquisas Educacionais
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNEC	Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FETAGRAP	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amapá
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEA	Governo do Estado do Amapá
IES	Instituto Ensino Superior
IFAP	Instituto Federal de Educação do Amapá
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEC	Núcleo de Educação do Campo
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PA	Projeto de Assentamento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEA	Programa Escola Ativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RAEFAP	Rede de Escolas-Família do Amapá
SAPPP	Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SESU	Secretaria de Educação Superior
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UFPA	Universidade Federal do Amapá
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas Inclusão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	18
1.1 ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL.....	18
1.2 ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	27
1.3 ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	39
2 POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO IMPLANTADAS NO ESTADO DO AMAPÁ PÓS 1990	47
2.1 PEA – PROGRAMA ESCOLA ATIVA	47
2.1.1 O Programa Escola Ativa nas escolas multisséries do Amapá	50
2.2 PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA	54
2.2.1 Pronera no Amapá: desafios e possibilidades	60
2.3 PROCAMPO: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ.....	70
3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	77
3.1 O EDUCADOR DO CAMPO NO AMAPÁ: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DO PROCAMPO/UNIFAP.....	77
3.1.1 Aspectos pedagógicos da formação inicial nos cursos do Procampo	91
3.2 A LICENCIATURA REGULAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, acentuou-se de forma significativa as discussões sobre o novo paradigma da Educação do Campo no Brasil. Nesse debate, estão presentes o *lócus* e o *módus* de vida camponês, como espaço de produção e construção de conhecimento. Com essa perspectiva, apresenta-se a história da educação do campo, sua relação com os movimentos sociais e o quanto suas ações contribuíram para a elaboração de uma nova concepção de ensino e de escola.

As lutas dos movimentos sociais foram essenciais para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC) e do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997. O I ENERA foi o marco inicial para o nascimento da educação do campo, que legalmente ocorreu no ano de 1998 com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC). Nos documentos elaborados nesses eventos, foi instituída a proposta de educação do campo, logo as políticas educacionais foram elaboradas, tomando o contexto camponês como referência.

Nesse contexto, delimitou-se para abordagem no presente estudo, o tema **“Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá”**, adentrando o âmbito da política educacional para o campo, pós 1990, em que ocorreu a Reforma da Educação brasileira e houve a pressão dos movimentos sociais para garantir o acesso aos direitos sociais. Foi a partir deste período que se iniciou a construção de um novo paradigma de Educação do Campo, com base nas relações sociais, nas condições de existência e no modo de vida camponês, houve a elaboração de programas federais específicos para atender os povos do campo.

As políticas de educação que serão analisadas neste trabalho são o Programa Escola Ativa (PEA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Entretanto, o objeto principal de análise são os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), inicialmente apoiados pelo Procampo e, posteriormente, tornaram-se licenciaturas regulares. O referido programa foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006 com o objetivo de apoiar a oferta de cursos de LEDOC nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Nessa conjuntura, surgiram os questionamentos: como os movimentos sociais influenciam na elaboração de uma política educacional para os povos do campo? Quais políticas públicas de educação para o campo foram implantadas e executadas no Brasil e no Amapá, da década de 1990 aos dias atuais? Perante tais questões, levanta-se o problema central do estudo: Como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm se desenvolvendo para atender as necessidades formativas de profissionais para as escolas do campo no Estado do Amapá? A hipótese para esta problemática é a de que a formação inicial de profissionais da educação para as escolas do campo no Ensino Superior ocorre por meio das políticas públicas demandadas pelos movimentos sociais, as quais são desenvolvidas a partir da iniciativa do Ministério da Educação com as Instituições públicas de Ensino Superior.

Considera-se a segunda metade da década de 1990 aos dias atuais, como recorte temporal para esta pesquisa, em virtude de o nascimento do paradigma de Educação do Campo ter ocorrido nesse período e ainda estar em construção atualmente. Nesse cenário, os movimentos sociais têm dado uma significativa contribuição na elaboração de políticas públicas de educação para atender os povos do campo como o Pronera, que foi protagonizado a partir da mobilização dos movimentos sociais e vem contribuindo na formação do trabalhador do campo desde 1998 e o Procampo, que vem sendo executado no Brasil desde 2007.

No Amapá, o Procampo financiou desde o ano de 2009, os projetos de Licenciatura em Educação do Campo-Docência Multidisciplinar em Física e Biologia, executado no *campus* da UNIFAP, no Município de Laranjal do Jari, que, em 2010, passou a ser desenvolvido no *campus* do Município de Mazagão. Por meio do edital nº 02/2012/MEC/FNDE, foi aprovado para a UNIFAP, o curso regular de Licenciatura em Educação do Campo-Docência em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com ênfase em Agronomia e Biologia, que começou a ser executado em 2014.

Os cursos de LEDOC são uma importante ação afirmativa de acesso do trabalhador do campo à Educação Superior. Esta temática vem sendo amplamente discutida no cenário nacional, mas no Amapá não há estudos que contemplem esta formação, de forma que a carência de pesquisas nesta área configurou o pilar deste trabalho.

Diante disso, tem-se por objetivo geral: Analisar como vem se desenvolvendo a formação inicial de professores para as escolas do campo no Estado do Amapá, a partir da

implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na UNIFAP. De forma específica procura-se: 1) analisar a contribuição dos movimentos sociais na elaboração da política nacional de educação do campo; 2) abordar as principais políticas federais de educação do campo implantadas no Amapá, pós 1990; 3) discutir a formação inicial dos educadores do campo, mediante os cursos de LEDOC na UNIFAP.

Sob a perspectiva teórico-metodológica, os procedimentos adotados consistiram na adoção do Método Dialético como base epistemológica, pois este método permitirá compreender o sujeito como parte indissociável do mundo real, contribuindo para a compreensão da função da universidade na formação inicial dos educadores do campo no Estado do Amapá, seus problemas, suas contradições e seus desafios, procurando ir além do que as estruturas sociais permitem ver. Como a educação é um fenômeno social, a pesquisa focou na abordagem qualitativa, buscando compreender o objeto dentro das contradições e fragmentações que marcam o contexto mais amplo em que ele está inserido.

Além disso, foi realizada a escolha do material de apoio bibliográfico, visando construir o corpus teórico da pesquisa e subsidiar o levantamento dos dados empíricos sobre a formação de profissionais para as escolas do campo, abordando sua trajetória, construção, desafios e perspectivas para a realidade do Amapá. Utilizou-se vasto acervo da literatura sobre o tema, tomando como aporte teórico Roseli Caldart e Monica Castagna Molina que discutem a educação do campo, a partir de um paradigma contra-hegemônico e por meio da elaboração de políticas públicas dentro dessa perspectiva; bem como os postulados teóricos de Maria da Glória Gohn que serviu de pilar para a discussão sobre os movimentos sociais e a educação no Brasil.

De forma simultânea ao levantamento da literatura e à pesquisa de campo, foi realizada a análise dos documentos de criação do PROCAMPO: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (Parecer CNE/CP nº. 9/2001); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº. 1, de 3 de Abril de 2002); Licenciatura Plena em Educação do Campo (Minuta original do MEC/Secadi); os editais das chamadas públicas de 2008, 2009 e 2012 que fizeram a seleção de projetos das IES públicas, inclusive da UNIFAP; o Memorial, o Projeto Vivencial e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das turmas do Procampo de Laranjal do Jari e Mazagão; o Projeto de Vivência Pedagógica e o PPC do curso regular de Educação do Campo da UNIFAP.

A pesquisa de campo teve início no mês de julho de 2015 e foi direcionada a 19 egressos das turmas do Procampo, sendo 10 do Laranjal do Jari e 09 do Mazagão e 06 acadêmicos da turma “A” da LEDOC regular, campus do Mazagão. Realizou-se entrevistas com 12 docentes dos colegiados de Física e Biologia, que atuaram como formadores no Procampo e 02 que trabalham na licenciatura regular e ainda foram entrevistados os 02 coordenadores pedagógicos. Além disso, foram aplicados 65 questionários entre os acadêmicos do curso LEDOC regular com entrada em 2014.2, sendo que, foram respondidos por 31 acadêmicos da turma “A” e 34 da turma “B”, a fim de complementar dados da pesquisa. No corpo do texto, os egressos estão identificados como Egresso-Formado (EF), os alunos da turma regular como Acadêmico em Formação (AF), os professores como Docente-Formador (DF) e os coordenadores como Coordenação-Pedagógica (CP).

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No capítulo 1 - **Movimentos sociais, política educacional e educação do campo no Brasil**, faz-se a discussão teórica e histórica sobre os movimentos sociais no Brasil, procurando mostrar como tais movimentos pressionaram o Estado para elaboração de políticas educacionais com o fim de atender as camadas populares. Em vista disso, busca-se situar o leitor no contexto das políticas públicas educacionais adotadas e elaboradas no Brasil nas últimas décadas.

No capítulo 2 - **Políticas federais de educação do campo implantadas no Amapá pós 1990**, abordam-se os três principais programas federais (Escola Ativa, Pronera e Procampo) de educação do campo implantados para atender a população do campo no Amapá. Neste caso, foram utilizados os dados obtidos em documentos cedidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelas respostas de um questionário respondido por técnicos do Núcleo de Educação do Campo (NEC) da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

O capítulo 3 - **Licenciatura em Educação do campo: uma política pública de formação inicial de docentes para as escolas do campo**, contém a análise de dados referentes à elaboração, implantação e execução das LEDOC no contexto amapaense. Além disso, faz a socialização sobre como a formação inicial dos profissionais das escolas do campo vem se desenvolvendo para corresponder às necessidades do campo no Amapá, evidenciando os desafios e as perspectivas desse processo, ainda em construção.

1 MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Abordar as políticas educacionais implica compreender as relações de poder que foram estabelecidas entre o Estado e a sociedade. Assim, considera-se conveniente entender como essas relações foram se estabelecendo no decorrer da história do Brasil e de que forma influenciaram a oferta de ensino, principalmente, para atender aos grupos excluídos.

Nesse sentido, o capítulo apresenta uma abordagem sobre o papel desempenhado pelos movimentos sociais na construção das políticas educacionais, considerando o cenário político, econômico e social do País. Enfatiza-se, nesse contexto, a Educação do Campo, tendo em vista que esta constitui o objeto deste estudo. Logo, busca-se revisitar a origem dos movimentos sociais que deram início à estruturação de uma nova concepção de educação para os povos do campo no Brasil.

1.1 ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

A constituição política do Brasil, desde o período colonial, foi delineada por lutas populares contra o autoritarismo e a ausência do Estado como provedor de direitos. Neste contexto, surgiram os movimentos sociais que têm a sua história marcada por embates e reivindicações contra as mazelas sociais e pela afirmação da democracia e construção da cidadania por meio da edificação de direitos. Na concepção de Cohen e Arato (1992), os movimentos sociais são partes constitutivas da sociedade civil, com uma voz ativa que influencia na participação coletiva, visando à garantia de direitos e à democratização do poder do Estado.

No período colonial, as lutas sociais deram-se principalmente por meio das manifestações de escravos como “[...] As revoltas de escravos, por exemplo, que se iniciaram em 1807 e se estenderam até o ano de 1835 [...]” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1140). Na segunda metade do século XIX, foi o movimento abolicionista que consumiu parte das reivindicações e das lutas sociais no País (Ibidem).

Além das revoltas de escravos e do movimento abolicionista, segundo Gohn (2000, p. 15), ocorriam outras lutas sociais do período colonial e imperial que foram:

[...] Zumbi dos Palmares (1630-1695), Inconfidência Mineira (1789), Conspiração dos Alfaiates (Minas, 1798), Revolução Pernambucana (1817), Balaiada (Maranhão,

1830-1841), Revolta dos Malés (Bahia, 1835), Cabanagem (Pará, 1835), Revolução Praieira (Pernambuco, 1847-1849), Revolta de Ibicaba (Estado de São Paulo, 1851), Revolta de Vassouras (Estado do Rio, 1858), Quebra-Quilos (Pernambuco, 1873), Revolta Muckers (Rio Grande do Sul, 1874), Revolta do Vintém (Rio de Janeiro, 1880), Canudos (Bahia, 1874-1897, massacrada pelas forças da República).

Nesse sentido, os movimentos sociais constituem-se como mecanismos relevantes de luta de classes, de construção e de conquistas de direitos sociais da população brasileira. Para Rezende (2011, p. 45), os movimentos sociais nasceram:

[...] da iniciativa popular, cujo objetivo tem origem e é motivado pelas mazelas ocasionadas pela divergência entre o universo do capital em detrimento do trabalho, e, assim, do trabalhador, os movimentos sociais se constituem em elementos de resistência e posicionamento político da sociedade.

Para Gramsci (1978), a luta de classes deve contribuir para superar o processo de dominação imposto aos trabalhadores a fim de que estes cheguem a um determinado estágio de organização política e social, saindo da condição de alienação, tornando-se capazes de construir outra realidade. Desta forma, entende-se a possibilidade da sociedade civil politicamente organizada modificar as situações impostas e perpetuadas pela história. Neste sentido, Cohen (2003, p. 425) afirma que “visões antagônicas da sociedade civil são mobilizadas em uma luta contínua, seja para manter a hegemonia cultural de grupos dominantes, seja para afirmar a contra-hegemonia de atores coletivos subalternos”.

Tendo em vista que o progresso da sociedade capitalista está associado ao crescimento do fluxo de capital a partir de modelos de produção que são adotados, cujo objetivo é a intensificação da reprodução do capital e cobrança da mais valia, os movimentos sociais tem como foco as lutas políticas e sociais baseadas nos anseios e necessidades da população marginalizada. Assim, os movimentos sociais constituíram-se em cada período histórico “revelando as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1137) e reclamando direitos sociais de forma ampla e em escala coletiva.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais podem ser identificados como fenômenos contra hegemônicos que expressam as tensões entre interesses do Estado e algumas classes sociais. Para Soares do Bem (2006, p. 1138):

Os movimentos sociais deixam entrever mais do que puras carências percebidas e demandas interpostas; eles permitem, de fato, o conhecimento do modelo de sociedade dentro da qual se articulam, cujas feridas se tornam, por intermédio deles, materialmente visíveis.

Os movimentos sociais são organizações expressivas na história das conquistas de direitos no Brasil, pois emergiram da pressão popular contra as mazelas sociais suscitadas pelo modelo econômico e revelam os embates entre o Estado e as classes trabalhadoras. Conforme definição de Gohn (2007, p. 19-20) “Movimentos sociais são fenômenos históricos, decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados”.

Os múltiplos movimentos sociais revelam mais do que os paradoxos construídos junto com a sociedade brasileira. “Eles são acima de tudo uma bússola para a ação social, impulsionando o campo social para formas superiores de organização e buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1139).

As lutas sociais produzem mudanças importantes na sociedade por meio da conquista e da ampliação da cidadania como direito e como elemento político. Neste sentido, os movimentos sociais de trabalhadores têm demonstrado compromisso com a massa de excluídos, transformando a ação individual em ação coletiva.

Devido à base econômica do Brasil ter se desenvolvido, a partir da produção agrícola, até o início do século XX, os movimentos sociais concentravam-se, em sua maioria, no campo, lugar onde as elites nacionais ficavam centralizadas. Com as mudanças no modelo de exploração da mão-de-obra e com a industrialização, iniciou-se também o processo de migração da população para as cidades e núcleos urbanos, formando uma classe operária composta principalmente por imigrantes.

Nesse contexto, surgiram novos movimentos de resistência dos trabalhadores organizados em “[...] ligas, uniões, associações de auxílio mútuo etc. [...] reivindicando serviços urbanos ou protestando contra políticas locais” (GOHN, 2000, p. 16). Dentre as organizações e movimentos sociais desse período incluem-se:

[...] a Revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1905), Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910), Revolta do Contestado (Paraná, 1912), ligas contra o analfabetismo (1915), ligas nacionalistas pelo voto secreto e expansão da educação (1917), revoltas contra o preço do pão, por feiras livres, contra a inspeção de bagagens nas estações de trem, contra a colocação de trilhos para os bondes (que retiravam o emprego dos carroceiros e quebravam os cascos das patas de seus cavalos), atos contra os desempregos e a carestia em São Paulo e no Rio de Janeiro etc. (Ibidem, p. 16).

Os movimentos voltados para o espaço urbano traziam temáticas diversificadas como bandeira de reivindicação, enquanto no campo os movimentos tinham uma tônica voltada principalmente para a luta pela terra e pela garantia de direitos e políticas sociais para a

população. Cada movimento, urbano ou rural, expressa reivindicações particulares, mas todos manifestam o descontentamento popular diante dos paradoxos produzidos pelo sistema capitalista que se traduzem nas questões políticas e socioeconômicas presentes na sociedade.

Na década de 1920, vários movimentos sociais foram organizados pelas classes populares na zona urbana, a exemplo, a Coluna Prestes e, na zona rural, o movimento do Cangaço e os movimentos messiânicos localizados na Região Nordeste do Brasil. Além destes, eclodiram ainda “[...] as lutas pela educação desenvolvidas pelos reformadores (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros)” (GOHN, 2000, p. 16).

A Revolução de 1930 foi um movimento que marcou uma nova fase do Estado brasileiro que assumiu “[...] a liderança do processo de desenvolvimento nacional e promulga uma série de leis, destacando-se a legislação do trabalho” (Ibidem). Nesse período, o Estado procurava inserir a produção agrícola e de bens industrializados no cenário econômico internacional, preparando uma conjuntura sociopolítica para o surgimento de uma burguesia industrial no Brasil. Diante deste cenário, “Ministérios e secretarias foram criados e a questão social, até então objeto apenas da ação da polícia, passa a ter a atenção de setores específicos dos governos” (Ibidem).

A década de 1930 marcou ainda a entrada do Brasil no cenário econômico da política liberal de incentivo à industrialização do País. Entre os movimentos sociais que marcaram esse período Gohn (2000, p. 17) aponta:

[...] o Movimento dos Pioneiros da Educação (1931), a Marcha Contra a Fome (1931), a Revolução Constitucionalista de São Paulo (1932), a Revolta do Caldeirão no Ceará (1935), a criação da Aliança Libertadora Nacional (1935), o Movimento Pau de Caldeirão no Ceará (1935), revoltas militares etc.

Com o golpe de 1937, que deu espaço ao Estado Novo, houve um retrocesso dos movimentos sociais, que foram massacrados pela ação repressiva do Estado. Junto com a consolidação do Estado Novo, foi publicada a Constituição Federal de 1937, que anulou alguns direitos garantidos na Constituição de 1934, acabando com “[...] a autonomia sindical e partidária, criou a figura dos interventores, que foram nomeados por Vargas para governarem os estados” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1146).

Ainda Soares do Bem (2006) confirma a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda que foi responsável pela censura dos movimentos sociais e pelo controle das classes populares. Muitos movimentos foram asfixiados e outros assumiram a centralidade das lutas sociais, contribuindo na construção da história política do Brasil.

Entre meados da década de 1940 a 1960, o Brasil experimentou a fase do regime populista, período marcado por intensos processos de reivindicação e reflorescimento dos movimentos sociais que abriram espaço para a participação popular. Foi nesse período que um importante movimento camponês desenvolveu-se, as Ligas Camponesas formadas por trabalhadores insatisfeitos com a exploração no campo.

Nesse recorte histórico, Gohn (2000, p. 17) afirma que surgiram:

[...] dois movimentos que são considerados como os antecessores dos atuais sem-terra: as Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Sul do país. Na área da educação, criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB).

A exclusão social dos camponeses contribuiu para que estes passassem a mobilizar-se na defesa de seus direitos e interesses. Essa movimentação desencadeou-se por meio das Ligas Camponesas, movimentos sociais que colocaram em xeque, entre outras formas de organização social, a estrutura agrária organizada no País, buscando constituir novas relações entre o campesinato e o latifúndio, que se revestia de grande prestígio naquele período.

As Ligas Camponesas nasceram subordinadas à aliança operário-camponesa e política do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e, por isso, não usufruíam de autonomia para tomar decisões (AZEVEDO, 1982). As Ligas Camponesas tinham dentre seus objetivos conquistar projeção e inserir no plano político as discussões sobre as questões sociais e agrárias dos trabalhadores do campo, naquele momento, uma vez que lhes eram impostos inúmeros obstáculos referentes à organização social e sindical. Além disso, havia as práticas abusivas de cobrança de pagamento da renda da terra. Para Porphirio (2013, p. 12):

As Ligas Comunistas, criadas em 1945, para organizar as categorias não assalariadas e assalariadas, tinham como principal objetivo estruturar a almejada “aliança operário-camponesa”. Mas o que observávamos não era uma aliança e sim uma sujeição dessas organizações às diretrizes e líderes dos movimentos operários urbanos e do PCB.

O PCB apoiava-se nas Ligas para unir operários e camponeses em um movimento operário-camponês que possibilitasse o enfrentamento ao latifúndio e ao imperialismo. No entanto, houve perseguição às Ligas e este movimento foi interrompido em 1947, com a ilegalidade do PCB. Mesmo sem a ingerência do PCB, havia grupos de camponeses que continuaram agindo, de modo pontual “[...] nas regiões marcadas pela agricultura de subsistência, e, isolada, pois não contavam e não buscaram o apoio dos movimentos operários urbanos” (PORPHIRIO, 2013, p. 12).

Segundo Bastos (1984), nesse contexto de atuação isolada dos camponeses, foi reestruturado um novo movimento e houve a reorganização dos trabalhadores rurais, resultando na criação do Engenho da Galileia, no Município de Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Este engenho foi criado em 1955 e dele formou-se a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco (SAPPP), movimento campesino, cujos propósitos aproximavam-se da Ligas extintas na década de 1940 e, por isso, foi considerado o marco do surgimento das “Ligas Camponesas modernas” (MORAIS, 1965).

A SAPPP ficou conhecida como Liga Camponesa devido à forma como os jornais tratavam os movimentos e as questões sociais do campo, naquele período, ou seja, associavam as demandas dos trabalhadores ao movimento que se iniciou com o PCB, revelando a exclusão da população do campo. Todavia, “Conhecida e perseguida, a Liga termina a década de 1950 com cerca de 40 mil associados no Estado de Pernambuco e cerca de 70 mil no Nordeste” (BASTOS, 1984, p. 74).

Com a ascensão da indústria açucareira, os moradores do campo tornaram-se reféns da exploração e, em muitos casos, eram expulsos de suas terras a fim de que estas dessem espaço para os canaviais e usinas de fabricação de açúcar. Sobre esta questão Pereira (2009, p. 100) diz que: “Não somente a terra era cativa do latifúndio, mas também as relações de trabalho continuavam subumanas”.

No final dos anos 1950, as Ligas Camponesas ganharam projeção e seus objetivos foram ampliados para além da melhoria das condições de trabalho, passando a compor a luta pela garantia de acesso à terra que estava cada vez mais concentrada nos grandes latifúndios e exígua à população do campo. Neste sentido, Oliveira (2007, p. 108) afirma que:

O movimento das Ligas Camponesas tem, portanto, que ser entendido, não como um movimento local, mas como manifestação nacional de um estado de tensão e injustiças a que estavam submetidos os camponeses e trabalhadores assalariados do campo e as profundas desigualdades nas condições gerais do desenvolvimento capitalista no país.

Essa resistência camponesa entre os anos 1940 a 1960, foi importante, uma vez que havia a ausência de sindicatos rurais no Brasil que pudessem representar as demandas sociais da população do campo e enfrentar a exclusão e as más condições de vida e de trabalho impostas aos trabalhadores. “Esse é o contexto em que surge a liga camponesa, simbolizando a reação do trabalhador rural, às precárias condições de vida vigentes no mundo agrícola” (IANNI, 1971, p. 139). Durante a Ditadura Militar, as Ligas Camponesas foram reprimidas e seus líderes, presos.

No mesmo período em que aconteciam as reivindicações das Ligas Camponesas, o cenário nacional era de redemocratização. Buscava-se criar espaço para o desenvolvimento do País por meio da abertura para o capital estrangeiro e de projetos nacionais (GOHN, 2000). Com isso, o Estado “Inicialmente, desenvolve políticas para o setor de energia, cria a Petrobrás; estradas, silos, armazéns e usinas hidrelétricas são patrocinadas pelo Estado” (Ibidem, p. 17).

Associado ao desenvolvimento da economia e à redemocratização brasileira, era crescente o processo de urbanização construído, sem os equipamentos urbanos necessários para atender a população, o que gerou a insatisfação popular, mobilizando os movimentos sociais. Além disso, ocorreram inúmeros movimentos pela reforma da educação, uma vez que havia um alto índice de trabalhadores, sem qualificação e com isso “[...] circunscrevendo, entre o período de 1947 a 1961, um dos mais longos períodos de lutas pela educação no Brasil (GOHN, 2007, p. 92).

Sobre os movimentos da educação da década de 1960, Gohn (2000, p. 17) afirma que:

Setores da área da educação e da cultura aliaram-se aos grupos que lutavam por um projeto de desenvolvimento nacional autônomo e produziram vários eventos, publicações e movimentos, como os Círculos Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Com o Golpe Militar de 1964, os movimentos sociais foram criminalizados e passaram a ser perseguidos, com isso, a participação popular foi interrompida. No entanto, durante a Ditadura, os estudantes surgem como protagonistas de um novo momento na história do Brasil, organizando-se e participando no enfrentamento aos abusos realizados pelos militares. Além disso, com a desarticulação dos movimentos sociais existentes, surgiram novas organizações, a partir da necessidade de a população buscar refúgio contra a violência praticada pelo Estado, que “[...] redefiniu suas leis e criou novos aparelhos burocráticos de controle” (Ibidem, p. 17), agindo como vigilante e repressor das mobilizações populares.

Brant (1983, p. 13) assevera que a união de diferentes grupos foi responsável pelo surgimento de novas organizações sociais, como:

Associações comunitárias, grupos políticos de crescimento molecular, comissões de fábrica, movimentos culturais, clubes de mães ou de jovens, grupos de oposição sindical, tendências estudantis, enfim, uma variada gama de movimentos localizados e dispersos fundamentavam-se na confiança direta entre os membros e na consciência de seu desamparo diante das instituições mais vastas.

A colocação de Brant (1983) revela que mesmo diante do clima repressivo e violento instalado pelo regime militar, a população continuava organizando-se em movimentos de

resistência, mobilizando a população da cidade e do campo. Mas, o contexto da ditadura obrigou as organizações sociais a manterem-se na clandestinidade. Entretanto, a elite beneficiava-se com a “expansão do ensino superior (pago), acesso ao consumo de bens industrializados [...] *enquanto* a classe operária sofreu um grande arrocho salarial” (GOHN, 2000, p. 18) (**grifo nosso**).

Além dos segmentos populares, a Igreja Católica redefiniu sua função enquanto propagadora do evangelho e da liberdade humana, e engajou-se nas lutas contra a exclusão, estimulando a implantação dos movimentos pastorais para atender a população das periferias das cidades (SOARES DO BEM, 2006).

O Brasil, dentro desse contexto, fazia parte dos países de economia dependente, localizado na periferia do capitalismo, e a elite brasileira fazia acordos com o mercado internacional, visando ao mercado de exportação de bens e equipamentos. Neste período, entre os anos de 1964 a 1973, o País experimentou o chamado Milagre Econômico, caracterizado pelo crescimento e desenvolvimento das indústrias nas áreas da siderúrgica, da eletricidade e da petroquímica, procurando fortalecer as empresas estatais (MAMIGONIAN, 1995).

Para Soares do Bem (2006), com o declínio econômico iniciado a partir de 1974, os movimentos sociais ressurgiram, muitos destes embasados pela Teologia da Libertação – corrente cristã ligada à Igreja Católica, cujo objetivo era a luta contra a injustiça social, estando associada às Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Estes movimentos traziam a questão social como pilar das lutas, acentuadas pelas altas taxas de desemprego, pela alta da inflação e descontentamento com a falta de condições de moradia, transporte, dentre outras carências sociais. De acordo com Gohn (2000, p. 18), a organização popular deu origem a diversos movimentos nesse período como “[...] movimentos pelos transportes de favelados pelo direito real de uso da terra onde estavam, pela saúde nos centros e postos comunitários de saúde, por vagas nas escolas, etc”.

Além desses, ocorreram inúmeros movimentos de greve dos trabalhadores, e, no campo educacional, surgiram várias associações e organizações de apoio à escolarização em nível de 1º e 2º graus e do ensino superior, dessa maneira, as centrais sindicais foram reconstituídas pelos trabalhadores e a “Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (Ibidem, p. 18) foram criadas.

Com o fim da Ditadura Militar, nasceu o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), formado por grupos de oposição aos militares, que buscam a retomada da democracia no País. O MDB, então, criou “[...] as bases para uma rearticulação da Sociedade Civil, que passou a

reencaminhar, por meio dos vários canais de expressão reconstruídos, projetos de mudança social para o país” (GOHN, 1995, p. 111).

Essa luta pela retomada da democracia deu início ao movimento Diretas Já, em meados dos anos 1980, que contribuiu para pôr fim à Ditadura Militar. Além disso, foram iniciadas as discussões com foco na elaboração de uma nova Constituição Federal Brasileira, embasada em princípios democráticos. Para Brito (2005, p. 16), os movimentos sociais e sindicais marcam a luta da classe operária e “[...] seu papel na redemocratização do país foi fundamental”.

Nesta seara, os movimentos sociais participaram dos debates e conseguiram inserir direitos na nova Constituição Federal de 1988. Ainda nesse início da década de 1980, nasceu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), articulado na defesa do trabalhador rural. Em razão disso, foi criado o Partido dos Trabalhadores (PT), impulsionado pelos movimentos grevistas do ABC Paulista, trazendo uma nova dinâmica às lutas sociopolíticas no Brasil (SOARES DO BEM, 2006).

Deste modo, a partir de 1980, houve a diversificação das bandeiras de lutas dos movimentos sociais no Brasil, incluindo as temáticas sobre os direitos humanos dos povos indígenas, quilombolas, do campo, das mulheres, ambientais, entre outras, todos com grande relevância para a constituição sociopolítica do País. Para Evers (1984), a organização e participação dos movimentos sociais nesse novo cenário político brasileiro contribuíram para modificar padrões socioculturais, rompendo com a organização tradicional da sociedade.

Essas novas demandas que passaram a surgir dos movimentos sociais foram relevantes, principalmente, a partir de 1990, para a elaboração das políticas públicas sociais e para assegurar direitos preconizados na Constituição Federal de 1988. Estes movimentos trouxeram “[...] uma nova ordem de demandas relativas aos modernos direitos sociais” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1152).

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por vários acontecimentos como, a Reforma do Estado e a Reforma da Educação resultantes do crescente desemprego, ocasionado pela crise internacional do Capitalismo, que se propagava e chegava aos países da América Latina. A tônica das lutas sociais desse período voltou-se para as temáticas da “[...] cidadania coletiva e a exclusão social” (GOHN, 1997, p. 288) que eram demandas ocasionadas pelo cenário sociopolítico e econômico do período e às mudanças produzidas

pela política neoliberal. Diante disso, a sociedade civil viu a necessidade de organizar-se para reivindicar políticas coletivas, voltadas aos grupos sociais excluídos e “Novos atores entraram em cena; desta vez, não para lutar contra a exclusão, clamando por cidadania e direitos sociais, mas lutando pela inclusão, pela integração dos excluídos que o sistema gera (GOHN, 2000, p. 20).

Na história do Brasil, os movimentos sociais passaram por um crescente processo de fluxo, porque sempre estiveram presentes em diferentes formas no cenário político e de refluxo, uma vez que representavam interesses antagônicos e divergentes do Estado e foram reprimidos e desmobilizados. Porém, os movimentos sociais foram importantes na elaboração de políticas públicas, ampliando o acesso e garantindo direitos para a população, e com isso, a ação e a participação social ganha centralidade na articulação entre os anseios da sociedade e o Estado, buscando o fortalecimento da democracia.

1.2 ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para discutir as políticas educacionais, é necessário analisar as relações estabelecidas entre sociedade, Estado e capital financeiro, uma vez que a concepção de educação, em cada período histórico, corresponde a um modelo de Estado. Neste sentido, o projeto educativo é responsável por moldar o perfil de sujeitos que se pretende formar em um determinado contexto.

Nessa perspectiva, Giron (2008, p. 18) afirma que “[...] a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele [Estado] entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade”. Diante disso, torna-se relevante compreender como as políticas de educação foram constituídas, no Brasil, principalmente, a partir dos anos 1990, buscando revelar a que tipo de Estado passou a submeter-se a partir desse período.

Com o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social definido também como *Welfare State*¹, na década de 1980 (FARIAS, 2004), houve a necessidade de redefinição do Estado, a

¹ Modelo de Estado definido por (VIANNA, 1998, P. 17) como uma “[...] forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, previdência social, integração e substituição de renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e os comportamentos do emprego e do salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora”.

partir do projeto hegemônico neoliberal² “[...] em que o Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis são a tônica do processo” (GIRON, 2008, p. 18). O neoliberalismo “provocou uma modificação organizacional, estrutural e funcional do Estado, minimizando o seu papel (no que diz respeito à garantia dos direitos sociais), tendo como principal preocupação limitar a esfera de influência do público no privado” (Idem, p. 19).

De acordo com Cohn (1997), nesse período, nos países desenvolvidos a preocupação era com a crise do modelo do Bem-Estar social e com a fase de internacionalização do capital. Já na periferia do capitalismo, as discussões ocorriam em torno da adequação do Estado à nova ordem capitalista.

Com esta reconfiguração, o Estado deixava de “promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais” (CRUZ, 2003, p. 12). Esta minimização das funções do Estado acarretou forte demanda de serviços sociais como saúde e educação para a iniciativa privada, dificultando o acesso das camadas populares da sociedade a estes direitos.

Assim, a construção de uma nova organização política e econômica do Estado concedeu grande destaque à interferência dos órgãos internacionais nos países da periferia do capitalismo. Diante disso, Yanaguita (2013, p. 22) afirma que:

[...] formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Diante dessas mudanças, Silva (2003) observa que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) empreendeu várias medidas com o propósito de atender aos interesses da política neoliberal, com isso privatizou algumas empresas estatais, procurou flexibilizar as leis trabalhistas e promoveu a abertura do mercado brasileiro para a entrada de capital transnacional.

Para viabilizar a reforma preconizada pelos organismos internacionais para o Estado brasileiro, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) com o objetivo de elaborar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). De acordo com o referido plano:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

² O neoliberalismo é definido por Ball (1998, 126), como “[...] aquilo que se poderia chamar de ideologia de mercado”.

Conforme exposto no documento, a reforma envolveu mudanças no papel do Estado que passou a ser apenas o regulador das políticas públicas. Defendendo os interesses neoliberais, o PDRAE defende um Estado Mínimo, ou seja, há nesse novo modelo, a redução do aparelho do Estado no cumprimento das políticas públicas sociais e com isso,

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde (BRASIL, 1995, p.13).

O cerne da materialização do Estado Mínimo esteve apoiado pela estratégia de incentivo à privatização, à terceirização e à desregulamentação da economia e os serviços sociais como saúde e educação passaram a ser consideradas políticas que não são exclusivas do setor público.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, representou um momento de batismo da política educacional dentro dessa nova fase do Capitalismo. Esta conferência foi promovida pelas agências internacionais Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), que vinculou o desenvolvimento social à educação, ou seja, o conhecimento tornou-se o componente essencial nos processos sociais. Sobre a importância de aliar o conhecimento ao desenvolvimento social, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos expressa que:

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa capacidade em comunicar. (CONFERÊNCIA MUNDIAL, 1990).

Este pensamento sustentou a reforma na área da educação, nos anos 1990, que passou a ocupar lugar de destaque nos debates nacionais sob forte influência dos órgãos internacionais. Essas reformas tiveram a conferência de Jomtien como destaque para os planos e diretrizes educacionais, a fim de atenderem aos interesses neoliberais, funcionando como alavanca para a reconstrução produtiva e para o desenvolvimento social e econômico.

Diante de um Estado neoliberal, no Brasil, as políticas públicas para a educação passaram a ser elaboradas de acordo com os interesses do capital internacional e objetivam a conservação/reprodução das ideologias capitalistas. Conforme defende Ozga (2000), a

educação é utilizada para justificar o avanço do desenvolvimento econômico, por meio da especialização de mão-de-obra, além disso, é também o meio primordial de transmissão cultural.

A Conferência Mundial de Educação para Todos objetivava, a partir de um consenso mundial, expandir o acesso à educação para toda a população, inclusive para as mais pobres, de forma a responder às novas exigências do crescimento econômico e com isso direcionar a função do ensino para o trabalho, tornando-se um marco da institucionalização das novas estratégias de reprodução da força de trabalho. Esta vinculação da educação ao mundo do trabalho está clara no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, onde está preconizado que a educação tem, entre as suas finalidades, a qualificação para o trabalho.

A reforma do sistema educativo nacional condicionou as políticas de educação à projeção dos interesses econômicos neoliberais. Nesse caminho, as políticas públicas propostas pelo Estado, nem sempre emanaram das necessidades sociais, mas, em certa medida, foram impostas pelos organismos multilaterais e justificadas pela preocupação com o desenvolvimento social e, de forma implícita, estão atreladas aos interesses do mercado, ou seja, a preocupação com o crescimento econômico passou a ser o elemento motivador para a elaboração e implantação das diretrizes das políticas educacionais. Diante disso, Torres (1996, p, 183) argumenta que:

Na ótica do BM, a formulação de políticas consiste na identificação das políticas tecnicamente “corretas”, o que leva a diminuição da importância das condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação, guiando-se apenas pelas condições econômicas, neste caso as únicas realmente levadas em consideração. [...] Além do mais, o desenho e a formulação de políticas educativas, são vistos como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional como internacional. Dessa forma [...] a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central.

A implantação de políticas públicas para a educação a partir do ideário neoliberal, foi tomada como uma medida indispensável para o fortalecimento político e econômico do País. Nesse contexto, a educação deixou de ser uma questão de ordem nacional e passou a ser planejada e regulada por múltiplos agentes de poder tanto nacionais como internacionais, como as agências multilaterais, as organizações transnacionais e o Estado Nacional, que é o mediador dos interesses capitalistas.

Na proposta do BM, a educação está diretamente vinculada à formação de capital humano, visando o desenvolvimento econômico, o que está explícito no texto do Art. 2º da LDB 9.394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 09).

Sob a orientação do BM, alguns programas de educação básica foram gestados e financiados, como foi o caso do Programa Escola Ativa - política de educação para atender as escolas do campo. Na ótica neoliberal, a falta de escolarização dos indivíduos é um fator negativo para o crescimento e desenvolvimento do País. Para Barone (1999, p. 10):

Para apoiar esta teoria utilizam-se estimativas – por meio de regressões estatísticas históricas – relativas ao aumento da renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia), que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante. Por esta razão, o investimento na educação primária traria mais vantagens sociais do que na secundária e na superior, uma vez que, somando os maiores aumentos de rendas pessoais se conseguiria um incremento maior da renda nacional por unidade de valor adicional investida. Em análises deste tipo apóia-se a hipótese de que a vantagem ‘social’ coincidiria com a vantagem dos setores mais carentes.

Como se nota, a preocupação do BM é com a educação básica, que dará aos indivíduos a aquisição dos conhecimentos básicos e adequados com formação de capital humano necessário ao processo produtivo nessa nova etapa do capitalismo, sendo, então, a educação a base para o aumento das taxas de crescimento econômico, capaz de superar as desigualdades sociais e econômicas.

Na ótica da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a educação ganhou o mesmo teor das outras organizações internacionais, ou seja, a educação foi vista como um elemento imprescindível tanto para o exercício da cidadania quanto para o alcance de níveis de competitividade elevados, o que proporciona o crescimento do capital. Dentre os objetivos da CEPAL, estava a incorporação da América Latina ao cenário da economia internacional. Nesse sentido, Souza (2005, p. 156) diz que a CEPAL visava “contribuir com o desenvolvimento da região”, sendo que, “os primeiros trabalhos da CEPAL procuravam diagnosticar os problemas de cada país em particular, objetivando detectar os obstáculos ao desenvolvimento econômico” (Ibidem). Assim, a CEPAL atua como uma instituição que subsidia os líderes dos países latino americanos na construção e definição de políticas públicas.

A educação não era o foco central da CEPAL, no entanto, por toda a década de 1990, ela foi uma das principais organizações que atuou e influenciou na elaboração das políticas educacionais em toda a América Latina. Ela desempenhou um importante papel sobre as ações que os governos deveriam adotar para que os Estados pudessem manter-se no mercado global competitivo.

Na perspectiva do pensamento dos economistas da CEPAL, há a necessidade de aumento da competitividade, o que pode ser feito com o emprego do progresso técnico em diferentes áreas do processo produtivo, com o investimento na educação e, conseqüentemente, na difusão do conhecimento e na formação de recursos humanos com mais competência e habilidades técnicas. No discurso da CEPAL, é reafirmada a centralidade da educação como exigência ao desenvolvimento. Neste sentido:

O debate internacional permite concluir que a educação está convertida em uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento. Nos países avançados se reconhece que em grande medida os êxitos e fracassos, tanto nos aspectos econômicos como sociais e políticos de desenvolvimento das nações dependem dos sistemas educativos. Este reconhecimento é maior, todavia, em relação aos desafios futuros. E neste sentido todos os países estão revendo seus sistemas educativos em função das novas exigências. (CEPAL, 1992, p. 89).

A proposta educativa da CEPAL foi expressa no documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, formulado no ano de 1992 em associação com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO). Essa proposta de transformação produtiva, com equidade recomendada no referido documento, propõe uma política que seja capaz de articular a educação ao desenvolvimento econômico, procurando assegurar o progresso técnico dos Estados Latinos e do Caribe, garantindo a reestruturação econômica com equidade social, conforme descrito nos documentos da CEPAL (1992, p.15):

A incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social (...). Na incorporação e a difusão do progresso técnico intervêm muitos fatores. Entre eles: a proposta da CEPAL destaca o fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito, os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico.

O documento esboça as diretrizes para as políticas educacionais, de forma que estas favoreçam cada vez mais as vinculações sistêmicas entre educação e desenvolvimento nos países periféricos:

[...] em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de dois objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes da reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 63).

Assim, a educação é apresentada como meio prioritário na garantia de acesso aos bens materiais e serviços disponíveis na sociedade atual, o qual é assegurado pela assimilação de conhecimentos universais que compõem os currículos escolares, indispensáveis para a vivência no meio social e, principalmente, para aumentar a produtividade.

As propostas para a educação concebidas pelas instituições internacionais servem como análise sobre como o ideário da economia neoliberal vem sendo difundido dentro das escolas públicas. A educação na lógica do crescimento econômico é vista como a solução para o desemprego e, conseqüentemente, do consumo. No entanto, segundo Delors (1996, p. 15):

(...) muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e, sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos e com possibilidades de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego.

A visão de Delors (1996) expressa encaminhamentos que objetivam buscar soluções para os problemas socioeconômicos, propondo uma educação que se dê ao longo de toda a vida, um processo de formação permanente, considerada por ele como o alicerce para o século XXI, possibilitando aos sujeitos o acesso às dimensões científica, cultural, tecnológica, econômica e social do processo educativo.

Segundo Demo (2000), a competitividade econômica tem colocado hoje um forte apelo em favor do conhecimento inovador. Logo, a transformação das estruturas produtivas propõe a reforma do sistema de ensino, visando ao aproveitamento do progresso científico e tecnológico. Como é possível perceber no discurso cepalino, trata-se de desenvolver uma educação que corresponda às exigências dos meios produtivos. Há ainda imbricado neste discurso o apelo da chamada “cidadania moderna”.

Não seria aceitável – nem cumpriria tão pouco os objetivos estratégicos propostos, uma mudança educacional que se guiasse somente por metas de competitividade, autonomia e desempenho, deixando de lado as metas de cidadania, integração e equidade. Umas exigem as outras. (CEPAL, 1992, p. 129).

Apesar do discurso sobre a importância da educação como meio primordial de acesso à cidadania, a CEPAL não deixa de submetê-la aos imperativos da economia. Ao deslocar o papel da educação de uma formação geral das pessoas e dimensioná-la estritamente para instruir para o mercado de trabalho, há uma delimitação de sua função enquanto processo de transformação social, porque os educandos ficam limitados ao desenvolvimento de potencialidades técnicas, que podem ser condicionadas e desenvolvidas.

As propostas de políticas voltadas para a educação aparecem nos documentos das agências multilaterais, BM e CEPAL, como subsídios para a formulação das políticas públicas para a educação na América Latina, apresentando elementos que devem ser norteadores dessas políticas, dentre os quais as novas formas de gestão descentralizadas, a equidade, a competitividade, educação permanente e a avaliação de resultados, sobretudo, por meio da criação de um sistema nacional de avaliação, que monitora o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas.

O sistema nacional de avaliação é composto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que compreende a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Estas avaliações são significativas nos discursos dos organismos internacionais e parecem confirmar, por vezes, a imposição desses sobre as políticas sociais tanto no Brasil como em toda a América Latina.

De acordo com o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, a prioridade estabelecida pela CEPAL foi a reestruturação produtiva dos países latino americanos e do Caribe, além de defender o investimento financeiro na educação, para formar capital humano, no entanto, o recurso foi condicionado a um processo constante de avaliação, capaz de medir a eficiência do ensino. A partir desse contexto político macro, iniciaram-se as reformas da educação nas esferas federal, estadual e municipal, objetivando implementar políticas públicas formuladas sob a orientação das agências internacionais.

Com a reforma do sistema educacional, foi aprovada a LDB, Lei nº. 9.394/96 que modificou e substituiu a LDB nº. 5.692/71. No discurso da CEPAL, a educação ganha centralidade, mas está sempre ligada à nova ordem mundial estabelecida, visando o crescimento da economia. Conforme estabelecido pela CEPAL (1992, p. 89):

Existe uma nova oportunidade. O debate internacional permite concluir que a educação está convertida em uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento. Nos países avançados se reconhece que, em grande medida, os êxitos e fracassos, tanto nos aspectos econômicos como sociais e políticos de desenvolvimento das nações, dependem dos sistemas educativos. Este reconhecimento é maior, todavia em relação aos desafios futuros. E, neste sentido, todos os países estão revendo seus sistemas educativos em função das novas exigências.

As estratégias definidas pela CEPAL para a educação deveriam ser incorporadas à educação, no prazo de uma década, ou seja, de 1992 a 2002. Nesse período, os sistemas de ensino deveriam criar as condições para incorporar as novas exigências do progresso técnico-científico, tendo como fim a transformação das estruturas produtivas. Na proposta da CEPAL, as políticas educacionais abrangeram três determinações, segundo Damasceno (2009, p. 39) são:

[...] o favorecimento de reformas institucionais, em função dos objetivos estratégicos propostos como cidadania e competitividade, assim como equidade e desempenho; a promoção da inter-conexão dos subsistemas educativos, incluindo notadamente os níveis de capacitação, ciência e tecnologia e, por fim, a ligação de todos os elos com o setor produtivo.

As mudanças que ocorreram no sistema educacional brasileiro, a partir de 1990, vieram alicerçadas por pressupostos econômicos em que a preocupação primordial é utilizar o processo educativo como meio de qualificação para o mercado de trabalho, cuja finalidade é a inserção do País no contexto da economia globalizada. Para muitos pensadores brasileiros que defendem a educação como processo de formação humana de múltiplas dimensões, as estratégias propostas pela CEPAL para aliar a educação aos meios produtivos são uma forma de reducionismo pedagógico, pois ao deslocar o papel da educação para atender apenas a dimensão técnica, especificamente, para o trabalho, há uma limitação nessa formação.

O discurso desses organismos multilaterais tenta universalizar a ideia de profissionalização, a partir do processo de escolarização, como garantia de condições para o pleno emprego. No entanto, como é o caso do Brasil, o que se verifica é que a desigualdade social não é legitimada apenas pela distribuição desproporcional do conhecimento, mas, sobretudo, pelo próprio padrão econômico, que é propício, cada vez mais à concentração da riqueza que é produzida no País.

O pensamento cepalino, assim como o BM, teve forte influência sobre o Estado brasileiro, no contexto do governo de FHC. Nesse contexto, houve a reformulação e aprovação da LDB vigente no ano de 1996, período de forte pressão dos organismos internacionais sobre as reformas políticas, econômicas e sociais no Brasil. Desta forma, as políticas públicas para a educação implantadas, a partir de 1990, refletem os interesses da política neoliberal.

Entre os anos de 1992-1993, foi estabelecido o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), no qual foram definidas as diretrizes para a educação, básica com ênfase para o ensino fundamental. Este Plano pode ser considerado como um desdobramento da participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. De acordo com Yanaguita (2013, p. 31): “O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir”.

Para Saviani (1999, p. 129), o

Mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial, aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

As políticas educacionais eram incorporadas pela política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais, havendo, então, uma grande preocupação em criar um sistema de avaliação nacional como base da reforma na educação.

A partir de 1995, as políticas públicas para a educação estiveram associadas à proposta de governo de FHC para o período de 1995-1998, como no documento “Mãos à obra Brasil”. De acordo com o referido documento, para a descentralização das decisões, era preciso que as atribuições das esferas do governo fossem revistas e isso, conseqüentemente, refletiu sobre as políticas de educação, pois a orientação expressa no documento era que as prioridades educacionais deveriam ser coordenadas e controladas pelo poder executivo, com isso, as responsabilidades do Ministério da Educação e Cultura (MEC) seriam reduzidas, sendo que a União passou a interferir diretamente sobre a educação nos estados e municípios brasileiros. Conforme expresso no documento:

O Governo Fernando Henrique será o promotor, coordenador e gestor das prioridades educacionais. Serão reduzidas a responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora e a interferência direta da União nos estados e municípios. As atribuições das diferentes esferas governamentais serão bem definidas, e sempre associadas a padrões de desempenho, resultados de avaliações e prestação de contas da qualidade dos serviços oferecidos. Para isso, o governo vai liderar um projeto nacional capaz de estabelecer com clareza competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes, de modo a possibilitar a cada uma das instâncias de governo assumir as tarefas que lhe cabem na prestação dos

serviços de educação. É essencial o fortalecimento do sistema federativo, em bases de cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos das diferentes esferas governamentais na área educacional (BRASIL, 2008, p. 49-50).

Na proposta, a prioridade para a política educacional era o ensino fundamental, o reconhecimento e a autonomia da escola, sua gestão democrática e a articulação da política educacional nas três esferas União, Estados e Municípios, atuando em cooperação para atingir resultados e garantir a equidade e a eficiência do sistema de ensino por intermédio do seu financiamento. De acordo com Yanaguita (2013, p. 34), na proposta de governo de FHC foram estabelecidas as determinações:

[...] a) alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 considerados obstáculos para uma gestão democrática do sistema educacional, o que resultou na EC nº 14/96 e na Lei do FUNDEF; b) sanção de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que possibilitasse às instituições a criação de novos cursos, programas e modalidades, o que culminou na LDB promulgada em dezembro de 1996; c) estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático; d) mudanças nas regulamentações de modo a garantir maior autonomia à escola; e e) ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente, cujo produto foi o SAEB, o ENEM, o ENC – “Provão” - e a CAPES.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, organizada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM foi elaborado um conjunto de diretrizes políticas, voltadas para a recuperação da escola fundamental brasileira. Além disso, a conferência mencionada influenciou na elaboração da LDB vigente, que se pautou também na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, as diretrizes refletiram sobre a elaboração da lei nacional 9.394/96 que estabeleceu a LDB.

De acordo com a proposta dos documentos citados:

[...] a educação deve cumprir um triplo papel, econômico, científico e cultural e a educação deve ser estruturada em quatro alicerces ou pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (DAMASCENO, 2009, p. 51).

Nesse contexto, a organização do ensino e, conseqüentemente, os currículos escolares deveriam contemplar em suas estratégias os quatro pilares definidos para a educação no século XXI pela UNESCO.

A reforma da educação brasileira teve dentre suas diretrizes a descentralização, o que envolvia a autonomia dos estabelecimentos educacionais. Para consolidar este processo, o Estado criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº 14/96, que no ano de 2006 foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais (PCN'S); criação do canal via satélite, a TV Escola, para capacitação e apoio ao trabalho docente; descentralização do recurso federal com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por meio de associações de pais e mestres, que administram o dinheiro na Escola; municipalização da merenda escolar; estímulo à matrícula no ensino fundamental por intermédio da Campanha Toda Criança na Escola, criada em 1998 (Ibidem).

Essas medidas refletiram diretamente sobre os governos estaduais e municipais, interferindo na orientação e na formulação das políticas públicas para a educação. Em decorrência dessas medidas, o Estado foi se retirando da responsabilidade pela educação, ou seja, o Estado descentralizou suas obrigações com a educação e as corporificou na Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada na Lei 9.424/96, que estabeleceu o FUNDEF (Ibidem).

O FUNDEF desempenhou as determinações apontadas pelos organismos internacionais, pois entre suas funções estava a de racionalização dos recursos públicos investidos na educação. O Planejamento Político Estratégico do MEC, elaborado na década de 1990, seguiu muitas orientações do BM, influenciando as políticas de educação em todos os níveis de ensino, principalmente, no ensino fundamental, que foi o foco das medidas nesse período.

Nesse contexto, foi demonstrado forte interesse na privatização da educação, como medida para que o Estado diminuísse os gastos com as instituições públicas. Conforme argumento de Krawczyk (2002, p. 56), o investimento privado na educação pública daria à escola “[...] a possibilidade de adaptar-se à competição, melhorar seu serviço e fortalecer-se, recuperando a sua credibilidade perante a clientela”.

Na década de 1990, todos os setores da sociedade sofreram os impactos oriundos da reforma do Estado. Os organismos internacionais influenciaram a formulação das políticas públicas no País, nesse período, e não esconderam o interesse de que o setor privado investisse na educação, fazendo com que o Estado diminuísse os gastos com a escola pública, provocando a organização social na busca pela garantia de direitos.

Diante desse cenário, sugeriram inúmeras organizações e movimentos sociais na cidade e no campo. Como resultado do enfrentamento e da negociação com o Estado, as organizações e os movimentos sociais desse período alcançaram conquistas importantes, sobretudo, nos anos 1990.

No que concerne aos movimentos sociais camponeses, estes ficaram consagrados pelas lutas socioterritoriais e com a elaboração de políticas públicas para os povos do campo. Entre essas políticas foram propostos e implementados o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) (1996), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (1998), Luz para Todos (2003), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) (2003), além de incremento nas ações de fomento à produção agrícola, assistência técnica, habitação rural e educação (RIBEIRO; JUNIOR, 2011).

No contexto, particularmente da educação do campo, as políticas públicas foram conquistadas por meio da pressão dos movimentos sociais, que associaram a luta pela terra à garantia de direitos básicos fundamentais. Sobre as políticas de educação para o campo, Molina (2008, p. 26) afirma que:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se instituem políticas, enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

Com isso, nas últimas décadas, o debate sobre as políticas de educação para o campo foi ampliado e o cenário político dos anos 1990 contribuiu para introduzir a participação ativa dos movimentos sociais na formulação, gestão e controle das políticas direcionadas ao atendimento das escolas do campo. Conforme Arroyo (2004), é indispensável que se elabore e efetive políticas que garantam o direito à educação e que esta esteja ancorada na realidade das comunidades rurais, negando as políticas compensatórias, historicamente impostas pelo Estado à população do campo.

1.3 ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a conquista do direito à educação, alcançada pelos movimentos sociais do campo, torna-se necessário apreender o significado da educação do campo *versus* educação rural. A educação destinada à população do campo existe desde a República Velha, porém, isto não significa que tenha havido investimento do Estado brasileiro em políticas públicas voltadas para os trabalhadores rurais.

Até o início do período republicano, a educação era privilégio apenas das elites, o que justifica a ausência do Estado em garantir o direito à educação aos camponeses que eram submetidos à exploração e ao analfabetismo. A primeira estratégia de educação para o espaço agrário foi o Ruralismo Pedagógico, através do qual “[...] Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, a fim de criar uma consciência agrícola e, assim, constituir-se num instrumento de fixação do homem no campo” (TANURI, 2000, p. 75). O Ruralismo Pedagógico tinha como proposta uma escola com o objetivo de favorecer a fixação dos sujeitos no meio rural, devido ao inchaço das cidades, causado pela mudança na política econômica, consequência da crise cafeeira que obrigou as pessoas do campo a migrarem para a cidade. De acordo com Calazans (2005, p. 25):

A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

Para efetivar as ideias do Ruralismo Pedagógico, o Brasil criou parceria com as agências internacionais, dentre estas, foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujo objetivo era desenvolver as áreas rurais. No campo da educação, essa parceria foi efetivada através das Missões Rurais que tinham como objetivo subsidiar a política nacional de educação para o meio rural, propondo “[...] diretrizes técnicas e assistenciais, visando à melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural” (CABRAL et al., 1952, s/p.).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o Brasil recebeu investimentos do BM em projetos de desenvolvimento implantados, principalmente, na Região Nordeste, com a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Sob o argumento de combate à pobreza, os investimentos dos organismos internacionais visavam ao crescimento econômico.

Na Lei 4.024/61, negava-se a diversidade do campo. Na compreensão de Leite (1999, p. 38), nesse período, a educação representou aos camponeses:

[...] a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábito, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial.

No entanto, nesse período, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado às Ligas Camponesas, sendo um relevante movimento de alfabetização de adultos e de educação popular. O MEB adotou, dentre outras, a concepção pedagógica baseada nas ideias

de Paulo Freire, tendo como proposta uma educação política para contribuir na formação de jovens e adultos e, também, na formação de lideranças sindicais e comunitárias.

Com a aprovação da LDB, Lei 5.692/71, continuou a omissão na oferta de educação à população do campo e não havia a previsão de políticas públicas específicas para atender as escolas rurais. Ainda entre as décadas de 1970 a 1980, os movimentos sociais articularam-se para reivindicar educação para os povos do campo, historicamente, excluídos da legislação brasileira.

Os movimentos sociais do campo são definidos como aqueles que envolvem as questões relativas ao campesinato e aos seus sujeitos. Historicamente, estes movimentos fortaleceram-se a partir das Ligas Camponesas, entre os anos de 1940 a 1980, com o MST, fundado no ano de 1984, período marcado pela redemocratização do Brasil. O MST foi criado durante o primeiro congresso nacional do movimento, realizado na cidade de Cascavel, no Paraná. Sua agenda de lutas é pautada pela reforma agrária, a luta pela terra e a transformação social do campo. Defende como objetivos as questões sociais, políticas e econômicas. No argumento de Paladim Júnior (2010, p. 29):

O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que surge como um fenômeno na história recente do país traz inovações territorializadas, possui um projeto de transformação que comporta uma discussão acumulada sobre o desenvolvimento territorial [...].

No entanto, a grande efervescência dos movimentos sociais do campo ocorreu nos anos de 1990. Atualmente, os movimentos do campo lutam em diferentes vertentes, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a CPT, o MST, dentre tantos outros, cujo registro consta no banco de dados DATALUTA, mas todos comungam da necessidade de garantir os direitos sociais negados à população do campo. Assim como estes movimentos do campo, o MST atua por meio da ocupação de grandes latifúndios e terras improdutivas, forçando o Estado a oferecer as condições básicas de instalação das famílias.

A educação é uma das bandeiras de luta do MST, pois é o meio de emancipação dos sujeitos, com isso, o movimento procura criar escolas com cursos de formação política e de técnicas de cultivo da agricultura, objetivando estimular a organização dos assentados. O setor de Educação do MST foi criado em 1987, alicerçado na pedagogia emancipatória que compreende a educação como elemento fundamental para a transformação social. De acordo com Caldart (1997), a concepção pedagógica adotada pelo MST tem como finalidade

contribuir para a formação de um novo homem e uma nova mulher, livres de todas as formas de dominação e de exploração.

A expressão “setor de educação” (CALDART, 1997), utilizada pelo MST para designar a organização educativa do movimento, é carregada de um caráter político e ideológico, indicando o grupo de sujeitos que cuida da proposta educativa nos assentamentos. De acordo com Pereira (2008), geralmente, é esse grupo que cuida das questões burocráticas da educação junto aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

As discussões sobre uma educação diferenciada para as escolas do campo foram suscitadas no setor de educação do MST e ganharam o âmbito nacional. A proposta defendida pelo grupo era uma educação fundamentada na valorização da cultura e nos valores camponeses, isso contribuiu para que o MST ganhasse destaque nacional e internacional.

A luta por uma educação diferenciada para a população camponesa nasceu, então, da iniciativa do MST com a colaboração de outros movimentos sociais. Para os movimentos sociais do campo e, principalmente, para o MST, a educação representa uma das bases essenciais para o desenvolvimento socioterritorial das suas lutas, sendo entendida como dimensão da formação humana na territorialização e espacialização do movimento no Brasil. Como afirma Paladim Júnior (2010, p. 56), a “[...] educação para o MST é uma preocupação mais ampla do que a luta por escolas dentro de acampamentos e assentamentos”.

O MST apresenta duas concepções educativas, uma que consiste na natureza formativa e a outra de resistência e permanência de escolas que primem por uma educação voltada para a realidade dos acampamentos e assentamentos. Quanto à concepção formativa, Gohn (2005, p. 50) afirma que “[...] nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo, e o educativo surge de diferentes fontes”. Essas fontes são para Gohn (2005) as aprendizagens geradas na experiência do exercício do poder e nas ações rotineiras que a burocracia estatal impõe, nas diferenças existentes na realidade social, geradas pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento de desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual gera conhecimento.

Com a efervescência dos movimentos sociais do campo, em 1990, a educação rural foi colocada para debate no cenário nacional, sendo substituída pela Educação do Campo. Logo, a denominação Educação do Campo originou-se a partir das demandas dos movimentos sociais camponeses por educação. De acordo com Fernandes (2006, p. 28), a educação do campo é “[...] compreendida como um processo em construção, que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”.

Nesse sentido, esta deve ser entendida no contexto das mudanças que marcaram os anos 1990, oriundas da política neoliberal, que afetou e transformou o cenário político, econômico e social mundial e do Brasil.

Como reflexo dessas transformações, a educação foi envolvida por estratégias e reformas orientadas por interesses do capital. Herkenhoff (2005, p.8) expõe que a “[...] educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política”. A educação, então, constituiu parte das estratégias políticas, em função dos interesses do desenvolvimento econômico do País.

Foi nesse contexto que a educação do campo nasceu. Ela surgiu como bandeira de resistência ao avanço do capital no campo, como protesto às desigualdades históricas tanto sociais quanto econômicas dos camponeses. Nesse sentido, a educação do campo traz como elementos caracterizadores o combate à marginalização econômica e social e a busca da autonomia camponesa. Entende-se, portanto, que a educação do campo no Brasil foi idealizada no calor das mudanças pretendidas pela política neoliberal.

Ainda na década de 1990 nasceu o movimento Por uma Educação do Campo, a partir das lutas sociais e das necessidades de assegurar os direitos educativos dos sujeitos do campo. Como afirma Vendramini (2007, p. 123):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Das lutas sociais surgiu, então, uma nova concepção de Educação do Campo que se contrapõe à visão fragmentada do urbano em detrimento do rural, prevalente na sociedade brasileira. Nessa nova concepção, a educação do campo passou a ser vista como política construída pelos seus sujeitos, com características e identidade própria, concebida a partir da organização da realidade camponesa. Na concepção de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25):

[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Os movimentos sociais do campo buscam uma educação voltada para atender suas necessidades e superar as condições socioeconômicas, como a pobreza e a exclusão presentes entre a população do campo. Segundo Caldart (2010, p. 105):

[...] a gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

A partir da articulação da população com as organizações não governamentais, com os movimentos e com as organizações sociais, importantes conquistas foram alcançadas para atender a educação do campo. Uma dessas conquistas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) - Resolução nº. 01/2002/CNE/MEC, resultado das reivindicações do movimento Por uma Educação do Campo, partindo da necessidade da oferta de ensino para a população. De acordo com o parecer nº. 36/2001, que criou as Diretrizes para a Educação do Campo:

[...] os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL/MEC/CNE, 2001, p. 09).

A referência para a educação do campo encontra-se na I e na II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) realizada em Luziânia (GO), respectivamente, nos anos de 1998 e 2004. Sobre este evento, Souza (2006, p. 34) observa que:

[...] nesta conferência, uma rede de movimentos, organizações, associações e organismos internacionais deram impulso ao debate sobre a educação básica do campo, suscitando o pensar sobre as políticas de educação.

Dentre as organizações envolvidas na Conferência de 1998 estiveram o MST, o MAB, o MMC, o MPA e a CPT. Na Conferência de 2004, foram incorporados os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e as federações estaduais vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e as organizações vinculadas a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) (CNEC II, 2004). Na avaliação de Caldart (2004, p. 13), as CNEC representaram o “[...] momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”.

A partir dessas conferências, foi estabelecida a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, formada por organizações e movimentos sociais que passaram a defender uma educação e uma escola pública com a identidade dos camponeses (agricultores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, etc.). As Conferências de Educação do Campo tiveram como foco o princípio constitucional do direito público subjetivo, uma vez

que, a partir deste fundamento, nenhum cidadão pode ser privado de seus direitos básicos fundamentais (CNEC II, 2004).

A necessidade de uma educação que valorizasse a cultura camponesa foi também discutida no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em 1997, em Brasília. O I ENERA teve como demanda a discussão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que está em ação, atualmente, em parceria com os movimentos sociais do campo, secretarias de educação, universidades e o governo federal por meio do INCRA.

Além do PRONERA, outros programas voltados para a educação da população do campo foram implantados no Brasil, na década de 1990, como o Escola Ativa (1997) voltado para o atendimento das classes multisseriadas, e, em meados dos anos 2000, o PROCAMPO, para atender, prioritariamente, a formação dos educadores das escolas do campo.

Como se observa, as lutas travadas pelos movimentos sociais foram fundamentais para o avanço da Educação do Campo, enquanto conquista de cidadania. Ao estabelecer a educação como bandeira de luta, os movimentos sociais representaram uma significativa mudança de paradigma na educação do campo. Para Caldart (2004), as reivindicações dos movimentos sociais marcaram um momento histórico, uma vez que suscitaram uma nova forma de pensar a educação para os camponeses, dentro de uma perspectiva de conquista coletiva. No entanto, a consolidação da escola em muitas comunidades do campo configura-se como um desafio para os educadores, muitas vezes, formados no paradigma de educação urbana e que tentam reproduzir os mesmos modelos de currículo e avaliações nas escolas do campo.

O Estado cria entraves na implementação de políticas públicas de educação para atender os povos do campo, sendo então, conduzidas pelos movimentos sociais que conhecem essa realidade. No pós 1990, sem dúvida, houve um avanço significativo da educação do campo, o que vem contribuindo na formação dos sujeitos e na superação das desigualdades sociais que afetam a população.

Ainda que o Brasil tenha se desenvolvido dentro das bases agrárias, as políticas educativas para a população rural não foram a prioridade do Estado brasileiro. Nesse sentido, as escolas do campo, historicamente, estiveram inseridas em um cenário de precariedade e, em muitas unidades da federação, ainda permanecem esse contexto de dificuldades.

A precariedade da escola do campo relaciona-se ao modelo de desenvolvimento econômico atual, que visa a ampliar sua hegemonia sobre o campo, a fim de garantir os

interesses de reprodução do capital, principalmente, através do agronegócio. No entanto, é preciso romper com essa ótica unilateral, construída ao longo da formação histórica do Brasil. A formulação das políticas educativas para atender aos sujeitos do campo torna-se indispensável, de modo que seja possível superar as contradições e as disparidades existentes entre a educação da cidade e a do campo. De acordo com Caldart (2002, p. 27):

[...] a educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

Como já mencionado, foi através da articulação dos movimentos sociais que a educação do campo nasceu, sendo que, a atuação desses movimentos foi mais evidente nos estados do centro sul brasileiro, enquanto nos estados da região Amazônica, como é o caso do Amapá, essas políticas são mais recentes.

Discutir as políticas públicas de educação do campo no Amapá é um desafio, pois, quase sempre são demandas impostas, devido à falta de movimentos sociais do campo que estejam organizados e envolvidos na luta para assegurar a democratização e o acesso à educação. Dessa maneira, uma das características da educação do campo no estado é a dependência política da população em relação ao governo e o que este pode disponibilizar. Devido a isso, é possível analisar que a educação ofertada nas escolas do campo no Amapá traduz um modelo pedagógico urbanocêntrico, que é apenas transferido para estas escolas.

As políticas públicas federais de educação para o campo ainda têm dificuldades para estabelecerem-se no contexto amapaense, uma vez que não há articulação entre os movimentos e a população. Nesse sentido, pode-se dizer que o Amapá ainda caminha na contramão do que é defendido pelos movimentos sociais, particularmente, o Movimento Por uma Educação do Campo.

2 POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO IMPLANTADAS NO ESTADO DO AMAPÁ PÓS 1990

A reforma educacional efetivada nas leis, nos planos e programas estabelecidos pelo Estado brasileiro, pós 1990, orientam para a tendência de intervenção nas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, as políticas públicas para a educação do campo devem ser entendidas no âmbito das transformações que dominaram os anos de 1990. De um lado, a inserção do Brasil na política neoliberal e, de outro, a luta sindical e o fortalecimento dos movimentos sociais reivindicando o direito à terra e à garantia de políticas sociais para os povos do campo.

Na construção desse cenário, os movimentos sociais têm dado uma significativa contribuição na elaboração de políticas públicas de educação e procurando assegurar direitos à população do campo. Dentre estas políticas, estão os programas Escola Ativa, Pronera e Procampo, que serão analisados neste capítulo, atentando para o processo histórico de construção e de materialização no contexto nacional e na realidade do campo amapaense.

O Programa Escola Ativa (PEA) é um modelo de educação para o campo elaborado na Colômbia para atender as classes multisseriadas e introduzido no Brasil, em 1997, em escolas da Região Nordeste e, posteriormente, ampliado para as demais regiões brasileiras. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), aprovado em 1998, é uma política pública de educação elaborada pelos movimentos sociais, objetivando a oferta de ensino para os assentados da Reforma Agrária. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), implantado, em 2008, é política pública que visa, prioritariamente, à formação dos educadores das escolas do campo.

2.1 PEA – PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil com o financiamento do BM. Este Programa já era desenvolvido na Colômbia, desde o ano de 1975, com o apoio do UNICEF, sendo depois expandido para outros países latino-americanos. Segundo as definições do MEC (1997), o Escola Ativa objetivava o avanço da qualidade e do desempenho das escolas do campo com classes multisseriadas, buscando melhorar a aprendizagem; elevar as taxas de aprovação dos alunos do ensino fundamental, diminuir a retenção e a evasão escolar que apresentavam níveis bastante elevados nas escolas do campo, brasileiras.

A Escola Nova ou Escola Ativa surgiu no início do século XX como um movimento de renovação da educação. Fundamentava-se na atividade do educando como o centro do processo de ensino contrapondo-se à escola tradicional, seguia as concepções educativas formuladas pelo teórico iluminista Jean Jacques Rousseau respaldadas nas necessidades do aluno.

Samantha Lima (2010) diz que as ideologias da Escola Nova chegaram ao Brasil na década de 1920 por intermédio do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 154) “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada”. O referido manifesto preconizava entre suas diretrizes a obrigatoriedade da educação pública gratuita, afirmando a necessidade do aspecto prático e da profissionalização aberta a todas as classes sociais e construída na perspectiva da racionalidade científica.

O movimento da Escola Nova refletiu o avanço da urbanização e da industrialização tanto na Europa como na América, tendo a educação como meio para o desenvolvimento dos países. Nesse sentido, Aranha (1996, p. 168) compreende o referido movimento, a partir do contexto histórico, para ele:

[...] a escola nova é típica representante da pedagogia liberal. [...] A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social.

Na Colômbia, o PEA foi implantado na década de 1970 denominado de *Escuela Nueva – Escuela Activa*, elaborado a partir das experiências de professores colombianos que trabalhavam com as classes multisseriadas. No Brasil, segundo consta no documento “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” (BRASIL, 2005, p. 14), para institucionalizar o programa:

[...] em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-EscuelaActiva”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país.

Para atender a ampla demanda de escolas do campo no território nacional, o programa foi vinculado às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, através da assinatura do termo de adesão e passou a fazer parte das metas do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo Bicalho (2009, p. 58):

O PAR é o planejamento que o município deve fazer para melhorar seus indicadores educacionais, coordenado pela Secretaria de Educação dos Municípios, contando

com a participação de gestores, professores e da comunidade local. [...] Todos os municípios e todos os estados brasileiros fizeram adesão ao PAR, e vários municípios, de todos os estados do Brasil, solicitaram a implantação do PEA em suas redes de ensino.

Após a adesão ao PAR, os municípios passaram a receber os recursos financeiros e o material pedagógico para a operacionalização do programa. O PEA tornou-se, no Brasil, a única política educacional de atendimento às escolas com classes multisseriadas. De acordo com o Projeto Base, a partir de 2007, sob a gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o programa foi reformulado, tendo como:

[...] referência à prática de uma educação integrada com o ser humano que vive e trabalha no campo. A revisão do Programa procura ainda contemplar novos conteúdos e metodologias, assim como aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas do campo (BRASIL, 2010a, p.7).

Nesse novo contexto, foi realizada a avaliação do programa, com o objetivo de analisar a execução e os avanços durante os dez anos de sua implantação. Após a avaliação, uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) com a colaboração da SECADI realizou uma pesquisa com a finalidade de fazer a revisão do PEA e propor novos conteúdos e metodologias adequadas à realidade das escolas brasileiras e em conformidade com as DOEPEC. De acordo com o Projeto Base, como resultado desse trabalho, foi feita a reformulação do programa e:

Todo o processo se dá à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2010a, p. 7).

Essa reformulação teve como objetivo atender as particularidades das escolas do campo, uma vez que ao ser copiado para a realidade brasileira, o PEA seguia na íntegra a proposta implantada na Colômbia. Nesse processo de revisão, foi apresentada uma nova proposta pedagógica para o PEA, a gestão participativa, a avaliação processual e contínua, o incentivo à participação da comunidade nas decisões escolares (pedagógicas e administrativas) e a formação permanente dos professores, que ficou sob a responsabilidade das universidades públicas.

Também consta no Projeto Base que essa revisão do programa procurou adequá-lo às diretrizes legais do ensino brasileiro. Além das DOEPEC, o PEA ajustou-se à Lei nº. 11.274/2006, que ampliou de 8 para 9 anos o ensino fundamental. Logo:

O Programa Escola Ativa foi reformulado no sentido de atender às exigências do Ensino Fundamental de nove anos, que resulta da compreensão de que o desenvolvimento integral da criança se beneficia mais dos estímulos, quanto mais cedo estes forem apresentados para ela pela escola. Desta forma atende ao que é

estabelecido na Lei 11.274/2006, que acrescenta 1 ano ao Ensino Fundamental ao antecipar para a idade de 6 anos o ingresso do educando nesta etapa do ensino. (BRASÍLIA, 2010a, p.24).

Outra legislação utilizada na reformulação do PEA foi a Resolução nº. 02, de abril de 2008/CNE, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Sobre as escolas multisséries, o Art. 10º, § 2º desta resolução preconiza que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, p. 4).

A reformulação do PEA foi uma tentativa de adequá-lo às diretrizes legais e pedagógicas da educação do campo no Brasil. No entanto, ainda que tenha o embasamento da legislação educacional brasileira no Projeto Base, é difícil perceber a participação dos movimentos sociais nas discussões e elaboração da nova proposta.

2.1.1 O Programa Escola Ativa nas escolas multisséries do Amapá

No Amapá, as comunidades do campo são marcadas pela ausência de políticas públicas, inclusive de educação. Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, a educação é “um direito de todo cidadão” e na LDB nº. 9.394/96 é garantida como “direito público subjetivo”, mas, em muitas comunidades, a oferta de educação é inexistente.

Durante o período de execução do PEA, no Amapá, utilizou-se a metodologia específica do programa, elaborada fora do contexto e da realidade das comunidades rurais. Para compor a estratégia metodológica do programa, o MEC elaborou e disponibilizou *kits* pedagógicos compostos de livros didáticos para os alunos, manual de orientação para os professores, material para organizar os “cantinhos” pedagógicos para todas as escolas e formação continuada aos técnicos e professores. Sobre o desenvolvimento do referido programa na Amazônia, Freitas (2005, p. 41) diz que:

É pertinente afirmar que esta proposta também não considera a identidade/cultura dos povos amazônicos, quando da elaboração de seus kits pedagógicos, pois seus materiais já estão prontos e acabados, impedindo que os educadores e alunos interajam a partir de suas vivências no cotidiano das escolas, sem mencionar que o papel atribuído ao professor é apenas de um agente passivo, sem lhe dar possibilidades para ressignificar os conteúdos propostos.

Nesse sentido, torna-se necessário analisar a viabilidade do PEA na realidade do Estado do Amapá, uma vez que as escolas do campo têm suas particularidades, e o programa

foi coordenado pelas redes de ensino estadual e municipal; as escolas apenas executaram as ações e atividades propostas pela metodologia do programa.

Conforme informação verbal dos técnicos do Núcleo de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (NEC/SEED), oficialmente, a educação do campo foi iniciada no estado em 2004, antes deste período, era trabalhada dentro do paradigma de educação rural. Foi com a realização do I Seminário de Educação do Campo que a nova concepção passou a ser adotada pela rede estadual de ensino.

Durante o seminário citado, foi elaborada, assinada e publicada no Diário Oficial do Estado, a Carta da Educação do Campo, cujos anseios retratavam as necessidades das escolas. Além disso, foi instituído o Comitê de Educação do Campo, com representantes de órgãos oficiais do governo e de representação da sociedade civil por meio dos movimentos sociais.

No entanto, o Núcleo de Educação do Campo foi criado em 2008, para cuidar, especificamente, das políticas de educação do campo na esfera estadual. O NEC concentra as informações e é responsável pelo monitoramento das escolas, no que diz respeito à participação no Comitê de Educação do Campo, e pela implementação das políticas públicas.

Referente ao PEA, esse programa foi implantado no Amapá, no ano de 1999, através do Termo de Adesão firmado entre a SEED e o MEC. Com isso, todas as escolas com classes multisseriadas da rede estadual de ensino implementaram a metodologia do programa em seu currículo e receberam todo o material didático disponibilizado aos professores e alunos (NEC, 2015).

A implantação do PEA, na realidade amapaense, fez parte da política educacional adotada pelo Estado brasileiro, vinculada ao MEC. Porém, é importante analisar o contexto das escolas do campo do Amapá, marcadas pela singularidade amazônica e “[...] percebemos, nos documentos do Projeto Escola Ativa, que não há abertura nem flexibilidade para a realidade Amazônica que possui a maior biodiversidade do planeta” (FREITAS, 2005, p. 41).

O material didático do programa foi pensado fora do contexto das escolas do campo amapaense, mesmo tendo sido ofertadas as formações aos técnicos e professores. Diante disso, Freitas (2005) afirma que esta política pública não foi condizente com a Amazônia. Ainda assim, os técnicos do NEC (informação verbal) afirmam que esta iniciativa contribuiu para o desenvolvimento e fortalecimento das comunidades rurais que o receberam.

Durante o período de execução do programa nas escolas amapaenses, o MEC disponibilizou, através da UNIFAP, os cursos de capacitação voltados para os coordenadores

pedagógicos das escolas. De acordo com os técnicos do NEC/ SEED (informação verbal), o objetivo destas formações foi orientar a aplicação da metodologia do PEA, para que pudessem acompanhar e assessorar o trabalho docente.

Diante disso, pode-se ressaltar que o programa veio pronto para ser executado pelos professores, sem que houvesse a interferência sobre o material disponibilizado. No que se refere à infraestrutura, não há informações do NEC de que foram priorizadas a valorização dos profissionais, a elevação da qualidade do ensino e a melhoria do transporte escolar no campo.

Conforme informações (verbais) da coordenadora do NEC, o PEA foi implantado em escolas do campo de 15 municípios amapaenses, com exceção de Vitória do Jari, que não adotou a metodologia Escola Ativa. A expansão do programa nas escolas da rede pública estadual ocorreu por meio de diagnóstico prévio, realizado pela equipe de técnicos da SEED, que definiram as prioridades de acordo com a necessidade de cada escola e organizaram a implantação dessa ação nessas instituições de ensino.

As escolas do campo no Amapá enfrentam inúmeras dificuldades, a multisseriação é uma delas, visto que acarreta a sobrecarga de trabalho dos professores e a exigência de adaptação dos alunos ao ensino, uma vez que dentro de uma sala de aula, há crianças de diferentes faixas etárias e séries/anos, o que provoca “[...] dificuldades de ordem técnica” para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (PONCE, 2005, p. 139).

Conforme argumento de Lopes (2005, p. 214), percebe-se que a metodologia limita-se “[...] ao ambiente pedagógico de sala de aula, desprovido de ideais ou vinculação com os processos de organização comunitária e acúmulo de forças produtivas”. Além disso, não foi possível identificar a participação dos movimentos sociais na elaboração, gestão ou acompanhamento do programa na realidade amapaense, distanciando-o dos princípios que norteiam a educação do campo.

De acordo com os técnicos do NEC/SEED (2015), informação verbal, a inserção do PEA nas escolas amapaenses foi muito significativa, pois supriu a carência de estratégias metodológicas para as classes multisseriadas, uma vez que a proposta era diferenciada e elaborada para atender as especificidades dessas turmas. Por esse motivo, atualmente, as escolas são orientadas a continuar utilizando a metodologia, ainda que o programa tenha sido encerrado em 2012, conforme nota técnica N° 93/2012-SECADI/MEC.

Muitas escolas do campo, no Amapá, organizam-se pela multisseriação, devido às dificuldades de acesso, de permanência dos professores, de logística de transporte e pela baixa demanda de alunos cursando uma mesma série/ano, o que para a SEED não justifica os gastos com a contratação de docentes para atender esses alunos. Para Pinho e Santos (2005, p. 4):

[...] as classes multisseriadas do meio rural se expressam de diversos modos: pelo isolamento em que vivem, pela forma heterogênea em que se agrupam, pela diferença de faixa-etária [...] e, sobretudo, pela negação das políticas públicas, que fazem questão de negligenciar a escola rural, ou, quando não, de homogeneizá-las.

As autoras ressaltam a singularidade apresentada pelas classes multisséries, o que exige uma proposta pedagógica adequada a essas especificidades. No entanto, no Amapá, não há uma proposta curricular específica para as escolas do campo, contrariando a orientação das DOEBC, que em seu Art. 5º, está estabelecido que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 1).

No entanto, no Amapá, as escolas do campo adotam a proposta curricular da Educação Básica, organizada pela SEED, em que não há especificidade para a realidade dos povos do campo. Os técnicos do NEC orientam os professores para que façam as adequações na proposta de acordo com as necessidades da escola (NEC/SEED, 2015). Isso demonstra que, apesar das particularidades da educação do campo, na rede estadual de ensino, as escolas do campo funcionam com o currículo elaborado para a realidade das escolas urbanas, desconsiderando-se, neste caso, as classes multisséries que atendem o ensino fundamental no estado.

A proposta curricular, transposta da escola da cidade para o campo, resulta no desenvolvimento de um trabalho deslocado da realidade com “[...] conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta [...]” (CALDART, 2004, p. 40). Neste sentido, acredita-se que o PEA não atendeu as necessidades educativas de ensino e de aprendizagem de alunos e professores, marcados pela educação precária, que é ofertada aos sujeitos do campo no Amapá.

2.2 PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

O contexto de gênese do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais do campo e por intensos conflitos entre camponeses e latifundiários (SOUZA, 2012).

Durante toda a década de 1990, os movimentos sociais pressionaram o Estado a fim de inserir a discussão sobre a Reforma Agrária e a elaboração de políticas sociais específicas para os povos do campo na agenda do governo. Inúmeros eventos, como congressos pela Reforma Agrária, foram desenvolvidos, e as discussões pela distribuição de terras desencadearam a necessidade de lutar pela garantia de direitos básicos entre os quais saúde e educação.

O aumento das ocupações de terras provocou muitos conflitos no campo. O governo de FHC estabeleceu, então, o Plano de Reforma Agrária em 1995, cuja finalidade definida no documento, era assentar duzentas e oitenta mil famílias, mas ao lado disso, o Estado também atendia aos interesses dos latifundiários, aumentando os conflitos com os trabalhadores rurais, principalmente, os sem terra. Sobre o referido Plano de Reforma Agrária, Fernandes (1996, p. 63) argumenta que este:

[...] se limita a uma política compensatória, sem ter o objetivo de alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura. Suas metas para o programa de assentamentos rurais são de duzentas e oitenta mil famílias no período de 1995/98.

No entanto, este Plano de Reforma Agrária não conseguiu atingir a meta estabelecida e, ainda, desencadeou inúmeros conflitos no campo. Entre os conflitos que marcaram esse período, os massacres de Corumbiara, estado de Rondônia (1996) e de Eldorado dos Carajás, no Pará (1997), ganharam notoriedade devido à forte violência contra trabalhadores do campo e isso conduziu o governo a criar o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). De acordo com Pereira e Sauer (2011, p. 03):

[...] o aumento das ocupações de terra, conjugado à forte repercussão nacional e internacional dos massacres de Corumbiara (Rondônia, 1996) e, sobretudo, Eldorado dos Carajás (Pará, 1997), impuseram ao governo federal o reconhecimento da existência de um “problema agrário” no país. A necessidade de dar resposta à opinião pública forçou o governo a criar, em 1996, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Um ano depois, o MST promoveu a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, catalisando a insatisfação popular contra a política econômica e as reformas neoliberais.

A Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, citada pelos autores, recebeu o apoio da sociedade civil e demonstrou a insatisfação com a política econômica e social que vinha sendo implantada no País, além de fazer frente à ofensiva neoliberal que procurava combater e criminalizar os movimentos do campo. Todavia, os movimentos sociais conseguiram importantes conquistas, e o MST teve grande ascensão no período do governo FHC, uma vez que continuava com o processo de resistência contra os grandes latifundiários e mediante tal fato reivindicava a distribuição de terras para os trabalhadores do campo.

O discurso do Estado era de que o governo de FHC vinha realizando “[...] a maior reforma agrária do mundo contemporâneo” (BRASIL 1994, p. 127). Conforme argumentado por Pereira e Sauer (2011, p. 02):

[...] o discurso do Banco Mundial em prol da promoção do “protagonismo social” e do “empoderamento dos pobres”, os enfrentamentos em torno desses programas expressam um descompasso entre as reivindicações históricas pelo acesso à terra e a natureza da política social para o campo, posta em prática pelo governo federal nas últimas décadas, centrada no “alívio da pobreza.

A falta de políticas públicas para atender as necessidades dos trabalhadores do campo é expressão clara da política neoliberal, baseada na lógica de mercado e na minimização do papel do Estado diante do atendimento aos direitos sociais, o que também está relacionado ao projeto de desenvolvimento adotado no Brasil, que é, predominantemente, um modelo urbano. Para Fernandes et al. (2011, p. 21): “No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção”.

Diante da inexistência de políticas públicas para o campo, os movimentos sociais reivindicavam a reforma agrária associada à garantia de direitos sociais. De acordo com Caldart (2011), a educação para os sujeitos do campo passou a fazer parte das estratégias para alcançar a reforma agrária, uma vez que a educação é um processo essencialmente político, capaz de cultivar os valores e o fortalecimento da luta por direitos; por isso, a bandeira de reivindicação por escolas no campo passou a estar vinculada aos movimentos sociais, visando à formação escolar de seus sujeitos.

Nesse contexto de luta pela terra e diante da necessidade de educação para os sujeitos do campo, nasceu o PRONERA, que é uma política de educação elaborada pelos movimentos sociais durante o I ENERA. Neste evento, os movimentos sociais tiveram espaço para

compartilhar experiências educativas que vinham desenvolvendo fora do encargo do Estado e solicitar a efetivação de política educacional adequada ao campo (CAMACHO, 2014).

O Pronera foi aprovado no ano de 1998 por meio da Portaria Nº. 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ficando vinculado ao Gabinete do Ministro. Este programa constitui-se como uma experiência que vai além da oferta de escolarização para a população dos assentamentos, sendo na concepção de Andrade e Di Pierro (2004, p. 13) “[...] um instrumento da estratégia de democratização do acesso à terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da Reforma Agrária”.

As parcerias articuladas durante o I ENERA e a mobilização social foram ações importantes para a consolidação do PRONERA como política pública de educação para a população assentada. Conforme o item I da Portaria Nº. 10/98, o PRONERA tem como objetivo “fortalecer a educação nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável das áreas de assentamentos”.

O programa é voltado para o financiamento de projetos que contemplem a escolarização e a formação dos trabalhadores assentados “[...] nos níveis do ensino básico, superior e pós-graduação, Residência Agrária, modalidade de jovens e adultos, Educação do Campo, curso técnico profissional de nível médio” (BRASIL/PRONERA, 2014, p. 12). Diante disso, as secretarias municipais e estaduais, os institutos federais e as universidades são parceiras no desenvolvimento de projetos de formação apoiados pelo programa.

Com isso, o PRONERA vem contribuindo para democratizar o acesso à educação básica e superior aos sujeitos do campo. Conforme expõe Camacho (2014, p. 437):

Com a grande quantidade de projetos que foram desenvolvidos a partir do PRONERA, em diferentes níveis de escolarização e em parceria com diferentes instituições e movimentos sociais e sindicais, este programa faz avançar o debate da Educação do Campo.

De acordo com Molina (2003), o PRONERA passou por etapas distintas desde a sua aprovação. Conforme afirma a autora. Entre o período de criação em 1997 até o ano de 2003, o programa passou por três fases que expressaram o cenário político e as lutas dos movimentos sociais, principalmente, do MST na elaboração, expansão e gestão de recursos. Foi o período de efervescência e forte articulação dos movimentos sociais, o que contribuiu para que este se firmasse como política pública de educação do campo.

Nessa fase de implantação, o PRONERA enfrentou dificuldades na liberação de recursos financeiros para que as turmas iniciassem as aulas, mas a pressão dos movimentos sociais e a intensa mobilização nos assentamentos contribuíram para dar início aos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, enfrentou-se inúmeras divergências de interesses políticos, como afirma Molina (2003, p. 56-57):

A cada ano a Comissão Pedagógica e os movimentos sociais negociavam e principalmente articulavam-se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa. Assim foi, desde o início, o PRONERA. Como em 1998 era um ano eleitoral para a Presidência, e como estratégia de campanha, o governo anunciou que o PRONERA alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais. [...] Quando este foi lançado advieram divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (à época o Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação. [...] Como existiu intensa mobilização nacional em assentamentos e universidades para começarem os projetos de alfabetização, a demora estava causando desgaste político e um descrédito ao Programa. Passado o mês, o governo federal não cumpriu o acordo. O MST e seu Setor de Educação organizaram acampamentos em mais de 20 estados, nas sedes das superintendências do Incra, montando aí salas de aula com assentados, realizando atividades de formação. Com esta pressão, o MEPF remanejou recursos de sua competência e liberou três milhões de reais para se iniciar o PRONERA. A Comissão Pedagógica Nacional decidiu começar somente projetos na frente de Educação de Jovens e Adultos, de demanda maior. Foram assinados os primeiros oito convênios para alfabetizar sete mil trabalhadores rurais.

A partir do ano 2001, as tensões internas nos órgãos co-responsáveis pelo PRONERA ficaram acirradas, sob a gestão do INCRA, foi aprovado um novo Manual de Operações para o programa, através da Portaria nº 837. Nesse período, houve a diminuição da cooperação dos parceiros e os movimentos sociais perderam espaço na definição, na coordenação e na gestão nacional do programa, que ficou subordinado à Coordenação de Projetos Especiais do INCRA, tendo o seu organograma modificado, permanecendo assim até o ano de 2002, este foi o segundo período do programa apontado por Molina (2003).

Segundo Hage (2013, p. 03):

O fato de o PRONERA ter sido concebido fora do âmbito governamental imprimiu-lhe inicialmente um modelo de gestão tripartite em que representantes do governo compartilhavam decisões estratégicas e pedagógicas com representantes das universidades e dos movimentos sociais (Di Pierro, 2001). No entanto, no ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), passando assim, a depender de aval das instâncias superiores do mesmo e não mais da Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário.

Após as eleições presidenciais de 2002, o PRONERA recebeu um novo organograma e os movimentos sociais, as universidades e demais parceiros retomaram a participação no programa. Para Molina (2003), o terceiro período do PRONERA começou em 2003, com a nova gestão do INCRA, que vinculou o programa ao Gabinete da Presidência do instituto.

Com a continuidade do governo Lula, em 2004, o PRONERA foi adequado às novas demandas que surgiram a partir da oferta de educação básica para os trabalhadores dos assentamentos. Com isso, o Manual de Operações do PRONERA passou por novas alterações a fim de ser adequado à proposta do governo que tinha a educação como prioridade e objetivava aumentar o número de matrículas em todos os níveis.

Nesse contexto, o Manual de Operações de 2004 inseriu o PRONERA na educação superior, estabelecendo novas diretrizes e orientações sobre a função das universidades na oferta de cursos com base em demandas para o programa. O referido manual concebia, ainda, as atribuições do Estado e dos movimentos sociais sobre o PRONERA.

Dentre os princípios apontados neste novo Manual de Operações encontram-se:

[...] **parceria** é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL, 2004, p.18).

De acordo com o Manual de Operações (2004), os cursos de ensino superior ofertados em parceria com o PRONERA eram destinados à formação profissional, devendo atender os níveis de graduação e pós-graduação dentro das diferentes ciências. Com esta proposta vislumbrava-se o desenvolvimento sustentável dos assentamentos por meio da qualificação dos sujeitos.

O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA amplia a oferta do programa. Segundo Hage (2013, p. 5) a partir do referido decreto “[...] o PRONERA inicia sua transição de uma ação de governo para se tornar política pública de caráter permanente [...]”.

O Art. 1º do Decreto nº 7.352 define que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010b).

Além disso, foram definidos os conceitos de educação e população do campo, assim como os objetivos, os beneficiários, os níveis de escolaridade e a forma de gestão do PRONERA. Assim, o programa passou a ter a garantia de oferta pelo Estado e os movimentos

sociais conseguiram fazer avançar as discussões sobre a necessidade de assegurar o direito à educação e democratizar o acesso ao conhecimento para a população do campo, pois:

“[...] o PRONERA, enquanto política pública é uma experiência inovadora, na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação” (CAMACHO, 2014, p. 443).

Para Molina (2003), mesmo diante dos conflitos e embates políticos nos primeiros anos de implantação, o PRONERA conseguiu se estabelecer como política de educação voltada para a Reforma Agrária, uma vez que “[...] o programa funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo” (Ibidem, p. 431).

Como uma proposta gestada a partir dos interesses e necessidades dos movimentos sociais, o PRONERA configura-se como uma ação educativa contra-hegemônica, que busca, em articulação com as entidades sociais, promover um modelo de desenvolvimento do campo que inclua a educação como um de seus pilares. Para Molina e Jesus (2011), um dos princípios do PRONERA é a oferta de cursos que promovam o desenvolvimento dos assentamentos e a transformação na realidade social do aluno, o que é um desafio, sendo que a:

Parte maior deste desafio é a compreensão de que esta contribuição só se efetiva à medida que os cursos promovam também a ampliação da consciência e da prática dos educadores e educandos dos cursos vinculados ao Programa, na perspectiva da transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo vigente no Brasil (MOLINA e JESUS, 2011, p. 34).

Um paradigma de educação reflexiva e crítica para a formação dos sujeitos do campo tem sido postulado como objetivo apresentado pelos movimentos sociais camponeses. Romper com as estruturas de poder implica o envolvimento no posicionamento político e teórico de quem está à frente do programa e de quem o desenvolve, a fim de que este não se torne uma reprodução fatídica destas estruturas, fortemente presentes nos espaços de educação formal.

Em nível nacional, o PRONERA vem conseguindo operacionalizar projetos nas diferentes áreas e níveis de ensino e em todas as regiões brasileiras, o que é apontado como resultado favorável à democratização do acesso e à escolarização dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária. De acordo com o Manual de Operações (2004, p. 18), entre os princípios políticos e pedagógicos do PRONERA está a “[...] ampliação do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, e do número de educadores, de técnicos/ agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária”.

Neste sentido, o PRONERA objetiva facilitar o acesso dos assentados à educação formal, aumentando as perspectivas de que os sujeitos podem contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Além disso, o PRONERA imprime a esperança de ressignificação do campo e a superação da visão dicotômica entre o rural e o urbano, o campo e a cidade, sendo a formação dos trabalhadores um processo importante na luta pela conquista e garantia de direitos.

2.2.1 Pronera no Amapá: desafios e possibilidades

No Estado do Amapá, o PRONERA financiou projetos coordenados pela Secretaria de Estado da Educação SEED entre os anos de 2001 a 2012. O projeto “Saber Mais, Viver Melhor-Pronera” resultou do convênio firmado entre o INCRA e a SEED no ano de 2001 e tinha como objetivo a alfabetização de jovens e adultos assentados.

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2011, p. 15), a preocupação inicial do programa foi com o alto índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta dos assentamentos da Reforma Agrária:

Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram: o alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária.

Diante desta determinação, os projetos de escolarização apoiados pelo PRONERA tinham como foco a educação de jovens e adultos a ser ofertada nos assentamentos, com a finalidade de minimizar as defasagens educativas dos trabalhadores assentados e acampados da Reforma Agrária.

No convênio citado, o projeto foi coordenado pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) da SEED. Conforme consta nos relatórios de execução do projeto, esse documento foi elaborado com a participação dos movimentos sociais do campo do Amapá, Rede de Escolas-Família do Amapá (RAEFAP), Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amapá (FETAGRAP), Superintendência Regional do INCRA, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento de Assentados e Associação de Assentados (MAAP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Para Andrade e Di Pierro (2004, p. 22), “Os movimentos sociais respondem pela mobilização das

comunidades, enquanto as Superintendências do INCRA desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional”.

Na análise do relatório de execução do projeto “Saber Mais, Viver Melhor”, a meta estabelecida para o primeiro período de vigência do projeto, de 2001 a 2003, era a alfabetização de 460 trabalhadores dos assentamentos do Amapá. Para alcançar esta meta, houve a projeção para implantar 23 turmas de EJA, capacitação de 23 educadores e 16 coordenadores para o projeto.

Nessa primeira fase, o projeto atendeu assentamentos dos municípios de Macapá, Santana, Mazagão, Porto Grande, Oiapoque, Tartarugalzinho, Serra do Navio, Calçoene, Amapá e Pedra Branca. As turmas foram organizadas com base na prospecção da demanda de alunos levantada pela SEED em parceria com os movimentos sociais, conforme o quadro abaixo:

PROJETO DE ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	Nº DE ALUNOS
Matão do Piaçacá	Santana	40
Piquiazal	Mazagão	20
Pae Maracá	Mazagão	40
Pancada do Camaipi	Mazagão	20
Munguba	Porto Grande	40
Nova Colina	Porto Grande	20
Corre Água	Macapá	20
Vila Velha do Cassiporé	Oiapoque	20
Serra do Navio	Serra do navio	20
Cedro	Tartarugalzinho	40
Bom Jesus	Tartarugalzinho	20
Carnot	Calçoene	20
Lourenço	Calçoene	20
Cruzeiro	Amapá	20
Pedra Branca	Pedra Branca do Amapari	20
Perimetral	Pedra Branca do Amapari	80
Total		460

Quadro 1-Relação dos Assentamentos da Reforma Agrária que receberam o projeto Saber Mais, Viver Melhor em municípios amapaenses.

Fonte: Convênio Nº. 54350.001865/2001-31 – INCRA/SEED, 2001.

O projeto iniciou com as 23 turmas previstas, mas finalizou com 22 e em consequência do alto índice de evasão e desistência, apenas 269 assentados concluíram a etapa de alfabetização - EJA. Conforme consta no relatório do projeto (2004), este fenômeno reflete as dificuldades de acesso às salas de aula, devido à falta de transporte, cansaço físico, problemas de baixa visão em alguns trabalhadores e a desistência de 1 educador que não se identificou com o projeto.

De acordo com o ofício/SR/21/INCRA/Nº 1220/2005, o convênio entre o INCRA e a SEED para a execução do projeto nos assentamentos amapaenses ficou suspenso por um período devido a inadimplências do Governo do Estado do Amapá. Após a suspensão da inadimplência, foi liberado o Convênio Nº 001/2005 SEED/INCRA para a continuidade na oferta da alfabetização EJA nos assentamentos, tendo como vigência o período de 2005 a 2007.

Consta no Plano de Trabalho (2005, p. 34) que o projeto intitulado Pronera Escolarização-2005 tinha como objetivos alfabetizar 100 jovens e adultos; elevar a escolaridade no 1º segmento (1ª a 4ª série) de 825 trabalhadores rurais em 30 Projetos de Assentamentos do INCRA/AP e os reconhecidos; contribuir para o desenvolvimento rural sustentável. A continuidade do projeto apoiado pelo PRONERA no Amapá é justificada como uma ação que possibilitaria a inclusão social, a ampliação do nível de escolarização dos assentados e o cumprimento da determinação política de ‘Desenvolvimento com Justiça Social’ nos assentamentos. A população do campo sempre esteve à margem das políticas sociais e Camacho (2014, p. 456) afirma que:

O PRONERA tem a função de corrigir esta histórica exclusão reduzindo a sua marginalização. Mas, não apenas isso, esta política pública abre a possibilidade de construção de uma identidade de grupo social para os camponeses.

O projeto apoiado pelo Convênio Nº 001/2005 SEED/INCRA tinha dentre as metas a oferta de EJA para os dois primeiros segmentos do Ensino Fundamental, sendo o primeiro correspondente a 1ª e 2ª séries, com vigência no ano de 2006, e o segundo referente às 3ª e 4ª séries a ser ofertado no ano de 2007. Este projeto foi elaborado para abranger 28 Projetos de Assentamentos (PA) do INCRA/AP em 13 municípios.

Para atender a meta estabelecida foi prevista a organização de 33 turmas com o propósito de elevar a escolarização de 100% da demanda atendida. Consta na Proposta Pedagógica do projeto que:

A implantação da escolarização é resultado do **Convênio nº. 54250.002346/2004-33**, firmado entre a **Secretaria de Estado da Educação-SEED e INCRA-AP**, [...] a mesma irá abarcar as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental-EJA, distribuídas em dois segmentos: o primeiro, correspondendo a 1ª e 2ª séries e o segundo, correspondendo a 3ª e 4ª séries. Cada uma terá a duração de um ano, com carga horária anual de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. Vale ressaltar que dessas 800 horas, 720 serão destinadas à atividades escolares e 80 hora para atividades extra escolares, como oficinas, encontros, palestras, excursões, etc. (DIEJA/SEED, 2005, p. 3 e 4).

Quanto à proposta do nível de alfabetização de jovens e adultos foram contemplados 04 PA, sendo Mutum, Dr^a Mércia, Pe. Jósimo e Igarapé Grande. Nesta etapa, a meta estabelecida era alfabetizar 100 trabalhadores assentados.

No quadro abaixo, encontra-se a distribuição das turmas e dos P.A atendidos por município.

Nº de Ord.	Município	Nº de Ord.	Assentamento	Distância da Capital KM	Condições de Acesso
01	Santana	01	P.A Matão do Piaçacá I e II	90 Km	BR 156 Ramal 1 e 2
		02	P.A Anauerapucu		Rod. Macapá/Mazagão e Ramal
02	Mazagão	03	P.A Piquiazal	80 Km	Rod. Ramal Pioneiro
		04	P.A Maracá I e II	125 Km	BR 156
		05	P.A Pancada do Camaipi	98 Km	Rod/Fluvial
03	Porto Grande	06	P.A Munguba I e II	162 Km	AP 210
		07	P.A Nova Colina	114 Km	BR 156
		08	P.A Nova Canaã	142	BR 210 Perimetral Norte e Ramal
		09	P.A Manoel Jacinto	110 Km	BR 210 e Travessia de Barco no Rio Araguari.
04	Itaubal	10	P.A Itaubal	48 Km	BR 156 e 65 Km de Estrada Pavimentada
05	Macapá	11	P.A Corre Água	102 km	BR 156 e Rod. 070
		12	P.A Dr ^a Mércia	20 Km	BR 156
		13	P.A Pe. Josimo	30 Km	BR/AP 70
06	Oiapoque	14	P.A Cassiporé	650 Km	BR 156 e Rio Cassiporé
		15	P.A Igarapé Grande	610 Km	BR 156 e Rio Cassiporé
07	Serra do navio	16	P.A Serra do navio	215 Km	AP 210
08	Tartarugalzinho	17	P.A Cedro I e II	220 Km	BR 156
		18	P.A Nova Vida	140 Km	BR 156 e Ramal
		19	P.A Gov. Janary Gentil Nunes	200 Km	BR 156 e Ramal
		20	P.A Bom Jesus	230 Km	BR 156
		21	P.A São Benedito do Aporema	173 Km	BR 156 e Ramal
09	Pracuúba	22	P.A Cujubim	216 Km	BR 156
10	Laranjal do Jari	23	P.A Maria Nazaré Mineiro	256 Km	BR 156
11	Calçoene	24	P.A Carnot	424 Km	BR 156
		25	P.A Lourenço	464 Km	BR 156
		26	P.A Mutum	454 Km	BR 156
12	Amapá	27	P.A Cruzeiro	272 Km	BR 156
		28	P.A Piquiá	310 Km	BR 156 e Ramal
13	Pedra Branca do Amapari	29	P.A Pedra Branca	210 Km	AP 210
		30	P.A Perimetral Norte (Riozinho, Sete Ilhas, Tucano I e II)	216 Km	AP 210

Quadro 2-Caracterização do Contexto de execução do Projeto Pronera nos P.A dos municípios amapaenses:

Fonte:Projeto Pronera Escolarização EJA - DIEJA/SEED, 2005.

No quadro foram organizados os municípios e os PA selecionados para receber a proposta de alfabetização e de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental EJA.

De acordo com o projeto de implantação, a demanda para a oferta desta modalidade de ensino para os trabalhadores do campo surgiu com o levantamento realizado pelos movimentos sociais que são parceiros da SEED e a Superintendência do INCRA/AP (SEED, 2005).

Conforme a proposta metodológica, o projeto foi elaborado dentro da concepção freireana de educação popular, pautando-se na formação humana e cidadã em que o sujeito é capaz de transformar a sua comunidade. Outro aspecto a ser considerado é o amparo legal do projeto embasado na Resolução N° 01/2002 do CNE/CEB que estabelece as DOEBEC, assim como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além disso, é declarado que a proposta curricular foi adaptada de acordo com as características e particularidades do campo amapaense (SEED, 2005).

Desta forma, o currículo adotado para o projeto de Escolarização EJA-Pronera foi estruturado com base nos temas trabalho, organização social e sustentabilidade organizados em quatro eixos norteadores do projeto (planejamento, execução e avaliação), conforme será apresentado na figura abaixo:

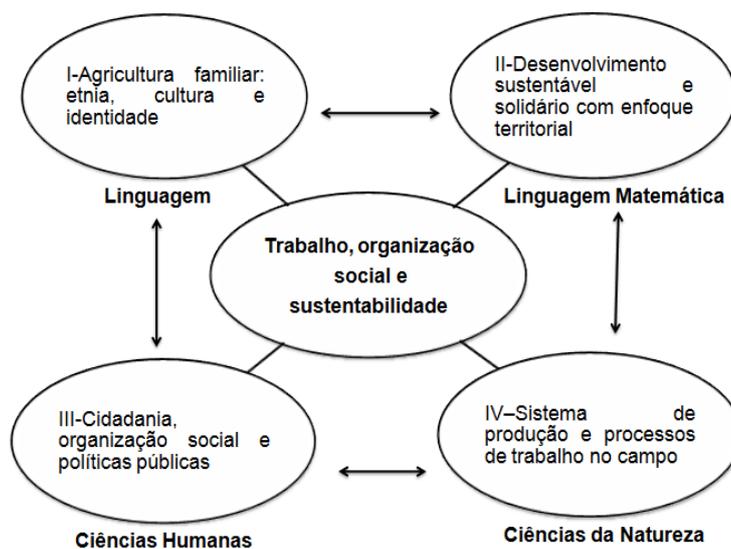


Figura 1-Organograma da Proposta Curricular Projeto EJA/Pronera.

Fonte: Proposta Pedagógica para Implantação da Escolarização – Pronera. SEED, 2005.

O currículo proposto procura articular as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, conforme orientação das DOEBEC e da LDB 9.394/96, que prevê em seu Art. 26 que os currículos da Educação Básica devem ser organizados com uma base nacional comum e uma parte diversificada. Nesta parte diversificada, deve-se contemplar as características regionais e locais de cada comunidade, considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos da população do campo (BRASIL, 1996).

Para acompanhar a execução do projeto a SEED, através da DIEJA, e, em parceria com a Superintendência Regional do INCRA e os movimentos sociais, realizaram acompanhamento técnico e pedagógico com os professores e coordenadores locais, oferecendo formação continuada e visitas nos assentamentos em que o projeto estava em execução (SEED, 2005).

No quadro, encontra-se o resumo da execução do projeto EJA-Proneira, desde a sua implantação em 2001 até o ano de 2008.

Convênio	Ano	Meta anual	Concluíram	Evasão
Alfabetização	2001/2003	460 alunos	269 alunos	41,60%
Alfabetização	2004	200 alunos	175 alunos	12,5%
Alfabetização/ Escolarização	2006/2008	100 alunos	21 alunos	57,14%
		825 alunos	294 alunos (1ª etapa) 96 alunos (2ª etapa)	54,90%

Quadro 3-Execução do Projeto Saber Mais, Viver Melhor e Projeto Alfabetização e Escolarização EJA-Proneira nos municípios amapaenses.

Fonte: Relatório DIEJA/SEED, 2008.

Nota:

- * alunos não matriculados na alfabetização de 2006: **51**
- * alunos não matriculados na escolarização/ 1ª etapa de 2006: **684**
- * alunos reprovados na escolarização/ 1ª etapa de 2006: **50**
- * alunos não matriculados na escolarização/1ª e 2ª etapa de 2008: **409**
- * alunos reprovados na escolarização/ 1ª e 2ª etapa de 2008: **64**
- * em 2007 não houve execução do PRONERA em decorrência de inadimplência do GEA

De acordo com as informações do quadro, desde a sua origem em 2001, o projeto não conseguiu alcançar as metas estabelecidas. O índice de evasão demonstrado é elevado, sendo que apenas no ano de 2004 esta taxa ficou no percentual de 12,5% menor que nos demais períodos. O problema da evasão é associado a inúmeros fatores apontados nos relatórios da DIEJA, dentre os quais falta de salas de aulas adequadas, problema de baixa visão dos alunos, falta de iluminação nos espaços onde eram desenvolvidas as aulas, falta de transporte, dentre outros.

Nos anos de 2006 a 2008 não houve o cumprimento da meta que era matricular 825 alunos para as turmas de 1ª e 2ª etapas, e a demanda ficou muito abaixo de 50% em 2006. Outro problema revelado no quadro é a reprovação de alunos nos segmentos do Ensino Fundamental, demonstrando a falta de articulação da SEED na execução do projeto com a realidade dos PA selecionados.

No ano de 2008, um novo projeto intitulado “Projeto de Escolarização, em Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Assentados do Plano de Reforma Agrária do Estado do Amapá” elaborado pela SEED foi submetido a convênio pelo PRONERA. A meta

estabelecida era escolarizar 600 assentados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto previa a execução das ações nos anos de 2009 e 2010 em cinco pólos: Macapá, Laranjal do Jari, Oiapoque, Serra do Navio e Pracuúba. Estes polos deveriam atender os 16 municípios amapaenses com 28 PA do INCRA (SEED/AP, 2008).

O projeto teve dentre suas metas a garantia de oferta da 1ª etapa (1ª e 2ª séries) e 2ª etapa (3ª e 4ª séries) da EJA para acampados e assentados da Reforma Agrária, na faixa etária a partir de 15 anos de idade. Para a conclusão de cada etapa foram previstos períodos de 15 meses, visto que:

No estado do Amapá, considera-se a excepcionalidade prevista no Manual de Operações do PRONERA, referentes às características físicas e geográficas da região norte, os 15 meses para cada etapa de escolarização justificam-se devido ao período chuvoso da região, que dificulta o acesso e a permanência do educando(a) em sala de aula (SEED, 2008, p. 22).

O diagnóstico e a seleção da demanda para participar do referido projeto ocorreram por meio do levantamento de demanda realizados nos Assentamentos, ações realizadas pelas instituições parceiras, associações, lideranças comunitárias e membros do Colegiado do PRONERA (SEED, 2008). Quanto à escolha dos coordenadores locais e dos professores, deu-se por meio da análise de *curriculum vitae* e entrevista, mas não há definição dos critérios desta seleção.

Para a execução das atividades de ensino e de aprendizagem, o projeto obedeceu à legislação vigente, sendo as DOEPEC e a LDB 9.394/96. Desta forma, a matriz curricular deveria constituir-se de Base Nacional Comum, com a carga horária anual e os componentes curriculares definidos nas diretrizes legais. Assim sendo, a matriz curricular definida para ser utilizada no projeto do Pronera foi a mesma praticada nas turmas da EJA das escolas da zona urbana, conforme demonstrado no quadro.

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA			
	SEMANAL		ANUAL	
	1ª ETAPA	2ª ETAPA	1ª ETAPA	2ª ETAPA
Língua Portuguesa	05	05	200	200
História	02	02	80	80
Geografia	02	02	80	80
Ciências	02	02	80	80
Matemática	05	05	200	200
Educação Física	02	02	80	80
Ensino Religioso	02	02	80	80
TOTAL	20	20	800	800
			667h/a	667h/a

Quadro 4-Matriz Curricular EJA-PRONERA/ Execução 2009/2010 nos municípios amapaense
Fonte: Relatório DIEJA/SEED, 2008.

O projeto em análise tomou como base para a Proposta Pedagógica as DOEBEC, mas a matriz curricular estabelecida é a mesma utilizada nas turmas de EJA das escolas urbanas, um contrassenso à concepção de Educação do Campo. Na análise de Molina (2008, p. 28) “A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem a alavancar a qualidade da Educação do Campo”.

Diante desta afirmação de Molina (2008), pode-se tecer uma análise sobre o elevado índice de evasão dos alunos participantes do projeto, uma vez que a educação do campo traz uma concepção que busca criar uma proposta adequada à realidade dos sujeitos e romper com o modelo de educação urbana transferido para as escolas do campo.

Em 2013, um novo convênio foi firmado entre o INCRA e a SEED/AP para fomento através do Pronera do projeto Escolarização em Anos Iniciais do Ensino Fundamental para assentados da Reforma Agrária do Estado do Amapá. A proposta compreende o período de agosto de 2013 a outubro de 2015 para o cumprimento do objetivo de alfabetizar 600 assentados.

A proposta foi aprovada e o recurso liberado para execução das ações. No entanto, os relatórios indicam que até 2015 o projeto não foi executado devido à morosidade no processo de licitação e a perda de prazos pela SEED para contratação de recursos humanos e materiais. No entanto, os recursos não foram devolvidos e o convênio ainda aguarda para ser executado.

Outro convênio do Pronera analisado foi a proposta de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Território da Cidadania do Sul do Amapá. O convênio em questão tinha como objetivo habilitar 100 assentados em Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A previsão de início para execução do projeto era 2009 com encerramento em 2013, sendo que os municípios de Mazagão e Tartarugalzinho seriam contemplados com o curso. Em cada município funcionaria uma turma com 50 alunos, com duração de 4 anos para conclusão da graduação.

O referido curso atenderia uma demanda apresentada pelos movimentos sociais, conforme consta na carta de aceite da RAEFAP. O ofício nº 962/2012 SR (21)/AP/GAB afirma que o convênio entre a UNIFAP e o INCRA foi firmado e o projeto aprovado em 2008

para iniciar em 2009, mas não implantado, devido à centralização de recursos e impasses para repasse dos mesmos.

De acordo com o ofício nº 34/2009/DDE, a Unifap não conseguiu proceder com o empenho do recurso, devido ao prazo exíguo no final do exercício de 2008 e, conseqüentemente, procedendo à devolução do recurso em janeiro de 2009. Nos processos nº 54350.001116/2008-81 e nº 54350.001204/2008-82, a Unifap alegou problemas operacionais enfrentados no exercício de 2008, o que contribuiu para que não ocorresse o empenho dos recursos e a execução do projeto, havendo a devolução de orçamento ao Pronera.

A Unifap apresentou novo plano de trabalho, propondo Termo Aditivo em 2009, mas após a publicação do Decreto nº 6.808/2009, o processo foi interrompido, o que impossibilitou o cumprimento do cronograma estipulado pela universidade.

Em 2013, o Instituto Federal de Educação do Amapá (IFAP) submeteu proposta de parceria com o Pronera para a realização do Curso Técnico em Meio Ambiente subsequente ao Ensino Médio para Assentados da Reforma Agrária para a Região Sul do Amapá. O curso foi aprovado e passou a ser executado em 2015, no município de Laranjal do Jari. São parceiros no projeto, o IFAP, o INCRA/AP-Pronera, o Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP), o Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio), Sebrae/AP, a Academia Laranjalense de Letras, Associação de Moradores do Assentamento Nazaré Mineiro, Escola Municipal Maria de Nazaré de Souza Mineiro, Escola Estadual Evilásio Pedro de Lima Ferreira, Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Alto Cajari (ASTEX-CA), Associação de Mulheres do Alto Cajari (AMAC), Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Maracá (ASTEX-MA).

Os beneficiários do projeto são os moradores dos assentamentos da Região Sul do Amapá, conforme demanda para a formação profissional técnica. Para isso, a seleção dos alunos ocorreu por meio do edital nº 04/2015-Pronera/IFAP-Campus de Laranjal do Jari, que descreve os requisitos para acesso ao curso, sendo que, as comunidades atendidas são o P.A Agroextrativista Maracá, Reserva Extrativista do Rio Cajari, P.A Foz do Mazagão Velho, Projeto Casulo Nazaré Mineiro, todos os assentamentos do território Sul do Amapá, entretanto, dois (Maracá e Foz do Mazagão Velho) são demandas do Programa Assentamentos Verdes (PAV) (IFAP, 2015), conforme dados contidos no próximo gráfico:

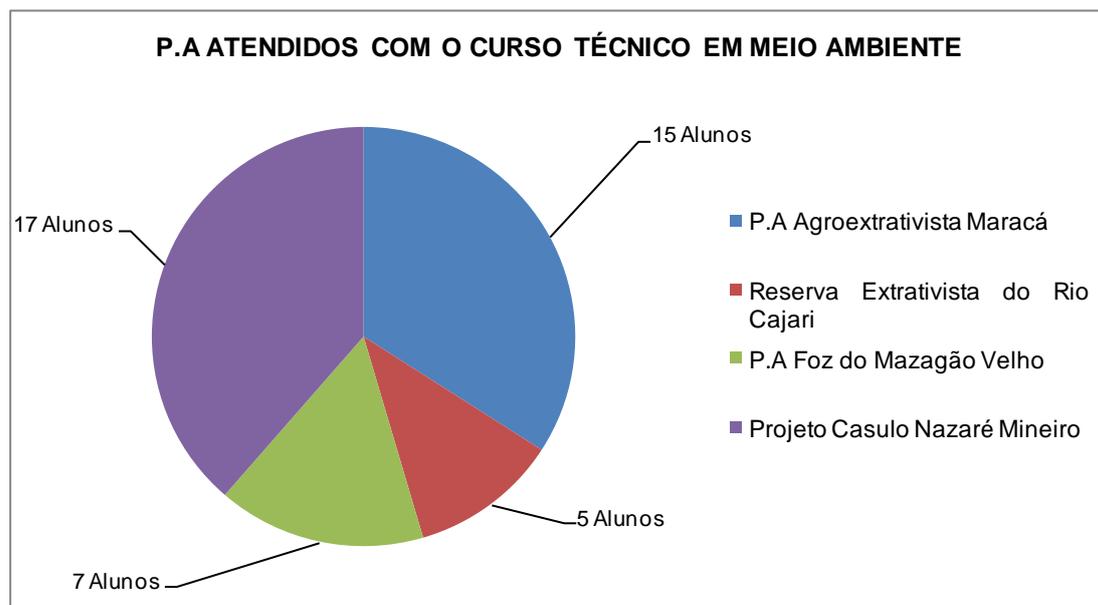


Gráfico 1-Projetos de Assentamentos (P.A) atendidos com o Curso Técnico em Meio Ambiente nos municípios de Laranjal do Jari e Mazagão.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Projeto do Curso – IFAP, 2013

O curso em evidência a formação de profissionais para atuarem no fortalecimento da agricultura familiar e, para isso, tem como meta formar 44 técnicos em Meio Ambiente. Está organizado em regime presencial e adota a Pedagogia da Alternância como metodologia, pois “A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e na Comunidade. Nesse sentido, a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos” (JESUS, 2011, p. 9)

O regime de alternância proposto é dividido em Tempo Presencial (TP), composto de 02 módulos previstos para os meses de janeiro e julho e o Tempo Comunidade (TC) que ocorre nos meses de intervalo do TP. Este momento oportuniza a reflexão do educando sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas presenciais, integrando os saberes formais e empíricos à prática. Neste sentido, o curso está organizado em 04 módulos presenciais, sendo 02 módulos anuais, obedecendo a uma carga horária anual de 1.450 h. Na especificação do projeto:

O técnico em Meio Ambiente colabora na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais; auxilia na elaboração, acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental; atua na organização de programas de educação ambiental, de conservação e preservação de recursos naturais, de redução, reuso e reciclagem; identifica as intervenções ambientais, analisa suas consequências e operacionaliza a execução de ações para preservação, conservação, otimização, minimização e remediação dos seus efeitos (IFAP, 2013, p. 12).

Neste contexto, o Curso Técnico em Meio Ambiente é uma proposta de qualificação dos trabalhadores assentados, sendo um espaço para a construção de conhecimento que considere o contexto e a cultura local, de respeito ao ambiente físico, de valorização dos sujeitos e de seu modo de vida. Diante disso, é válido ponderar que o curso apresenta-se como elemento para o desenvolvimento local.

Considerando as especificidades do campo na Amazônia Amapaense e a ausência de políticas sociais que venham suprir carências de saúde, transporte, educação, dentre outros, os projetos apoiados pelo Pronera são um importante avanço para os trabalhadores dos assentamentos no Brasil. O Pronera permite à população do campo o acesso aos diferentes níveis da educação básica e superior.

2.3 PROCAMPO: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ

O protagonismo dos movimentos sociais na proposição de políticas de educação para o campo foi indispensável para legitimar este direito. Por meio do mecanismo de participação, os movimentos sociais vêm conseguindo assegurar que o conteúdo destas políticas públicas respeite as demandas dos sujeitos do campo.

Procurando responder às demandas apresentadas pelos movimentos sociais por políticas de formação de professores para as escolas do campo, em 2006, o MEC aprovou o Procampo, coordenado e executado pela SECADI com a colaboração da Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referido programa teve como objetivo apoiar a implantação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior (IES) do País (BRASIL, 2009).

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) são um novo modelo de graduação concebido com base na proposta elaborada na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), realizada no ano de 2004, em Luiziânia/GO, e em consonância com o I ENERA e a I CNEC. Segundo Bittencourt (2013, p. 85), este evento contou com a participação de:

[...] representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das

Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo.

O documento elaborado na II CNEC apontou a necessidade de democratização do ensino superior por meio de uma política de promoção de acesso e garantia de permanência da população do campo na educação. A proposta de curso de LEDOC/Procampo foi elaborada pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) ou Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e sua implementação ocorreu em 2007 por meio de projeto piloto implantado na Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Minas Gerais (UFMG). Após esta experiência inicial, o MEC lançou, em 2008, o primeiro edital convocando as IES públicas do País para submeter projetos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo (TAFFAREL E JÚNIOR, 2011).

As bases legais dos cursos de LEDOC encontram respaldo no Parecer CNE/CP Nº. 09/2001 e Resolução CNE/CP Nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O despreparo dos professores é apontado no parecer mencionado como um dos fatores que dificultam o avanço da Educação Básica no País; portanto, ele “[...] apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (BRASIL, 2001, p. 4).

O Parecer CNE/CP Nº. 28 de 2 de outubro de 2001 e Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 19 de Fevereiro de 2002, que define o período de duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura plena. Neste documento há a definição de espaço e tempo na formação docente que estabelece:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2002, p. 1).

Outras legislações que amparam as Licenciaturas em Educação do Campo são o Parecer CNE/CEB Nº. 36/2001 e a Resolução CNE/CEB Nº. 1/2002, que Instituem as DOEPEC, Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 28 de abril de 2008, que propõe as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo; Parecer CNE/CEB Nº. 1/2006, que estabelecem os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de

Formação por Alternância (CEFFA); Decreto Nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA (TAFFAREL E JÚNIOR, 2011).

Diante das diretrizes legais apresentadas, o Procampo se insere em um processo de luta permanente de valorização do magistério em todos os níveis da educação nacional e em defesa de uma sólida formação acadêmica dos educadores das escolas do campo. Os cursos de LEDOC procuram romper com o tipo de formação baseada em elementos conservadores, em que perdura a fragmentação do conhecimento.

A construção desta graduação envolveu intensos debates por se tratar de uma diretriz desafiadora, uma vez que “[...] 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).

Um desafio na elaboração da referida licenciatura foi criar uma proposta diferenciada, com matriz curricular multi/transdisciplinar, concreta e adequada à realidade do educador do campo que “[...] respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo” (ANTUNES- ROCHA, 2009, p. 41).

O Procampo teve como proposta desenvolver cursos de licenciatura multidisciplinar para formar os profissionais das escolas do campo, organizada em regime de alternância pedagógica, intercalando o Tempo Universidade (TU) desenvolvido no ambiente universitário e o Tempo Comunidade (TC) utilizado para executar atividades nas comunidades. Além disso, os cursos foram organizados em áreas do conhecimento, conforme argumento de Antunes-Rocha (2009, p. 41):

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.

Neste caso, a qualificação dos professores por áreas do conhecimento possibilita uma experiência diferenciada, específica, que visa a superar o paradigma de formação que transforma o profissional em “[...] protótipo, único, genérico de docente-educador para a educação básica” (ARROYO, 2012, p. 361). Desta forma, busca-se, por meio da interdisciplinaridade, a articulação com a realidade camponesa, com as relações sócio-históricas, políticas e culturais dos trabalhadores do campo (MOLINA, 2014).

Para obedecer à proposta, o programa foi organizado nas quatro áreas do conhecimento: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias; Linguagens, Artes e Literatura. Desta forma, busca-se uma formação abrangente que favoreça a articulação com a realidade camponesa, com as relações sócio-históricas, políticas e culturais dos trabalhadores do campo. (MOLINA, 2014).

O processo de construção da Educação do Campo no âmbito da UNIFAP ocorreu com o Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo (GREINE), criado por uma equipe de professores da universidade, com o objetivo de fomentar as discussões sobre a educação do campo no contexto amapaense. O GREINE contou com o apoio dos movimentos e organizações sociais, com a colaboração do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia (GEPERUAZ) da UFPA.

A partir de janeiro de 2008, o GREINE passou a reunir-se com membros dos movimentos sociais do Amapá representados pela:

(Central Única dos Trabalhadores- CUT, Rede das Escolas Família- RAEFAP, Ministério do Desenvolvimento Agrário- Seção do Amapá- MDA, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado do Amapá- FETTAGRAP, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA/Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária- PRONERA, Confederação dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG) (UNIFAP, 2010).

À princípio, a intenção das reuniões do GREINE com os movimentos sociais era discutir a participação da UNIFAP nos cursos que seriam ofertados com o auxílio do Pronera. Para isso, seria elaborado um projeto institucional que criaria turmas de 3ª e 4ª etapas na modalidade EJA do ensino fundamental e, ainda, a proposta de um curso de graduação em Pedagogia do Campo, ambos deveriam ser implantados no ano de 2009 (UNIFAP, 2010). Como resultado dessas reuniões, o grupo formado pelo GREINE e pelos movimentos sociais ficou encarregado pela:

[...] elaboração dos projetos dos cursos de Pedagogia do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO, curso de Especialização em Educação do Campo e o Projeto Pró- Jovem Saberes da Terra e o Programa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID do PROCAMPO, todos aprovados e estando em fase de financiamento e implantação (UNIFAP, 2010, p. 4).

Com a chamada pública lançada pelo MEC em 2008, a UNIFAP apresentou proposta da LEDOC-Docência multidisciplinar em Física e Biologia, que foi aprovada e implantada no campus da instituição no Município de Laranjal do Jarí³. O projeto do referido curso foi

³ O Município de Laranjal do Jarí possui uma área de 31.170 km², localizado cerca de 276 km da capital, Macapá. Localiza-se na região sudoeste do Estado do Amapá à margem esquerda do Rio Jari, em uma região

conduzido pelo “edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008-SECADI/MEC” (UNIFAP, 2011, p. 21). Em 2009, a UNIFAP conseguiu a aprovação de seu segundo projeto de LEDOC-Docência multidisciplinar em Física e Biologia, conduzido pelo “edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009” (BRASIL, 2009), ofertado no campus da universidade no Município de Mazagão⁴.

Sendo assim, nos anos de 2008 e 2009, a UNIFAP lançou edital específico do Procampo para selecionar os professores das escolas do campo para o preenchimento das vagas para a os cursos de LEDOC. A partir de 2014, a LEDOC tornou-se uma graduação regular do calendário regular da UNIFAP e vem sendo executado no *campus* da instituição no município do Mazagão. Por meio do edital nº 12/2014-processo seletivo especial 2014/Procampo, a universidade lançou a seleção para o preenchimento de 120 vagas para formar duas turmas de 60 alunos no curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia.

De acordo com o item 2.3, do edital supracitado, o processo seletivo 2014/Procampo destinou-se aos professores em efetivo exercício da docência no ensino fundamental e médio lotados nas redes de ensino nas áreas rurais do Amapá. O referido item deixa claro, ainda, que esta seleção não foi exclusiva aos docentes, mas contemplou outros segmentos da população do campo como ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, assentados, filhos (as) de assentados ou pessoas com vínculo direto com os Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, caiçaras, extrativistas, quilombolas, atingidos por barragens, sem formação superior, mas tenham o Nível Médio.

O curso vem sendo desenvolvido nos períodos regulares de aulas da universidade, obedecendo ao calendário acadêmico das demais licenciaturas, mas preservando a organização metodológica que compreende o regime de alternância pedagógica, as características e os princípios que norteiam a educação do campo.

Transformar a LEDOC/Procampo em um curso regular na UNIFAP é uma iniciativa de grande relevância para os povos do campo do Amapá. O acesso à educação superior, no Brasil, durante muito tempo foi privilégio de uma pequena parcela da população, muitas

denominada Vale do Jari, nas divisas com os municípios amapaenses de Vitória do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Almerim no Pará. Está na faixa de fronteira entre o Suriname e a Guiana Francesa. Com uma população estimada em 2014 de 44.777 habitantes é o terceiro município amapaense mais populoso.

⁴ O Município de Mazagão localiza-se ao sul do Estado do Amapá, compreendendo uma área é de 13, 131 km². Estima-se que tenha uma população estimada de 19.157 habitantes em 2014. Limita-se com os municípios de Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Santana, Vitória do Jari, Laranjal do Jari e com a foz do rio Amazonas.

vezes, oriunda da classe com melhores condições financeiras e, neste contexto, não apenas os sujeitos do campo foram excluídos do direito de acessar o conhecimento, mas também o pobre que reside em áreas urbanas, o negro, o índio, portanto, um significativo número de brasileiros.

Com as reivindicações da sociedade civil para assegurar o direito à educação, principalmente, a partir dos anos 1980 a 1990, o ensino fundamental apresentou um salto significativo e isso refletiu e influenciou no crescimento do ensino médio e superior. Ainda assim, o acesso ao ensino superior é considerado restrito, uma vez que o modelo privatista de expansão neste nível de ensino não abrange toda a população e acaba inibindo a entrada de estudantes de baixa renda e de grupos minoritários, mesmo diante do Programa Universidade para Todos (ProUni) que visa à ampliação da oferta de vagas na educação superior em instituições privadas (IPEA, 2014).

Assim como aconteceu em outros estados brasileiros, no Amapá houve rápida expansão da iniciativa privada na oferta de ensino superior após a aprovação da LDB 9.394/96. Diante disto, as IES privadas concentram, atualmente, a maior demanda na oferta de vagas, uma vez que o estado conta apenas com duas instituições de ensino superior públicas, sendo a UNIFAP e a Universidade do Estadual do Amapá (UEAP) implantada no ano de 2006 (MENDES, 2012).

Neste contexto, a população pobre e os trabalhadores do campo são os mais rechaçados diante das desvantagens de acesso à educação superior, o que reflete sobre a formação dos docentes, principalmente, das escolas do campo, que, sem uma política de qualificação, acabam exercendo a docência sem parâmetro de qualidade.

O debate sobre a necessidade de formação dos profissionais da educação básica foi intensificado após o ano de 1996 com a aprovação da LDB vigente que estabeleceu novos critérios para o exercício da docência e acentuou o papel da universidade na formação inicial dos professores, o que está previsto no Art. 62 dessa lei que determina a formação em nível superior para o magistério. Durante os primeiros anos pós aprovação da referida lei, algumas políticas públicas de formação docente foram implementadas com o objetivo de sanar as deficiências na educação, em que havia muitos professores leigos, principalmente nas escolas do campo. Nessa seara, foram elaboradas políticas de formação de professores, como é o caso do Procampo, que possibilitou debates mais amplos sobre a realidade das escolas e dos

trabalhadores do campo e transformou-se em uma política pública permanente em várias IES públicas, inclusive na UNIFAP onde a LEDOC regular é ofertada desde 2014.

3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Objetiva-se com o presente capítulo analisar a formação inicial do professor da educação básica desenvolvida por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, da UNIFAP. Para isso, faz-se uma abordagem sobre o processo de elaboração e implantação dos cursos, inicialmente apoiados pelo Procampo e suas relações político-pedagógicas com os movimentos sociais do Amapá.

Os discursos dos sujeitos (egressos, acadêmicos, professores, coordenadores pedagógicos), bem como o desenvolvimento dos cursos na UNIFAP são analisados, considerando a origem das demandas para a educação superior, a realidade do campo e o processo que transformou esta licenciatura em um curso permanente nas IES públicas brasileiras.

3.1 O EDUCADOR DO CAMPO NO AMAPÁ: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DO PROCAMPO/UNIFAP

A implantação da política nacional de formação inicial de professores de escolas do campo, em 2008, é um divisor de águas no processo de qualificação destes profissionais na Educação Superior por meio da LEDOC.

Os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Estado do Amapá foram elaborados pela Unifap. A necessidade de propor os projetos e implantar o curso no contexto amapaense surgiu a partir de demandas levantadas sobre a formação inicial dos professores que atuavam nas escolas do campo naquele período, usando como justificativa que “[...] na região norte, existem no campo 33.831 educadores; destes 2.242 não têm o Ensino Fundamental completo e 6.901 tinham completado a referida escolaridade” (UNIFAP, 2011, p. 9).

Por outro lado, as DOEPEC (2002) e as diretrizes complementares da educação do campo definem normas e princípios para a oferta de educação e estabelecem orientações para a formação dos professores das escolas do campo. Em seu Art. 7º, parágrafo 2º, determina que:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, DOEBEC, 2002, p. 37).

O projeto de LEDOC/Procampo da UNIFAP teve como objetivo formar, prioritariamente, os professores das escolas do campo para trabalhar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio devido à carência de profissionais das áreas de ciências exatas e naturais. De acordo com o depoimento de um docente entrevistado (DF04) “[...] há uma demanda muito significativa por professores formados nas áreas de física e biologia em todo o estado do Amapá e mais específico em algumas regiões *como é o caso do campo*” (*grifo nosso*).

Para cumprir com as diretrizes e princípios da educação do campo, a organização curricular e metodológica dos cursos LEDOC-Docência Multidisciplinar em Física e Biologia tiveram como base a Alternância Pedagógica, a interdisciplinaridade e a formação por áreas do conhecimento, pois favorece “[...] o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica” (BRASIL, 2001, p.47), visando vencer a fragmentação do currículo e contribuir para que os professores consigam “[...] fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino” (Ibidem, p. 56).

De acordo com o depoimento da coordenação do Procampo, a escolha da docência em física e biologia ocorreu por que:

No MEC, existia uma exigência de que os cursos surgissem a partir das demandas dos movimentos sociais, então, um dos critérios para a aprovação do projeto era o aval dos movimentos sociais, que esse projeto fosse discutido com os movimentos sociais e aí nós fizemos a reunião com os movimentos sociais para discutir o perfil de como seria o curso, quais as áreas que iriam atender, porque também o edital exigia docência multidisciplinar, ou seja, em mais de uma área do conhecimento e aí nas reuniões os movimentos sociais colocaram que a necessidade de formação de professores aqui nos municípios era em física e biologia. A carência desses profissionais para atuar nas escolas do campo leva outros licenciados a trabalhar com essas disciplinas, licenciado em matemática a trabalhar com física, com biologia ou outras áreas do conhecimento, atuando fora do seu foco de atuação, então, eles demandaram e nós, como precisávamos do aval dos movimentos, fizemos um projeto que pudesse atender essa necessidade do estado do Amapá, porque física, matemática, biologia, química são os gargalos dos municípios, nós temos concursos que, às vezes, não aprovam profissionais dessas áreas e acabam utilizando outros que não tem formação específica (CP01).

Diante disso, a elaboração do projeto foi motivada pela carência de docentes para lecionar nas ciências exatas e naturais nas escolas do campo no Amapá. Sendo assim, a

primeira turma possibilitou a participação de docentes de escolas do campo de vários municípios amapaenses, como é explicitado no Memorial da LEDOC:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no referido município se apresenta como uma grande oportunidade de acesso a educação superior, aos educadores do campo, não só do município, mas também de Ferreira Gomes, Vitória do Jari, Cutias do Araguari, Macapá, Pedra Branca do Amapará e Serra do Navio; Distritos do Bailique, Pacuí e Pedreira e das comunidades rurais e nas Terras Indígenas do Parque do Tumucumaque, Terra Indígena Paru D'este, Boca do Marapi, Asanti, Santo Antonio, KuinpeKampai, Mokolok, e Kuxaré (UNIFAP, 2010, p. 13).

A escolha dos municípios Laranjal do Jari e Mazagão para a implantação das turmas do PROCAMPO ocorreu em virtude de a UNIFAP possuir campi no interior do estado e, neste caso, havia disponibilidade nestes municípios para congregar a LEDOC, uma vez que estes se encontravam sem funcionamento, como foi esclarecido pela coordenação do PROCAMPO:

Primeiro foi em Laranjal do Jari, a partir de um projeto que foi aprovado para a implantação do curso em 2009, então, nesse período, no Laranjal do Jari existia o prédio, mas não existia nenhum curso funcionando e nós precisávamos de um espaço para funcionar o curso. Como no Jari havia essa estrutura, nós pensamos na oferta para lá e também por ser um campus do interior, poderia congregar pessoas de outros municípios que pudessem fazer o curso em Laranjal do Jari, então, nós fizemos a primeira oferta, fizemos a divulgação e aí nós tivemos o campus do Laranjal do Jari sendo contemplado, atendendo diversos municípios. No ano seguinte lançou-se um edital para a ampliação da turma ou criação de novas turmas e nós, novamente, concorremos e aprovamos o projeto, só que a indicação nesse momento era para o campus do Mazagão porque também existia o prédio, a estrutura física, mas não estava funcionando; então, de certa forma, nós priorizamos dois municípios que possuíam campus da UNIFAP. Não seria possível ofertar para a sede, porque a sede já tem todas as suas dependências administrativas e pedagógicas ocupadas com os cursos e nós não teríamos espaço para ofertar aqui e compreendemos que se nós levássemos para um município do interior que tivesse um campus da UNIFAP, facilitaria o acesso de pessoas de outros municípios, diferente da capital que talvez a gente não congregasse o tanto de município que a gente congregou nesses municípios onde os cursos foram ofertados. Então, a escolha desses municípios surgiu da necessidade de espaço e da disponibilidade desses campi que estavam sem utilidade (CP01).

No Laranjal do Jari, houve uma única oferta de LEDOC/Procampo no período de 2009 a 2014. Em Mazagão, funcionou a segunda turma do programa que iniciou em 2010 a 2005. No entanto, com a seleção de 2014, o campus do Mazagão passou a receber os cursos regulares de Educação do Campo da UNIFAP.

De acordo com o PPC do curso, turma do Laranjal do Jari, a licenciatura teve como objetivos:

Formar educadores (as) para o exercício da docência nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Física e Biologia; Promover a formação acadêmica no campo no estado do Amapá, atendendo às exigências da nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Proporcionar formação acadêmica a partir da afirmação da identidade e a realidade da Amazônia, buscando valorizar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (UNIFAP, 2011, p. 12).

Conforme explicitado nos objetivos, os cursos atenderam os princípios estabelecidos na LDB 9.394/96 e nas DOEPEC. Além disso, a LEDOC/Procampo trouxe uma concepção de valorização dos sujeitos do campo e de seu modo de vida, rompendo com o paradigma prevalente, que projeta o espaço urbano como o caminho natural para o desenvolvimento econômico (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

O acesso às licenciaturas do Procampo ocorreu por meio de seleção específica, porque visava prioritariamente alcançar os professores sem formação superior. De acordo o PPC:

O ingresso ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo é realizado através de processo seletivo. Têm por objetivo verificar a aptidão intelectual dos candidatos, abrange conhecimentos comuns ao ensino médio. Os alunos são convocados através de edital e os exames são realizados pela própria IFES. A classificação é feita pela ordem decrescente dos resultados obtidos, sem ultrapassar o limite de vagas fixado, excluídos os candidatos que não obtiverem os níveis mínimos estabelecidos. As vagas também podem ser preenchidas através de seleção realizada pelas Secretarias Municipais de Educação, com a indicação de educadores do campo, da rede de ensino, que não possuam curso de graduação (UNIFAP, 2011, p. 14).

Essa seleção específica para o acesso à LEDOC é apontada por Molina e Freitas (2011, p. 22) como “[...] “condição *sine qua non* para que as políticas universalizantes garantam direitos iguais a todos”. Nessa perspectiva, acredita-se que essa especificidade seja essencial para assegurar que os povos do campo possam entrar no ensino superior.

Para garantir os princípios da educação do campo, a proposta curricular dos cursos LEDOC/UNIFAP foi organizada em regime de alternância pedagógica entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), objetivando vincular a teoria com a prática por meio de tempos distintos para a formação. Diante disso, Antunes-Rocha (2011, p. 154) afirma que:

A formação tempo escola, alternada como o tempo comunidade, aponta para uma temporalidade articulada com a espacialidade. Contribui para superar um dos maiores desafios para a formação docente do e para o campo: Construir condições para que a formação possa ocorrer em diálogo com a prática de trabalho, cultura, religião e de lazer dos(as) docentes.

Neste sentido, o TU ocorreu nos *campi* da UNIFAP nos municípios de Mazagão e Laranjal do Jari, com aulas presenciais desenvolvidas em tempo integral nos meses de janeiro e julho, conforme descrito no PPC:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo funciona com tempo integral no período de férias e recesso escolar. E também com estudos realizados através da alternância pedagógica, que se materializa através dos Projetos Vivenciais, como uma estratégia de escolarização que possibilita aos acadêmicos que vivem e trabalham no campo conjugar a formação universitária, sem desvincular-se do trabalho, da família e da cultura do campo (UNIFAP, 2011, p. 14).

O TU foi organizado no período das férias escolares dos professores e veio responder à realidade do campo amapaense, geralmente, caracterizado pela dificuldade de acesso, como destacado pelo egresso do curso:

No meu caso, há dificuldade de acesso, o transporte só é de barco a gente depende de maré, tanto para o aluno chegar na escola, quanto para quem vem para Macapá, porque só se chega lá de barco, não tem outro transporte e precisa da maré para entrar e sair (informação verbal).

Em relação ao TC, ocorreu nos meses intervalares ao TU. Nele, os acadêmicos do Procampo desenvolveram as atividades propostas no projeto vivencial⁵, buscando integrar a educação com a realidade das comunidades do campo. O projeto vivencial tinha como objetivo principal:

Proporcionar indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao longo do percurso acadêmico fundamentados pela concepção de educação do campo com intuito de uma sólida formação teórico-prática que possibilite a compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa do campo (UNIFAP, 2010, p. 19).

As licenciaturas do Procampo tiveram duração de 04 anos, organizados em 08 semestres, cada um constituído por um TU e um TC. O currículo da LEDOC/Procampo procurou trazer o modo de vida dos sujeitos do campo e a Amazônia como referência para os cursos:

[...] como característica fundamental a busca pela afirmação da identidade da Educação do Campo na Amazônia, profundamente marcada pela heterogeneidade e pelas identidades culturais do povo amapaense, construída de vivências sociais e produtivas, presente em suas relações cotidianas (UNIFAP, 2011, p.13).

A LEDOC tem como característica a multidisciplinaridade. Assim, o currículo deve considerar os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que são parte da história, das

⁵O Projeto vivencial constitui atividade curricular formativa e contempla uma metodologia proposta que prioriza a “integração” em cada semestre para os cursos do PROCAMPO, objetivando um melhor entendimento e relação entre as disciplinas, com o objetivo de concretizar a alternância pedagógica através do tempo escola e tempo comunidade (UNIFAP, 2010, p. 19).

vivências dos sujeitos e não podem ser ignorados nos cursos. Arroyo (2007, p. 6) enfatiza que “[...] um programa de formação de educadores do campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos”. Nessa direção, Freire (1996) aponta que o processo formativo deve concretizar-se segundo os princípios e fins de uma educação emancipadora e direcionada para a autonomia dos sujeitos.

O currículo é *locus* de disputa e de afirmação de poder que tensiona a educação do campo a partir do que é instituído por quem elabora estes documentos. No sentido atribuído por Arroyo (2011, p. 13), o currículo é “[...] o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Considerando a reflexão de Arroyo (2011) sobre o currículo, a LEDOC/Procampo foi organizada em quatro núcleos que priorizaram os princípios norteadores campo preconizados na legislação e diretrizes de referência da educação do campo.

No quadro 5, segue a síntese da organização dos núcleos curriculares dos cursos do Procampo nos executados em Laranjal do Jari e Mazagão.

NÚCLEO	CARGA HORÁRIA
Núcleo Básico	1.230 h
Núcleo Específico de Física	1290 h
Núcleo Específico de Biologia	1290 h
Núcleo Diversificado: Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	405 h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	4.215 h

Quadro 5-Organização dos núcleos e distribuição da carga horária–Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO.

Fonte: Elaboração da autora com base no PPC/PROCAMPO/UNIFAP, 2011.

Na representação gráfica abaixo é possível observar o percentual da carga horária distribuída dentro de cada núcleo curricular:

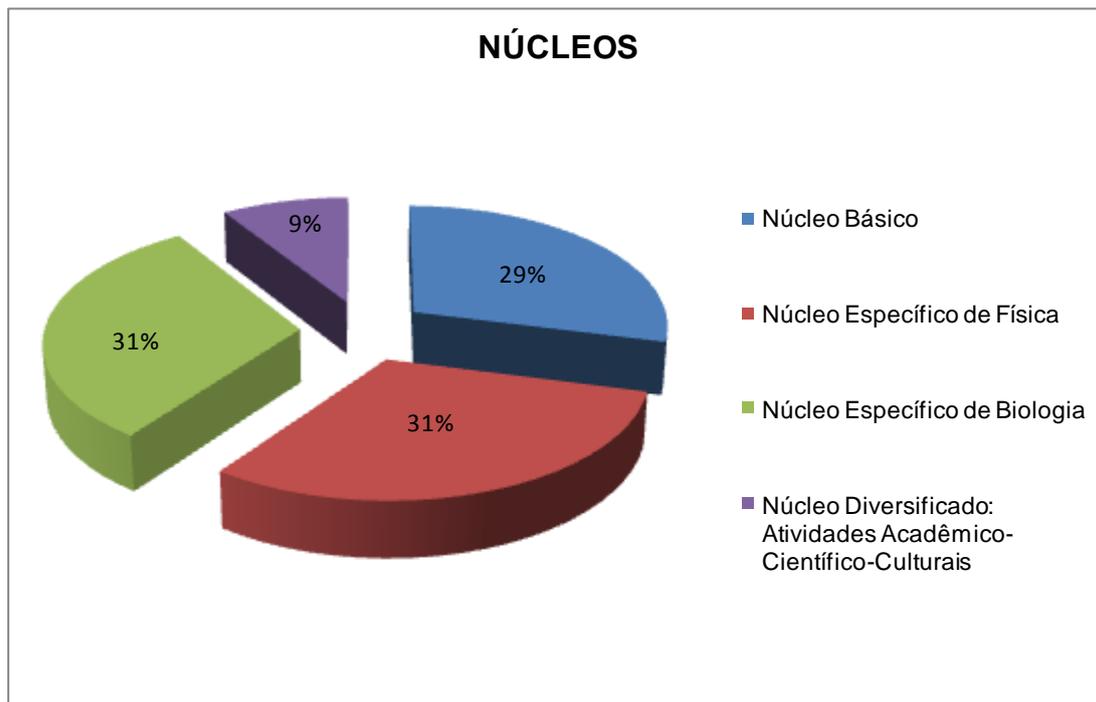


Gráfico 2-Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Física e Biologia/PROCAMPO-UNIFAP.

Fonte: PPC/LEDOC-Docência Multidisciplinar Física e Biologia-PROCAMPO/UNIFAP, 2010.

Os cursos cumpriram uma carga horária total de 4.215 h. Os componentes curriculares foram estruturados em quatro núcleos, conforme demonstrado no quadro 5 e gráfico 2, abrangendo 1) Núcleo Básico - com 29% da carga horária, a qual foi composta por 12 disciplinas mais 02 disciplinas práticas, comuns para todos os alunos; 2) Núcleo Específico de Física – abrangeu 31% da carga horária, composta por 08 disciplinas mais 02 disciplinas práticas, mais 02 disciplinas de estágio supervisionado; 3) Núcleo específico de Biologia – também concentrou 31% da carga horária com abrangência de 08 disciplinas, 02 disciplinas práticas e 02 disciplinas de estágio supervisionado; 4) Núcleo diversificado – com 9% da carga horária organizada para as atividades complementares.

A matriz curricular da LEDOC/Procampo foi constituída de 38 disciplinas com ênfase nos fundamentos gerais da educação do campo e os componentes específicos de física e biologia que aparecem a partir do 4º semestre do curso. Na imagem do fluxograma pode-se compreender a distribuição das disciplinas durante a formação:

FLUXOGRAMA DO CURSO							
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Educação e Trabalho CH:90 CRD: 6	Organização e Legislação da Edu. Escolar do Campo CH: 90 CRD: 6	Fatores Psicossociais na Aprendizagem CH: 90 CRD: 6	Fundamentos da Física I CH: 90 CRD: 6	Fundamentos da Matemática II CH: 90 CRD: 6	Fundamentos da Física III CH: 90 CRD: 6	Fundamentos de Física V CH: 90 CRD: 6	Física da Terra e do Universo CH: 90 CRD: 6
Prática Pedagógica em Educação no Campo I CH: 120 CRD: 8	Movimentos Sociais do Campo CH: 90 CRD: 6	Língua Brasileira de Sinais CH:60 CRD: 4	Prática Pedagógica em Física I CH: 90 CRD: 6	Fundamentos da Física II CH: 90 CRD:6	Fundamentos da Física IV CH: 90 CRD: 6	Trabalho de Conclusão de Curso – Física I CH:60 CRD: 4	Estágio Superv. em Docência do Ensino de Física II CH: 210CRD: 14
Fundamentos Pedagógicos da Edu. do Campo CH: 90 CRD: 6	Educação, Agricultura Familiar e Desen.Local CH:90 CRD: 6	Fundamentos da Matemática I CH: 90 CRD: 6	Biologia de Células e Moléculas CH: 90 CRD: 6	Prática Pedagógica em Física II CH:120 CRD: 8	Princípios Básicos em Ecologia CH: 90 CRD: 6	Estudo dos Animais CH: 90 CRD: 6	Trabalho de Conclusão de Curso – Física II CH: 60 CRD: 4
	Metodologia do Trabalho Científico CH:60 CRD: 4		Prática Pedagógica em Biologia I CH: 90 CRD: 6	Fundamentos de Genética e Evolução CH: 90 CRD: 6	Estudo dos Vegetais CH: 90 CRD: 6	Trabalho de Conclusão de Curso – Biologia I CH:60 CRD: 4	Anatomia e Fisiologia Humana CH: 90 CRD: 6
	Prática Pedagógica em Educação no Campo II CH: 90 CRD:6		Didatização para as Escolas do Campo I CH: 120 CRD: 8	Prática Pedagógica em Biologia II CH: 120 CRD: 8	Pesquisa Educacional CH:60 CRD: 4		Estágio Superv. em Docência do Ensino de Biologia II CH:210 CRD: 14
					Estágio Superv. em Docência o Ensino de Física I CH:210 CRD: 14		Trabalho de Conclusão de Curso – Biologia II CH: 60 CRD: 4
					Estágio Superv. em Docência o Ensino de Biologia I CH: 210 CRD: 14		
CH: 300 CRD: 20	CH: 420 CRD: 28	CH: 240 CRD: 16	CH: 480 CRD: 32	CH: 510 CRD: 34	CH: 840 CRD: 56	CH: 300 CRD: 20	CH: 720 CRD: 48
TOTAL CARGA HORÁRIA DO CURSO					4. 215		
TOTAL DE CRÉDITOS DO CURSO					281		

Figura 2- Fluxograma dos cursos LEDOC/Procampo executados em Laranjal do Jari e Mazagão

Fonte: PPP PROCAMPO/UNIFAP, 2010.

Com base no fluxograma, nas turmas do Procampo, a duração e carga horária são semelhantes aos cursos regulares, mas com períodos de execução diferenciados para valorizar os aspectos socioeconômicos, culturais, sociais que atendam a demanda e as necessidades dos trabalhadores do campo. Assim, a formação geral ocorria ao longo dos 4 semestres iniciais e a formação específica realizava-se do 5º ao 8º semestre. Como se tratava de um curso multidisciplinar, os acadêmicos saíram licenciados para lecionar nas áreas de física e biologia.

Para cumprir com o currículo e a carga horária proposta no curso, as aulas presenciais foram desenvolvidas, inclusive, nos finais de semana, mas alguns egressos avaliaram que essa organização do TU como uma dificuldade, conforme explicitado no depoimento:

Uma dificuldade encontrada também dentro da universidade foi sobre a maneira como nós trabalhamos porque a gente passava todo o 1º semestre na zona rural trabalhado e quando chegava o período de férias que era para o nosso descanso a gente ia diretamente para a sala de aula da UNIFAP, trabalhando de domingo a domingo, dificilmente tínhamos um domingo de folga, então foi muito cansativo (EF 02).

Este problema evidenciado no depoimento do egresso é confirmado pelos docentes que lecionaram no curso, conforme exposto:

Outra coisa que atrapalhou bastante esta formação foi termos que ministrar as disciplinas de forma condensada no período de férias, porque os professores chegavam cansados do período letivo nas escolas e nós tínhamos que ministrar uma disciplina de 60h dentro de uma semana, uma de 120h em duas semanas de manhã e a tarde. As disciplinas que eram agendadas para os últimos blocos, os alunos estavam totalmente esgotados (DF 01).

A dificuldade de ministrar as disciplinas do núcleo de física e biologia é ratificada por outros docentes que dizem “As aulas eram condensadas em duas semanas, manhã e tarde, então, faltou mais tempo para desenvolver melhor as disciplinas, era muito cansativo para os acadêmicos e para o professor também (DF 03)”.

E ainda:

O tempo das aulas nessas primeiras turmas do PROCAMPO era muito condensado, a minha disciplina, por exemplo, que era de 90h eu ministrei em uma semana e meia, isso, de certa forma, atrapalhou, porque a gente não teve tempo de passar trabalhos para os alunos desenvolverem com mais tempo para pesquisar e que tivesse mais qualidade e uma continuidade (DF 02).

Com base no que foi declarado, é possível perceber que a execução dos cursos foi um desafio para a UNIFAP, sobretudo, no que se refere à estrutura física para sua realização. Considera-se, para esta afirmação, depoimentos de egressos e de docentes, nos quais fica evidente que a falta de estrutura física corroborou para outras dificuldades apontadas na formação, como declarado pelos docentes:

[...] a infraestrutura não era adequada, inclusive é uma queixa não só dos alunos, mas dos professores também. O espaço físico era bastante incipiente e inadequado, os recursos didáticos e metodológicos também eram incipientes, além da falta de recursos humanos. (DF04)

Isto é confirmado por outro entrevistado que diz:

É assim, primeiro já começa pelo espaço físico, porque a gente ficou numa escola lá no Laranjal que não tinha muita estrutura, sem transporte, sem internet para realização de pesquisas complementares, só tínhamos um computador e uma impressora, que era da coordenação, mas era disponibilizado o data show, além de várias outras situações que envolviam as aulas práticas, que a gente tinha que improvisar os locais, porque o próprio curso não disponibilizava transporte para levar os alunos para realizarem trabalhos de campo. Praticamente, não tínhamos a logística necessária e até a estrutura para os alunos estudarem era carente, bastante comprometida, aliada à falta de tempo para realizar as atividades que eles poderiam se dedicar melhor. A meu ver, faltou muito essa questão de les vivenciarem a prática, porque realizar uma atividade prática é diferente de você falar sobre ela. A prática consolida a teoria e isso a gente quase não conseguia realizar (DF02).

A falta de estrutura nos campi do Laranjal do Jari e do Mazagão, a carência de recursos humanos, materiais didáticos e de pesquisa são apontados como as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores, durante o processo de formação. Esse fato revela o esforço inicial para a implantação da política de formação dos profissionais das

escolas do campo no Estado do Amapá. De acordo com as entrevistas citadas, é possível perceber a preocupação dos docentes em relação ao TU, que foi organizado no período das férias escolares dos professores do campo.

Sobre a realidade vivenciada durante as aulas no município do Laranjal do Jari, os egressos afirmaram a necessidade e a importância do curso para as comunidades do campo amapaense, mas, quanto à infraestrutura, assim como os docentes, foi feita a seguinte declaração:

[...] quanto à questão da estrutura do Jari, as salas de aula eram boas, mas não tinha lanchonete, nem biblioteca, lá não foi montado um laboratório nem de física e nem de biologia, nem de informática e aí a gente sabe que a internet no Jari não é muito boa e quando precisávamos pesquisar, tínhamos que nos deslocar, porque tínhamos aulas todos os dias, de manhã, tarde e, às vezes, à noite e quando a gente pegava no domingo para fazer o trabalho, pesquisar, a gente não tinha onde pesquisar e a UNIFAP não conseguia nos oferecer isso, não conseguiram oferecer pra gente, para a primeira turma. Para fazer laboratório, além de a gente se deslocar para o Jari, a gente tinha que vim aqui para Macapá, porque para fazermos as aulas de laboratório foi aqui e com isso muitos tiveram que se deslocar dos seus municípios para a UNIFAP em Macapá por causa dessa situação. O laboratório deveria ter sido feito lá, nós estávamos preparados para fazer lá no Jari, todos nós tivemos que nos deslocar pra Macapá, quem mora em Macapá ou que tinha parente ou residência não gastou, mas quem não mora teve que alugar quarto, ou alugar casa, gastar dinheiro e aí tudo tem um custo e ficou difícil para muita gente (EF01).

De acordo com as entrevistas citadas havia uma preocupação significativa dos docentes do curso com relação à falta de estrutura física do local utilizado para as aulas. Além disso, há o fato de que os alunos tiveram que realizar as atividades de laboratório no campus da universidade em Macapá, pois tanto “lá no Laranjal do Jari quanto no Mazagão, não tínhamos estrutura laboratorial, então, nós ministramos o conteúdo lá e agendamos a vinda dos alunos para fazer a aula prática conosco no campus Marco Zero” (DF01).

Com base no que foi declarado, durante a prática de laboratório não houve associação com a realidade do campo, uma vez que estas aulas foram realizadas fora deste ambiente. Entende-se que a realização dessas atividades, aliadas ao contexto campesino, seria favorecedor para a troca de experiências e reflexões sobre a práxis pedagógica, pois “[...] a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999, p. 267).

Outra questão relevante levantada pelos egressos do Procampo está relacionada à falta de professores com conhecimento sobre a educação do campo no quadro da UNIFAP para ministrar as aulas na LEDOC. De acordo com o relato:

As dificuldades que a gente tinha era justamente por ser a primeira turma, no caso do Jari, tudo o que envolvia a estruturação do curso, quem pagou fomos nós com a falta de laboratório, de professores, porque se for ver dentro do quadro de funcionários da UNIFAP, não tem professores formados e, se tiver, são poucos os que são formados na área do campo para atuarem com as disciplinas específicas do campo. Os nossos primeiros professores foram a maioria da UFPA, porque não tinha na UNIFAP (EF01).

Desta forma, o Procampo contou com a colaboração de docentes da UFPA para ministrar as disciplinas específicas sobre a educação do campo, isto ocorreu devido a pouca experiência da UNIFAP na oferta destes cursos, pois “[...] a UNIFAP forma pessoas em várias licenciaturas, mas nenhuma é específica para o campo” (EF01).

Segundo informação obtida com a coordenação pedagógica:

No curso de Licenciatura em Educação do Campo nós tínhamos que ter professores de três áreas distintas Física, Biologia e os professores que trabalham com os conhecimentos pedagógicos. Quanto aos professores para trabalhar com os conhecimentos pedagógicos ligados à educação e, especificamente, à educação do campo nós tivemos mais dificuldade porque a UNIFAP não tem uma tradição de cursos e professores para trabalhar com educação do campo, então, nós tivemos que privilegiar professores de fora da UNIFAP, buscando em outras universidades, especificamente, na UFPA, porque lá tem grupos de pesquisas, tem uma série de professores que trabalham com a educação campo, então, nós precisamos estabelecer essa parceria com a UFPA, para poder trazer esses profissionais de lá e outros foram aqui do Amapá, que tinham experiência com o campo (CP01).

Esta dificuldade inicial ocorreu, principalmente, na execução do núcleo básico em que foram organizadas as disciplinas de fundamentos e princípios da educação do campo. Como os cursos de LEDOC são diferenciados dos demais, naquele período, ela ainda se apresentava como um desafio a ser vencido pelos docentes e discentes do curso no Amapá.

Para o desenvolvimento dos núcleos específicos de física e biologia, os professores dos colegiados destes cursos da UNIFAP foram convidados para ministrar as disciplinas no Procampo, uma vez que o programa não contava com a organização de um colegiado com docentes exclusivos para esta licenciatura. Isso porque “[...] os primeiros cursos eram demandados de editais, com tempo de duração para iniciar e terminar, sem contratação de professores efetivos para compor o quadro [...]” (CP01).

De acordo com os egressos entrevistados, quando entraram as disciplinas específicas, foram selecionados os professores de física e biologia da UNIFAP para que participassem da formação:

[...] o Procampo passou a selecionar professores do colegiado de física para atuar com as disciplinas de física, do colegiado de biologia para atuar com as disciplinas de biologia, do colegiado de matemática para atuar na disciplina de matemática, eles não queriam mais que viessem da UFPA, já queriam que só atendessem com

professores daqui, aí na época tinha que atender alguns critérios, tinha que ter conhecimento do campo, tinha que ter disponibilidade para ir pra lá também, porque as aulas só aconteciam nos meses de julho, janeiro e fevereiro e aí, nesse mesmo período, também acontecia o Parfor, e os professores deveriam ter essa disponibilidade, então, isso foi prejudicando a gente porque começamos a ficar dependentes dos outros, apesar de ser a primeira turma, a gente depois ficou dependente dos outros (EF03).

A pesquisa de campo revelou ainda os entraves de ordem pedagógica enfrentados nas disciplinas do núcleo específico de física e biologia, de acordo com o relato de um egresso:

Quanto à questão pedagógica do curso, considero que deixou algumas falhas. No início do curso, por exemplo, as discussões foram muito voltadas para os movimentos sociais do campo e sobre como nós, professores de escola do campo, poderíamos agir como agentes das lutas sociais. Primeiro foi aquela coisa do romantismo sobre as lutas sociais, como nós poderíamos mudar as coisas no nosso cotidiano, no ambiente onde a gente vive, mas depois veio só aquela parte do cálculo mesmo, que ficou um pouco fora do contexto do que a gente tinha visto logo no começo do curso. Para o final, foi só cálculo mesmo e não tinha mais nada a ver, olhando sob o ponto de vista do que a gente tinha visto nos primeiros semestres de aula. E teve a questão do ser humano também, pois como a maioria dos professores era da área de exatas, ficou muito a desejar a questão do relacionamento humano em relação a alguns professores da UNIFAP, que foram cruéis demais durante o curso, porque falavam que o curso de física não era para ser realizado em tão pouco tempo, porque nós tínhamos aulas exaustivas em pouquíssimo tempo, então, eles falavam que assuntos que deveríamos estudar em 6 meses, a gente tinha que ver dentro de 2 semanas, então, muita gente abandonou, muita gente parou, porque não se via dentro daquele contexto (EF04).

Diante dessa informação, fica claro que alguns professores que lecionaram nos cursos do Procampo possuíam pouca experiência com a educação do campo, o que foi agravado pelos problemas como a falta de espaço e tempo reduzido para o desenvolvimento das aulas. A narrativa do egresso expressa, ainda, a necessidade de uma metodologia adequada à realidade do campo, pois nas entrevistas com os docentes, não foi perceptível que houvesse entre eles uma compreensão abrangente sobre a alternância pedagógica como proposta nesse processo formativo.

Nesse sentido, quando os professores falaram sobre a metodologia para o desenvolvimento das aulas, eles reportaram-se apenas ao aspecto cognitivo, como as dificuldades em cálculos matemáticos e de leitura dos acadêmicos, mas não deixaram claro, de fato, com que diferencial as disciplinas foram efetivadas nas turmas do Procampo. Mediante os fatos expostos, sobre a execução das estratégias metodológicas aplicadas nos cursos de educação do campo e as demais licenciaturas, um professor diz que:

Há sim diferença e isso é gritante, a começar pelo nível intelectual, pois há uma discrepância entre os alunos que frequentam o campus Marco Zero e os alunos, tanto sejam do PROCAMPO e do PARFOR. Primeiro, que são professores que já têm bastante tempo de formados e que frequentaram apenas o pedagógico há muitos anos atrás, lá no IETA, que era o magistério médio, então, nas disciplinas como

física, matemática, química, eles têm muitas dificuldades, mesmo nas disciplinas de biológicas, então, para mim, há uma diferença em relação à formação cognitiva dos alunos e, por isso, a gente tem que traçar metodologias diferentes. A educação do campo, por exemplo, não nos dá uma condição laboratorial, então, a grade é a mesma dos cursos regulares da UNIFAP, agora nós temos que tratar os assuntos com uma linguagem diferente, com uma velocidade diferente, ou seja, de forma mais lenta e não temos os principais instrumentos de formação biológica que são para o uso nas aulas práticas. Não tínhamos o essencial, que era uma lupa, então, eu considero que a formação ficou muito prejudicada, muito superficial (DF01).

Nesse mesmo sentido, outro professor fez a seguinte afirmação sobre a metodologia utilizada nas aulas:

A principal diferença, no meu caso, estava no grau de dificuldade apresentada pelos alunos do PROCAMPO e o grau de exigência que eu precisava fazer com respeito à matemática. Aqui no Marco Zero, o que eu exijo, além do projeto, é o fundamento matemático como fundamento físico, mas a metodologia tanto aqui, quanto lá, são praticamente as mesmas (DF03).

Diante dessas declarações, acredita-se que este ponto precisa ser discutido, pois a LEDOC é uma proposta diferenciada, que visa à valorização, ao fortalecimento e à formação do trabalhador do campo. Mas as entrevistas com os docentes revelam alguns paradoxos, nesse processo, pois o Procampo, enquanto política pública, enfatiza a necessidade de um currículo com metodologia específica, por isso se utiliza a Pedagogia da Alternância e a interdisciplinaridade como pilares deste processo, buscando que “[...] a articulação entre os conhecimentos científicos se dê a partir da realidade, de sua concretude e materialidade, e não a partir da abstração dos campos do conhecimento científico desprovidos das contradições” (MOLINA, 2014, p. 15).

No entanto, na fala dos docentes, é difícil identificar como as atividades de alternância pedagógica ou como o TC foi desenvolvido, mesmo na narrativa daqueles que disseram ter orientado os alunos no desenvolvimento de projetos na comunidade. Percebe-se que havia um entendimento da disciplina em sua forma individual, ou seja, solta e fragmentada, fugindo ao princípio da formação, que é interdisciplinar. Portanto, chama a atenção, os fatos de os docentes não terem conseguido trazer os elementos da educação do campo para a LEDOC, uma vez que se percebeu que o desenvolvimento das atividades dos núcleos específicos seguiu o mesmo modelo das demais licenciaturas ofertadas pela UNIFAP.

Além disso, Molina (2011) expõe que a formação multidisciplinar por áreas do conhecimento tem sido um desafio para muitos professores, em trabalhar o currículo com base na alternância pedagógica e na interdisciplinaridade, uma vez que esses elementos procuram integrar os componentes curriculares criando uma interseção entre os saberes do TU e do TC, associando-se, dessa forma, teoria e prática de maneira significativa nos cursos de

formação em LEDOC, e não há uma tradição com esse modelo de formação nas IES públicas brasileiras.

Outra questão pertinente que foi levantada pelos entrevistados, deve-se ao fato de que as duas turmas do Procampo ficaram concentradas em municípios do sul do Amapá, como se pode observar na fala de um docente:

Esses cursos do PROCAMPO foram trabalhados por polo e foram priorizados os municípios do sul do estado, sendo o Mazagão e Laranjal do Jari, quando na realidade tinha gente de Calçoene, Oiapoque, Tumucumaque, Tartarugalzinho, Ferreira Gomes, Santana e de todos os demais municípios do estado, então, eu acho que quando você pensa um curso, você tem que olhar para a divisão política do estado, poderiam ter feito um campus lá no Amapá, ou no Oiapoque, ou no Calçoene, que poderíamos centralizar melhor o curso e diminuir a distância para esses alunos. Durante o curso, nós ouvimos muitas reclamações de alunos que ficavam um ou dois meses longe de casa, preocupados com a família, ou seja, problemas de ordem social e socioeconômica que afetavam o desenvolvimento das aulas (DF01).

Além disso, houve dificuldade, inclusive, de ordem financeira para o deslocamento dos alunos de seus municípios para os *campi* da universidade em Laranjal do Jari, Mazagão e, posteriormente, para Macapá, onde foram realizadas as práticas laboratoriais. Isso pode ser constatado no depoimento do egresso que diz:

Na minha turma tinha aluno de quase todos os municípios do Amapá, ao menos 80% da turma era de outros municípios e não só do Mazagão. Tinha gente do Jari, de Santana, Mazagão, tinha gente lá do Bailique, tinha gente das ilhas do Pará, Serra do Navio, Oiapoque, Aldeias do Tumucumaque (EF02).

E ainda:

O desafio maior para a nossa turma foi ter que nos deslocarmos dos nossos municípios, eu, por exemplo, que dou aulas em Ferreira Gomes e Porto Grande, tive que me deslocar nas férias para o município de Laranjal do Jari, que não é tão distante, mas a gente tinha que alugar o lugar para ficar, tinha que se manter, o acesso pela estrada é muito ruim (EF03).

Considerando a dificuldade de acesso às comunidades e, conseqüentemente, às escolas do campo, foi necessário ajustar a proposta do curso, de forma que pudesse cumprir com a formação dos professores. Esse problema vem demonstrar os limites de ordem estrutural e didático-pedagógica presentes nas turmas do Procampo e a necessidade de reorganizar a proposta de novos cursos.

3.1.1 Aspectos pedagógicos da formação inicial nos cursos do Procampo

Nesta seção, pretende-se abordar os aspectos pedagógicos que influenciaram na formação, tecendo um paralelo com os pressupostos teóricos e o estudo empírico acerca dos cursos do Procampo, considerando as influências da academia e da realidade do campo, na medida em que são condições que contribuem para a construção e reconstrução dos conhecimentos epistemológicos e da prática docente.

Como mencionado, a formação específica de professores do campo que vêm ocorrendo no âmbito das IES públicas, é uma política pública recente, que deve trazer resultados positivos para os trabalhadores do campo. É no contexto das lutas sociais dos movimentos camponeses e na pressão exercida sobre o Estado que as políticas de educação do campo, no âmbito do ensino superior, vêm sendo efetivadas no Brasil.

Com a aprovação da LDB nº. 9.394/96 e a definição dos critérios para a formação inicial dos profissionais da educação básica, foi estipulado pelo MEC o prazo de 10 anos, a contar de 1996 a 2006, para que estados e municípios cumprissem esta determinação. Após a Década da Educação⁶, apenas os professores licenciados deveriam permanecer em sala de aula ou participar de concurso público para a educação básica.

No entanto, o censo escolar de 2012 apontou que nesse período havia 2.101.408 docentes atuando na educação básica e 22% destes não possuíam formação adequada. Neste percentual, estavam inclusos os professores sem nível superior e aqueles formados em áreas que não correspondem a cursos de licenciatura (INEP, 2012). Diante dessa realidade, Gatti (2014, p. 32) afirma que em 2013:

[...] apenas parte dos professores que estavam atuando nas redes de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio possuía formação na disciplina que lecionavam. Em Português, apenas 54,0% tinham essa formação (sendo a proporção mais alta encontrada), em Matemática, somente 38,6% atendiam a essa condição, em Física, apenas 16,9% (a proporção mais baixa).

Em 2015, os dados sobre a formação docente por região apontam significativa disparidade entre o Norte e Nordeste, que apresentam um percentual menor de professores

⁶ Período instituído com a aprovação da LDB 9.394/96 para a formação dos professores da Educação Básica. Conforme Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

com qualificação adequada, atuando em todos os níveis da educação básica em relação às demais regiões brasileiras (INEP, 2015). De acordo com a afirmação da SECADI:

O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (BRASIL, 2007).

Para uma compreensão mais ampla da realidade da educação no Amapá, os dados consolidados sobre as matrículas na educação básica revelam que no ano de 2014 foram matriculados 52.943 alunos nas escolas do campo, como se pode observar no quadro abaixo:

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
		TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS					
Estadual	Rural	4.408	337	4.071	28.654	18.041	10.613	3.982	91	2.475	5	39.615
Municipal	Rural	4.125	337	3.788	8.193	7.686	507	-	-	533	2	12.853
Privada	Rural	-	-	-	210	-	210	284	91	-	-	585
TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS												52.943

Quadro 6- Matrícula inicial por etapa de ensino nas escolas do campo do Estado do Amapá-2014.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do CEPE/SEED, 2015.

De acordo com os dados apresentados no quadro, em 2014, a distribuição de matrículas no campo apresentou significativas variações entre os níveis e as modalidades de ensino. O ensino fundamental concentrou o total de 36.847 alunos matriculados na rede pública, principalmente nos anos iniciais, em que a demanda é maior e ocorre, principalmente, por meio da multisseriação.

Nesse contexto, avalia-se que, apesar dos dados demonstrarem que houve a oferta de educação básica no campo, como se pode observar, não há equilíbrio entre o acesso ao ensino fundamental e o ensino médio e, menos ainda, em relação à educação profissional. Mas, “[...] o que se busca não é somente a igualdade de acesso, mas, fundamentalmente, a igualdade de resultados” (FREITAS, 2007, p. 968).

As reflexões concernentes à democratização do acesso e da garantia de qualidade na oferta de educação para os povos do campo requerem foco sobre as desigualdades

socioeconômicas que cercam esta população. Diante disto, os cursos do Procampo procuraram abranger, prioritariamente, os professores, por isso, é pertinente discutir esta formação, buscando compreender a trajetória da educação do campo no contexto amapaense, no âmbito das redes de ensino estadual, municipal e privada, conforme organizado no quadro 7.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	EJA		EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	TOTAL DE DOCENTES
			ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		FUNDAMENTAL	MÉDIO			
Estadual	Rural	36	758	769	351	250	40	11	10	2.288
Municipal	Rural	293	342	37	-	72	-	1	-	1.073
Privada	Rural	-	-	40	49	-	-	-	9	61
Total Geral de Docentes										3.422

Quadro 7-Docentes por etapa de atuação nas escolas do campo do Estado do Amapá, 2014.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do CEPE/SEED, 2015.

Para atender esse quantitativo de 52.943 alunos, distribuídos entre as redes públicas estadual e municipal e a esfera privada de ensino, o Amapá contava com um quadro de 3.422 professores atuando na educação básica nas escolas do campo.

Conforme se observa no quadro, o ensino fundamental foi o nível que mais concentrou os docentes nas escolas do campo, sendo o total de 1.946 profissionais. No Amapá, muitos destes profissionais estão lotados em turmas multisseriadas, principalmente, nas comunidades em que as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental são, relativamente, baixas e, assim, eles acumulam outras funções, como gestão administrativa e pedagógica das escolas. Na análise sobre os egressos da LEDOC/Procampo, pôde-se constatar que 86% deles atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, lecionando para mais de uma série/ano e disciplina, ou seja, com o modelo de multisseriação (UNIFAP, 2011).

Na análise sobre os egressos da LEDOC/Procampo, pode-se constatar essa afirmação, de acordo com a síntese contida no gráfico 3 sobre a atuação dos egressos:

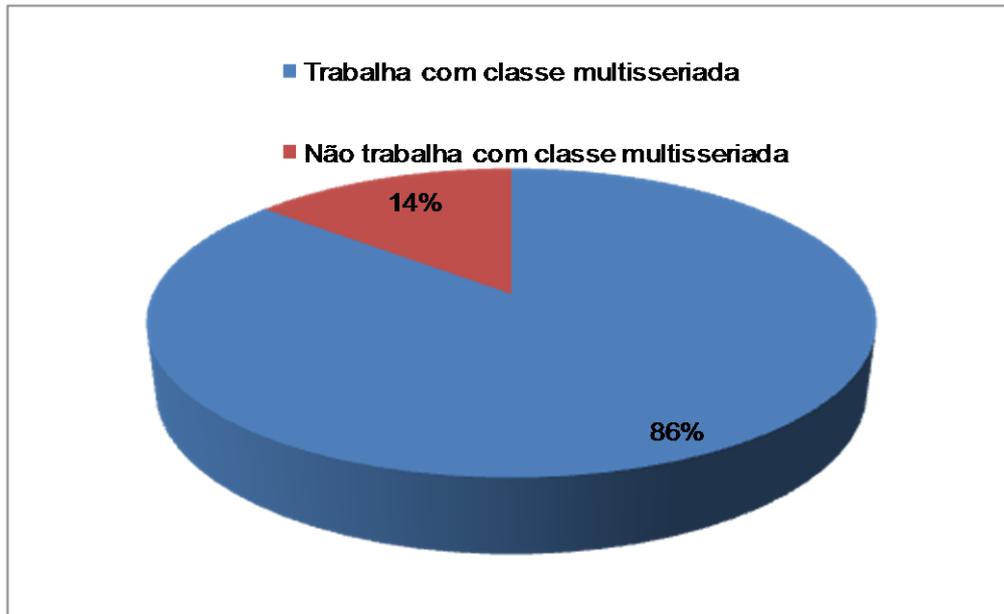


Gráfico 3-Docentes Egressos da LEDOC/Mazagão que atuam com classes multisseriadas nas escolas do campo amapaense.

Fonte: MEMORIAL/PROCAMPO. Macapá: UNIFAP, jul. 2010.

Consoante análise das informações do gráfico acima, a maioria dos egressos do Procampo atuava nas séries iniciais do ensino fundamental, lecionando para mais de uma série e disciplina. Para compor o percentual de 86% de professores em classes multisseriadas, no conjunto dos entrevistados, trinta e cinco deles lecionavam mais de cinco disciplinas, cinco docentes afirmaram cinco disciplinas, quatro disseram quatro disciplinas, dois apontaram duas disciplinas e seis professores declararam lecionar apenas uma disciplina (UNIFAP, 2011). Para a Secadi (BRASIL, 2007, p. 22):

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infra-estrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Como a oferta da formação para as turmas do Procampo abrangeu professores e trabalhadores do campo de todo o estado, considera-se relevante analisar a distribuição dos docentes por município, a fim de identificar a realidade destes municípios quanto aos docentes das escolas do campo.

MUNICIPIO	DEPEND. ADM.	ZONA	TOTAL DOCENTES	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL		ENS. MÉDIO	EJA FUND	EJA MÉDIO
					ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS			
AMAPA	ESTADUAL	RURAL	34	0	10	15	0	0	0
AMAPA	MUNICIPAL	RURAL	15	9	5	0	0	0	0
CALCOENE	ESTADUAL	RURAL	30	0	4	18	14	1	0
CALCOENE	MUNICIPAL	RURAL	39	7	23	0	0	3	0
CUTIAS	ESTADUAL	RURAL	60	0	24	22	8	8	0
CUTIAS	MUNICIPAL	RURAL	24	15	6	0	0	0	0
FERREIRA GOMES	ESTADUAL	RURAL	35	0	13	10	0	10	0
FERREIRA GOMES	MUNICIPAL	RURAL	10	2	6	0	0	0	0
ITAUBAL	ESTADUAL	RURAL	76	0	27	31	9	17	0
ITAUBAL	MUNICIPAL	RURAL	40	14	16	0	0	0	0
ITAUBAL	PRIVADA	RURAL	5	0	0	5	0	0	0
LARANJAL DO JARI	ESTADUAL	RURAL	121	10	60	14	1	30	0
LARANJAL DO JARI	MUNICIPAL	RURAL	56	13	20	15	0	23	0
MACAPA	ESTADUAL	RURAL	828	1	295	252	121	75	19
MACAPA	MUNICIPAL	RURAL	312	80	112	0	0	24	0
MACAPA	PRIVADA	RURAL	16	0	0	0	10	0	0
MAZAGAO	ESTADUAL	RURAL	153	0	61	45	28	19	0
MAZAGAO	MUNICIPAL	RURAL	91	43	0	0	0	10	0
MAZAGAO	PRIVADA	RURAL	17	0	0	16	16	0	0
OIAPOQUE	ESTADUAL	RURAL	221	15	62	97	26	6	9
OIAPOQUE	MUNICIPAL	RURAL	43	15	21	0	0	1	0
PEDRA BRANCA DO AMAPARI	ESTADUAL	RURAL	68	0	25	6	8	5	2
PEDRA BRANCA DO AMAPARI	MUNICIPAL	RURAL	31	7	11	0	0	4	0
PEDRA BRANCA DO AMAPARI	PRIVADA	RURAL	13	0	0	10	13	0	0
PORTO GRANDE	ESTADUAL	RURAL	122	0	29	47	15	29	0
PORTO GRANDE	MUNICIPAL	RURAL	73	19	26	0	0	4	0
PRACUUBA	ESTADUAL	RURAL	36	0	6	15	4	0	0
PRACUUBA	MUNICIPAL	RURAL	34	9	25	0	0	1	0
SANTANA	ESTADUAL	RURAL	261	0	78	109	66	16	0
SANTANA	MUNICIPAL	RURAL	145	27	50	15	0	1	0
SERRA DO NAVIO	ESTADUAL	RURAL	45	0	5	21	23	20	0
SERRA DO NAVIO	MUNICIPAL	RURAL	28	7	14	0	0	0	0
TARTARUGA LZINHO	ESTADUAL	RURAL	155	0	48	43	12	4	0
TARTARUGA LZINHO	MUNICIPAL	RURAL	36	22	6	0	0	0	0
TARTARUGA LZINHO	PRIVADA	RURAL	10	0	0	9	10	0	0
VITORIA DO JARI	ESTADUAL	RURAL	16	0	5	4	5	0	0
VITORIA DO JARI	MUNICIPAL	RURAL	60	4	1	0	0	1	0

Quadro 8 Docentes atuantes na Educação Básica nas escolas do Campo no Estado do Amapá-2014.

Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais-CEPE/SEED, 2015.

De acordo com a síntese do quadro 8, o ensino fundamental foi o nível que mais concentrou os professores nas escolas do campo. Outra questão relevante sobre a educação do campo é a baixa oferta do ensino médio nas comunidades rurais do estado, impossibilitando a

continuidade de escolarização da população, ou ainda, devido às longas distâncias que os alunos têm que enfrentar para chegar às escolas, muitos deles não concluem este nível de ensino. Além disso, o ensino médio no campo é ofertado por meio do sistema modular e os docentes passam um curto período para ministrar a disciplina e deslocam-se para outras comunidades, a fim de atender as escolas desses locais.

Sobre os docentes egressos da turma do Mazagão, por exemplo, “[...] constatamos que 89% deles não residem na comunidade em que trabalham [...]” (UNIFAP, 2011, p. 23), pois os dados sobre o local de residência dos docentes egressos dos cursos do Procampo podem ser observados no Gráfico 4:



Gráfico 4-Local de residência dos docentes egressos do PROCAMPO/Mazagão.

Fonte: Coordenação Geral do PROCAMPO. Macapá: UNIFAP, 2010.

No gráfico, podemos verificar que a maioria dos docentes formados pelo Procampo passa apenas os períodos letivos nas comunidades e não possuem residência fixa no campo. Um agravante dessa situação é a alta rotatividade de docentes nas escolas, deixando, muitas vezes, os alunos por intensos períodos sem aula, prejudicando a qualidade do ensino. Tal fato contribui para a má qualidade e baixos níveis de escolarização dos alunos. De acordo com Ferreira (2006, p. 10), para assumir cargo em regiões longínquas, muitos professores são obrigados a conviver com inúmeras dificuldades, pois muitas comunidades são:

[...] isoladas e sem nenhuma infraestrutura para a realização do trabalho ou para a sua própria vida pessoal. O sentimento de isolamento e de vulnerabilidade e [...] sem perspectivas, tentavam se remover para escolas com mais condições, de preferência na capital.

Esta afirmação traduz a realidade das escolas do campo no Amapá, pois há comunidades afastadas dos núcleos urbanos e com dificuldade de acesso e comunicação, ocasionando um sentimento de isolamento nos docentes. Diante desta situação, há problemas graves de rotatividade de professores nas escolas do campo. Entretanto, a maioria dos egressos das turmas do Procampo pertencia ao quadro efetivo da educação básica na rede estadual ou municipal de ensino, como informado no quadro.

Concursado Estadual	Concursado Municipal	Contrato Administrativo	Outros
23%	47%	14%	16%

Quadro 9-Vínculo empregatício dos docentes egressos da LEDOC/PROCAMPO Mazagão.

Fonte: Elaborado a partir de gráficos da Coordenação Geral do PROCAMPO. Macapá: UNIFAP, jul. 2010.

Nos dados do Quadro 9, é possível constatar que 70% dos docentes egressos do Procampo, turma do Mazagão, possuíam vínculo efetivo com a rede pública de ensino na esfera estadual e municipal, o que é um aspecto positivo sob o ponto de vista legal, pois de acordo com a LDB nº. 9.394/96 em seu Art. 67 que trata da formação dos docentes para a educação básica prescreve-se “I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Neste sentido, 98% dos docentes egressos declararam possuir vínculo empregatício distribuídos em 47% concursados no serviço municipal, 23% concursados pelo estado e 14% desempenhando o contrato administrativo temporário e 16% declarados como outros, são os profissionais lotados na RAEFAP, “[...] mas que também não possuem curso de graduação” (UNIFAP, 2011, p. 23).

O vínculo efetivo é um instrumento importante para a melhoria da educação do campo como diminuição da rotatividade, da evasão, resultados positivos no ensino-aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos importantes que consolidam uma educação de qualidade. Além disso, necessita-se de uma política pública de valorização dos docentes como uma das principais medidas para elevar a qualidade do ensino nas escolas do campo.

No Amapá, os professores que residem e/ou que desempenham a atividade pedagógica no campo sabem dos desafios que as escolas enfrentam, seja por questões relativas à falta de estrutura física, acesso ou permanência dos alunos, como fica evidente na declaração do professor egresso do Procampo:

[...] o professor da escola do campo no Amapá tem que ser um guerreiro, tem que enfrentar, a cada dia, as dificuldades que não são poucas, a começar pelos prédios das escolas que são precários, isso quando tem prédios, porque em muitos casos as aulas acontecem na sala da casa de alguém da comunidade que cede para funcionar a escola ou quando tem o prédio da escola do município que é precário. Não temos energia elétrica, eu acredito que na zona rural do município do Mazagão, se têm 4 escolas que têm energia elétrica é muito, então, a escola enfrenta inúmeras dificuldades, pelo fato de não ter material didático, não ter merenda e quando tem é de péssima qualidade e toda aquela questão do transtorno de passar 8, 10 e até mesmo 15h dentro de um catraio pequeno para se deslocar daqui da sede do município até chegar às escolas do campo, que são bastante distantes e nós temos que enfrentar maresia, chuva e sol em catraios que não tem conforto nenhum e vários outras situações que a gente se depara no dia a dia na zona rural, que não são fáceis mesmo (EF05).

A capacidade de potencializar condições de acesso às escolas, a materiais didático-pedagógicos e espaços físicos adequados favorece o exercício da cidadania para professores e alunos, tornando a educação do campo um elemento preponderante para o desenvolvimento humano e socioeconômico das comunidades.

Concernente às questões pedagógicas, outro entrevistado diz que:

Ser um educador do campo no estado do Amapá é uma coisa mirabolante, porque todos os livros e materiais didáticos que vêm para a escola, não são voltados para o nosso meio. Eu já passei por situação da criança me perguntar o que é um bairro, porque tem uma definição no livro do que é um bairro e ele me dizer, mas professora eu não sei o que é um bairro porque no campo não tem bairro, além de outras coisas, por exemplo, se fala muito da cidade e aí a criança vive no campo e fica, totalmente, perdida. [...] o professor que se prontifica a fazer educação do campo aqui, tem um trabalho muito maior do que outro profissional que não trabalha no campo, porque ele tem que buscar muita coisa para adaptar para a realidade do aluno, muita coisa mesmo (AF06).

Em um contexto marcado pela baixa escolaridade dos sujeitos, o uso de material didático inadequado pelos alunos do campo implica no reconhecimento de que ainda há muito a avançar neste contexto. O Brasil é multicultural, assentado na existência de “[...] visões de vida e valores que exigem que suas instâncias sejam capazes de identificar a diversidade do seu contexto e de dar respostas aos diferentes interesses, desejos e necessidades de seus sujeitos” (MACEDO e SOUZA, 2008, p. 30).

Como pode-se analisar na declaração do entrevistado (AF05), além da dificuldade de acesso e das condições materiais das escolas do campo, está a inadequação dos livros e materiais didáticos que não são condizentes com a realidade de alunos e educadores, reafirmando um ensino descontextualizado, em que há apenas uma transposição do currículo urbano para o campo. Esse cenário narrado pelo entrevistado é analisado por Reis (2011, p. 114) que diz “[...] se buscarmos levantar ao longo da história da educação brasileira, iremos

facilmente identificar o descaso com que sempre foi tratada e pensada a educação voltada para a população e educadores do campo”.

A LDB vigente, em seu Art. 4º, inciso VII, faz referência ao programa de apoio ao material pedagógico para as escolas, sendo que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3). No entanto, a política educacional brasileira desconsidera as necessidades didático-pedagógicas dos sujeitos do campo.

No Gráfico 5, são apresentados os principais problemas descritos pelos docentes egressos que trabalham nas escolas do campo.

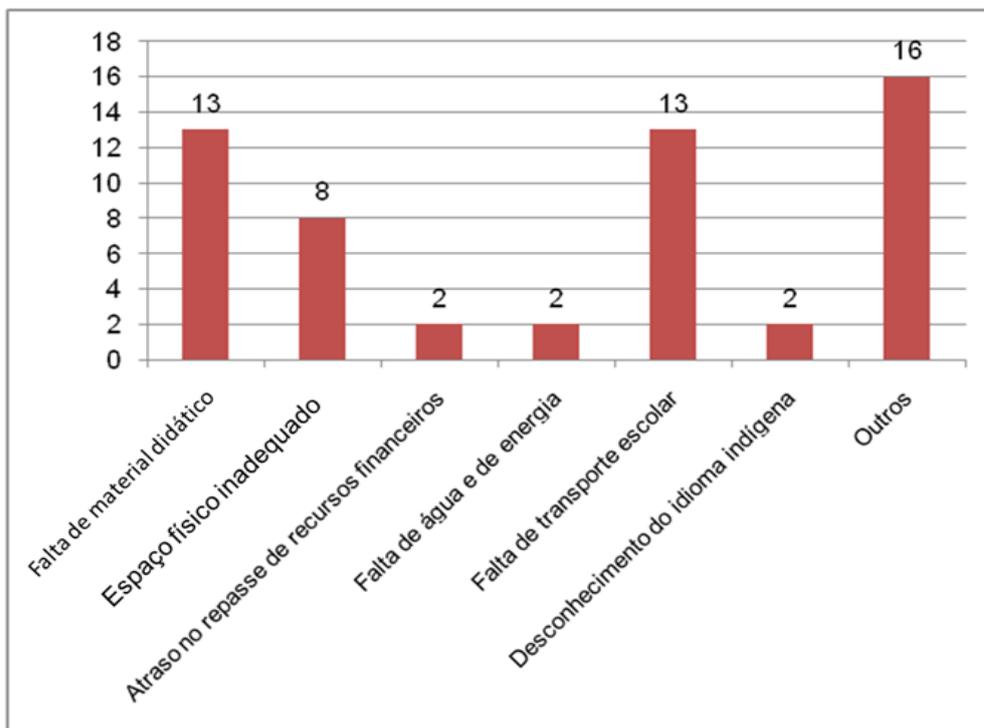


Gráfico 5-Descrição das dificuldades enfrentadas pelos professores/egressos da LEDOC/PROCAMPO.
Fonte: Coordenação Geral do PROCAMPO. Macapá: UNIFAP, jul. 2010.

De maneira geral, as questões levantadas sobre as escolas do campo, referem-se a sua precariedade e insuficiência. Diante das informações pontuadas no Gráfico 5, há de se considerar que “[...] a realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola” (CALDART, 2007, p. 4) e essas questões transcorrem a história da educação dos povos do campo no sentido de que esta seja apenas um ônus financeiro e a relação custo-benefício é insignificante para o Estado e isto pode ser observado na análise de

documentos de períodos anteriores aos anos 1990, período em que as políticas educacionais para o campo eram, praticamente, inexistentes. Corroborando com Arroyo (2007, p. 159), essas políticas vão “[...] adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano”.

Diante disso, a Unifap considerou a carência de docentes para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Priorizando as demandas dos movimentos sociais, os cursos do Procampo deram ênfase à docência em física e biologia, procurando possibilitar a continuidade de estudos dos sujeitos do campo, uma vez que:

Física e biologia são disciplinas em que se tem muita carência aqui no estado e no campo a situação é mais grave, porque quase ninguém dessas áreas se dispõe a ir para o campo podendo ficar na capital, onde também há carência. Este curso veio ajudar a cobrir a carência de profissionais nessas áreas específicas nas escolas do campo aqui do Amapá (AF07).

Essa formação por área do conhecimento é para Caldart (2011, p. 79):

[...] apenas uma das ferramentas escolhidas (considerando as circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a docência) do projeto de formação de educadores, que dê conta de pensar o caminho de transformação da escola, desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da educação do campo, e, especialmente, dos movimentos sociais camponeses.

O aprimoramento do professor é primordial para avançar na qualidade do ensino. Pensar a melhoria da educação do campo é, também, buscar na formação do docente a estratégia para essa mudança, uma vez que “[...] toda formação encerra um projeto de ação e de transformação [...]” (NÓVOA, 1992, p. 31). Nesse sentido, a educação é considerada um elemento importante de transformação social.

Diante disso, após a Década da Educação, os professores da educação básica deveriam ter formação mínima em cursos de licenciatura para continuar em sala de aula. No entanto, o Brasil não conseguiu superar esse déficit no prazo estabelecido. Esse fato contribui para a má qualidade do ensino, como observado na declaração do docente egresso sobre os obstáculos encontrados no curso do Procampo, em relação às disciplinas do núcleo específico de física:

As dificuldades foram muitas, muitas mesmo. Primeiro, a física exige muita matemática e por eu ter estudado em escola pública, enfrentei dificuldades muito grandes, inclusive, eu fui aluno da zona rural, estudei de 1ª a 4ª série na zona rural mesmo, a gente tinha que pegar canoa para chegar à escola, tínhamos professores que não tinham formação, como dizem, eram professores leigos, professores que tinham até a 4ª série do ensino fundamental, outros que tinham até a 8ª série, que trabalhavam nessa época na zona rural, então, eles não tinham conhecimento

suficiente para repassar pra gente e eu senti muita dificuldade, quando cheguei na 5ª série, eu cheguei até a ficar reprovado na 5ª série por causa dessa deficiência que é muito grande de conteúdos que eu trouxe de lá da zona rural e quando eu entrei na universidade não foi diferente, eu senti muitas dificuldades, pelo fato de eu ter tido uma educação muito precária no ensino fundamental e médio (EF02).

Essa afirmação possibilita a reflexão sobre a necessidade de formação acadêmica para o professor, visando à construção de novos saberes, práticas e métodos de ensino. Entende-se que os conhecimentos teóricos apresentados na LEDOC/Procampo possibilitaram ao docente “[...] compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos” (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 23), tomando suas experiências pedagógicas como ponto de partida.

No quadro extraído do censo escolar do Amapá, está organizada a atuação dos professores por disciplinas específicas da educação básica nas escolas do campo durante o ano letivo de 2014.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	TOTAL DOCENTES	LÍNGUA/LITERATURA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	ARTES	ED FÍSICA	ENS RELIGIOSO	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGIA	LÍNGUA/LIT - INGLÊS	LÍNGUA/LIT - ESPANHOL	LÍNGUA/LIT - FRANCÊS	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
Estado do Amapá		5417	857	711	419	544	499	439	464	193	185	189	208	241	72	156	147	141
Estadual		4621	753	611	346	468	431	380	399	168	151	157	172	192	61	150	119	123
	Rural	966	158	140	94	120	109	101	97	46	20	26	29	35	7	44	24	24
Municipal		219	30	29	28	26	22	22	22	19	-	-	-	14	-	4	-	-
	Rural	30	6	5	5	4	4	3	4	3	-	-	-	2	-	-	-	-
Privada		463	65	63	45	46	42	33	38	6	26	25	31	30	9	2	24	16
	Rural	54	8	7	6	7	6	3	4	1	6	5	6	-	-	2	3	3

Quadro 10- Docente atuante em sala de aula, por disciplina, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo no Estado do Amapá -2014.

Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais-CEPE/SEED, 2015.

Considerando os dados expostos no Quadro 10, pode-se afirmar que o total de docentes lecionando as disciplinas Física e Biologia, nas áreas priorizadas pelos cursos do Procampo, é consideravelmente reduzido para atender todas as escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio no Amapá. De acordo com os dados acima, em 2014, havia 189 professores atuando em Física e 208 de Biologia lecionando na educação básica. Nas escolas do campo, os dados mostram que a rede estadual de ensino possuía 26

docentes de Física e 29 de Biologia; a rede privada contava com 5 professores lecionando Física e 6 Biologia, enquanto na rede pública municipal, não havia professores dessas áreas. De acordo com Molina, Montenegro e Oliveira (2009), há uma significativa disparidade regional nas taxas de formação dos docentes de escolas do campo que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, entre as regiões Norte e Nordeste e as demais regiões brasileiras, reforçando as desigualdades no ensino público.

A promoção da equidade, a garantia de acesso e permanência dos alunos em todos os níveis da educação básica e no ensino superior para os trabalhadores do campo postula a elaboração de políticas públicas adequadas à realidade camponesa. A análise dos documentos e os registros da pesquisa possibilitaram o entendimento desta formação em LEDOC, de um lado, como uma estratégia para a expansão da educação superior e, de outro, como instrumento para qualificar a escola do campo.

Até o ano de 2008, a Unifap não ofertava cursos com especificidade para atender aos trabalhadores do campo, o que só aconteceu a partir da oferta do Procampo, que foi essencial para a afirmação da LEDOC como um curso regular da universidade. Dessa experiência inicial, foi implantado o curso regular de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza, implantado no campus do Município de Mazagão, no ano de 2014 e será analisado próxima sessão.

3.2 A LICENCIATURA REGULAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste tópico, objetiva-se fazer uma abordagem sobre a licenciatura regular de Educação do Campo da Unifap, como uma interseção dos cursos que nasceram com o apoio do Procampo e foram implantados nos *campi* da universidade, localizados no interior do estado, desde 2008. É um importante avanço da política educacional, com uma abrangência significativa para atender os povos do campo.

Em 2012, com a chamada pública do MEC, por meio do edital nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, a Unifap conseguiu a aprovação da Licenciatura em Educação

do Campo Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia, que passou a compor a programação efetiva da instituição, a partir de 2014.

O curso em execução no campus do Mazagão objetiva a formação de educadores para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas áreas de agronomia e biologia, elevando a escolaridade dos trabalhadores do campo e a qualidade do ensino. Formar professores com o entendimento da política educacional do campo agrega instrumentos importantes para o desdobramento das lutas sociais e para a construção de projetos educativos mais próximos da realidade camponesa.

Sobre a aprovação da proposta da Unifap, a coordenação pedagógica diz que:

[...] depois do PROCAMPO ter sido uma experiência exitosa em todas as regiões brasileiras, o movimento social por meio do FONEC, por meio da CONEC, por meio das instâncias da CONTAG, do MST e da FETRACE e outras estruturas sociais com representação nacional demandaram de maneira muito forte, de maneira muito incisiva, no segundo mandato do governo Lula, principalmente, e conseguiram tirar, conseguiram a garantia do MEC de criar cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, cursos que tivessem ingresso regular, portanto, que não fossem cursos com uma única turma, que era a realidade do Procampo. Diante disto, o governo abriu um edital para que as universidades pudessem inscrever seus projetos para as licenciaturas em Educação do Campo, como cursos permanentes e, no ano 2012, aprovou 42 universidades que pleitearam curso de graduação em Educação do Campo para seus estados, para suas bases e, entre elas, estava a UNIFAP. O projeto da UNIFAP foi aprovado na posição 11ª, foi um projeto que ficou muito bem colocado diante de outras universidades que têm um trabalho bem mais denso, consistente na área da educação do campo e a partir da aprovação então, nesse edital de 2012, estruturou-se na Unifap, as ações necessárias para que este curso pudesse ser instalado no Mazagão e pudesse ter continuidade (CP02).

Historicamente, no Brasil, o ensino superior ficou concentrado nos centros urbanos e isso gerou um déficit sobre a demanda de educação superior para os povos do campo, particularmente no Amapá, onde as universidades públicas tiveram um processo de implantação tardio. Nesse contexto, a política educacional amplia o acesso dessas populações no ensino superior.

A motivação para a escolha do município do Mazagão para abrigar a LEDOC-Ciências Agrárias e Ciências da Natureza ocorreu porque o campus já havia recebido o curso pelo Procampo, conforme afirmação da coordenação:

[...] a seleção do município do Mazagão não tem uma situação sociológica ou cultural diversa de tantos outros municípios do interior do estado que poderiam receber esse curso, ela teve essa experiência onde já temos uma base, já temos uma turma formada que abriu caminho para que o Mazagão viesse a receber essa licenciatura e agora, até mesmo, vai abrir caminho para que o Mazagão receba novos cursos da área das ruralidades e o Procampo acabou colocando o Mazagão como

sede para a Unifap desenvolver cursos que venham atender a população do campo do Amapá (CP02).

No estado do Amapá, a educação do campo vem sendo construída a partir da iniciativa da universidade federal, que provocou e contou com a participação dos movimentos sociais na elaboração da proposta da LEDOC-Ciências Agrárias e da Natureza, como destacado no PPC:

[...] neste projeto teve papel fundamental a Rede de Associações das Escolas Famílias do Amapá- RAEFAP, a EMBRAPA, Secretaria de Desenvolvimento Rural – SDR, Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá – RURAP, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a Secretaria de Estado da Educação-SEED, os Movimentos Sociais do Campo, o Comitê de Educação do Campo, os Territórios da Cidadania, dentre outros (UNIFAP, 2012, p. 4).

O acesso ao curso é realizado por meio de edital específico, destinado aos sujeitos do campo, um aspecto positivo na consideração feita pelos acadêmicos, pois:

[...] uma coisa é lançarem um vestibular para os alunos da cidade que estão em cursinhos o ano inteiro, outra coisa foi esse vestibular que foi lançado em que a gente teve nosso tempo para estudar os conteúdos que foram exigidos e, além disso, muita coisa que foi pedida estava relacionada com a nossa vida, então, ficou mais fácil pra gente passar no vestibular do que se a gente fosse tentar fazer outro curso concorrendo com alunos da cidade (AF07).

O primeiro processo seletivo ocorreu em 2014. Nele foram aprovados 120 estudantes oriundos de vários municípios do estado do Amapá (UNIFAP, 2012). As aulas nas turmas (A e B) que foram objetos da pesquisa iniciaram no 2º semestre de 2014 e cada uma foi composta por 60 alunos.

O curso procura dialogar com a realidade socioeconômica, cultural e educacional específica das comunidades do campo por meio de um currículo embasado na alternância pedagógica, o que garante um período de aulas intensivas em tempo integral para realização da parte teórica, e o tempo destinado para o desenvolvimento de projetos nas comunidades. De acordo com o relato da coordenação:

A Alternância Pedagógica consiste em você tratar os diferentes tempos da formação, sem desvincular a teoria de dentro da sala de aula da vida do sujeito, então, a alternância traz para dentro do currículo a parte formativa da comunidade, do educando, da família do educando. Quando você relaciona a teoria da sala de aula, conceitos teóricos com a vida do sujeito, com a comunidade dele, com a cultura dele, com o trabalho dele, você trata a formação de maneira mais integral e nós consideramos que é uma vertente pedagógica muito rica, por isso, ela foi trazida para dentro do curso de licenciatura de Educação do Campo (CP02).

A Pedagogia da Alternância é um dos pilares da educação do campo, porque alia a teoria e a prática para “[...] garantir o vínculo dos estudantes com suas comunidades de

origem” (FREITAS, 2011, p. 45). Ela tem como característica a imersão das comunidades e das famílias no processo formativo, trazendo para o espaço acadêmico experiências sobre o modo de vida camponês, enriquecendo as práticas educativas.

O depoimento de um professor do curso esclarece como a alternância vem sendo desenvolvida no campus Mazagão:

A Licenciatura em Educação do Campo traz na sua matriz a Pedagogia da Alternância, que é para os sujeitos do campo. Hoje, a gente trabalha as disciplinas no tempo universidade e temos algumas disciplinas que são práticas pedagógicas, em que o aluno trabalha no tempo comunidade. Ele desenvolve projetos na sua comunidade de origem e no retorno deles, nós temos um espaço que chamamos de oficina de socialização, que é onde os alunos trazem os resultados desses projetos que eles vão desenvolvendo, de certa forma, eles conseguem aliar a teoria e a prática, a pesquisa, o ensino e a extensão de uma maneira mais articulada do que os cursos regulares (DF05).

Ainda sobre o desenvolvimento da alternância pedagógica na LEDOC regular, a coordenação diz que:

Na licenciatura, a Alternância acontece nos tempos. O curso tem o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, que é, quando o aluno não está dentro da sala de aula, ele tem uma série de atividades intencionais para desenvolver. Na essência do curso de licenciatura se organizam os campos disciplinares ao redor de eixos temáticos, que são um outro componente da Alternância Pedagógica, no qual você não tem a separação das disciplinas como se fossem caixinhas estanques, mas você tem um trabalho de interdisciplinaridade focada e intencional, ao redor de um eixo pedagógico a cada semestre, e aí você tem várias atividades e ações para materializar essa alternância na licenciatura. Os meninos saem do Tempo Universidade levando vários instrumentos para desenvolverem no Tempo Comunidade, eles vão fazer estudos, pesquisas, eles vão fazer entrevistas, eles vão fazer inserções nas escolas, nas associações, nas instituições presentes nas comunidades, eles vão fazer um diário que a gente chama de caderno de campo, caderno da realidade e, na volta para o próximo semestre, o curso inicia com a retomada de todo esse processo que o educando presenciou no Tempo Comunidade por meio de oficinas, por meio de seminários nos quais eles vão partilhar toda essa riqueza, toda essa reflexão para concatenar os tempos e para quebrar com essa coisa da nossa academia separar os semestres e as disciplinas, então, nós consideramos que esse é um elemento muito rico da Licenciatura em Educação do Campo, que vai dar um impacto muito positivo na formação dos sujeitos, pois esperamos que eles não tenham um perfil fragmentado, que é um problema muito grave presente na formação superior em todo o Brasil, a gente está tentando trabalhar a Alternância Pedagógica para romper com esses limites, com essas cisões e efetivamente formar os nossos meninos com um perfil que seja mais integral, mais de acordo com uma visão antropológica moderna, em que o ser humano é considerado em suas múltiplas dimensões e todos os aspectos da vida da gente estão intrinsecamente ligados (CP02).

Para Nosella (2014, p. 19-20), a Pedagogia da Alternância “[...] transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida [...]”. Desta forma, ela permite que os licenciados em LEDOC aprofundem a compreensão sobre a

realidade, apropriando-se das demandas e dos problemas da comunidade e da luta social no campo, o que pode ser confirmado na entrevista de uma acadêmica:

[...] o curso inclui projetos nas nossas comunidades e nós passamos a ser disseminadores de conhecimentos, porque nós conhecemos os agricultores da comunidade e eles querem nos ouvir, não criam resistências e mesmo quando não estou desenvolvendo os projetos do curso, eu tento me incluir na vida da comunidade, levando para eles o que eu aprendo, quando estou no curso, por exemplo, na escolinha lá da comunidade, a gente já está começando a implantar uma horta, já começamos a oferecer curso de biofertilizantes para a comunidade e tudo isso vai nos ajudar, lá na minha casa a gente já tem uma mandala, que foi o projeto deTCC da minha mãe, que se formou pelo curso no Procampo, algumas aulas de ciências os alunos são levados para a comunidade para aprender, estamos tentando fazer da mesma forma que é feito aqui no curso e isso é muito interessante para nós, então, quando retornamos para o curso a gente repassa para a turma como o trabalho foi desenvolvido na comunidade (AF06).

Diante desses relatos sobre o desenvolvimento da Alternância Pedagógica no curso, compreende-se que a formação em Educação do Campo ocorre dentro da experiência dialética entre Tempo Comunidade – Tempo Universidade – Tempo Comunidade que enriquece o processo formativo e procura romper com a organização disciplinar, que acontece nas demais licenciaturas ofertadas pela Unifap. A relação universidade-comunidade “[...] é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução [...]” (QUEIROZ E SILVA, 2008, p. 3).

Com essa perspectiva de formação embasada na alternância e sendo de caráter multidisciplinar, a matriz curricular do curso propõe a sua organização em 04 núcleos, sendo:

Núcleo de conteúdos básicos: constituído de estudos dos fundamentos educacionais e dos campos do saber que fornecem o embasamento teórico necessário para o aprendizado profissional; **Núcleo de conteúdos específicos:** composto por campo de saber, destinado à caracterização da identidade profissional, congregando estudos nas áreas de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia; **Núcleo de conteúdos de aprofundamentos de estudos:** composto pelos estágios e práticas pedagógicas; **Núcleo de conteúdos diversificados:** constituído das atividades complementares (UNIFAP, 2012, p. 20).

Esses núcleos curriculares contribuem para a reflexão sobre a interdisciplinaridade proposta para a formação docente. Conforme dispõe o PPC do curso, busca-se contemplar a integração entre as disciplinas, procurando vencer a fragmentação do conhecimento. Para Frigotto (2011, p. 35) “[...] a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui para a reflexão sobre as questões políticas, econômicas, educacionais, a respeito da realidade social e da complexidade do caráter histórico dos sujeitos e seu envolvimento com o mundo (Idem).

A forma interdisciplinar com que os núcleos curriculares da LEDOC regular estão organizados é demonstrada na figura:

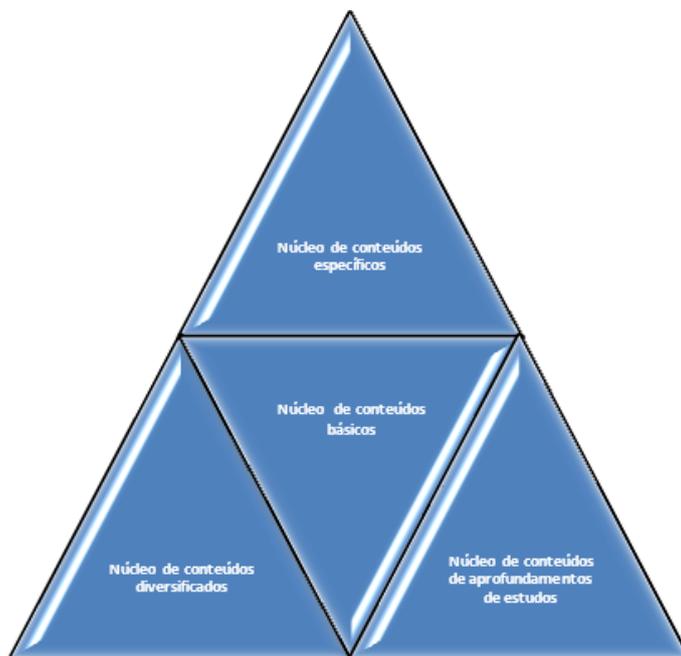


Figura 3-Organização da matriz curricular do curso LEDOC Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, de acordo com a divisão dos núcleos
Fonte: PPC/LEDOC/UNIFAP, 2012.

De acordo com a Figura 3, o núcleo básico, que é composto pelas disciplinas que trazem a fundamentação teórica da educação do campo, está no centro da formação, amparado pelos demais núcleos. Assim, as reflexões e discussões sobre o campo permeiam todo o processo formativo, tendo a interdisciplinaridade como recurso, uma vez que procura integrar os componentes curriculares, criando uma interseção entre os saberes do TU e do TC.

Para efetivar o currículo, o curso é composto de 4.560 h/a, distribuídas em: 3420 h de conteúdos de natureza científico-culturais, 450 h de práticas pedagógicas, 480h estágios supervisionados e 210 h de atividades complementares, com o total de 67 disciplinas organizadas em 08 semestres. Do total da carga horária, 3.300h são destinadas ao TU e 1.260 h para o TC (UNIFAP, 2012). Desta forma:

[...] a organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo- Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de atividades pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo corpo docente do curso (UNIFAP, 2012, p. 19).

Além da organização dos núcleos, as disciplinas de estágios e práticas pedagógicas estão articuladas em 08 eixos que buscam problematizar a realidade do campo. Os eixos têm

como orientação as diretrizes nacionais que norteiam a Educação do Campo, sendo: Eixo temático 1: Educação do campo e heterogeneidade; Eixo temático 2: Educação do campo e cultura; Eixo temático 3: Educação do campo e direito a terra; Eixo temático 4: O direito à educação do campo; Eixo temático 5: Educação do campo e inclusão; Eixo temático 6: Educação do campo e desenvolvimento sustentável; Eixo temático 7: Educação do campo, docência e pesquisa; Eixo temático 8: Educação do campo, docência, organização social (UNIFAP, 2012).

Os eixos temáticos estão estruturados em torno das discussões sobre a educação do campo como norteadora para o desenvolvimento da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. No início de cada semestre, é realizada a atividade (seminário, oficinas) de culminância das atividades do eixo, com a exposição dos resultados do Projeto Integrador de Vivência Pedagógica⁷ desenvolvidos no TC.

A Figura 04 mostra a socialização e a integração de atividades desenvolvidas no terceiro TC do curso.



Figura 4-Socialização do 3º Tempo Comunidade

Fonte: Arquivo LEDOC, 2015.

Na foto acima, os alunos demonstram resultados das atividades desenvolvidas nas comunidades, durante o TC. Esse momento marca o início do próximo TU, o retorno dos

⁷ Projeto desenvolvido pelos alunos sob a orientação docente durante o Tempo Comunidade. Tem como objetivo promover o ensino, a pesquisa, a extensão e, conseqüentemente, traz a reflexão para os alunos e professores da universidade a partir das situações vivenciadas na realidade (UNIFAP, 2012).

alunos para o período de atividades teóricas. O TU tem como estratégias pedagógicas a aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, mapa conceitual, estudo dirigido, solução de problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL), ensino com pesquisa, seminário, estudo de caso, painel, dentre outras (UNIFAP, 2012, p. 28). No TC, utiliza-se como instrumentos didático-pedagógicos o plano de estudo; caderno da realidade; visitas de estudo; visitas às famílias (Ibidem).

As atividades do TC são desenvolvidas em diferentes comunidades do campo, uma vez que o curso congrega estudantes de todo o estado do Amapá. Referindo-se aos municípios de origem dos acadêmicos, os questionários revelaram que no curso há, inclusive, pessoas de municípios do interior do Pará, conforme representado no gráfico abaixo:

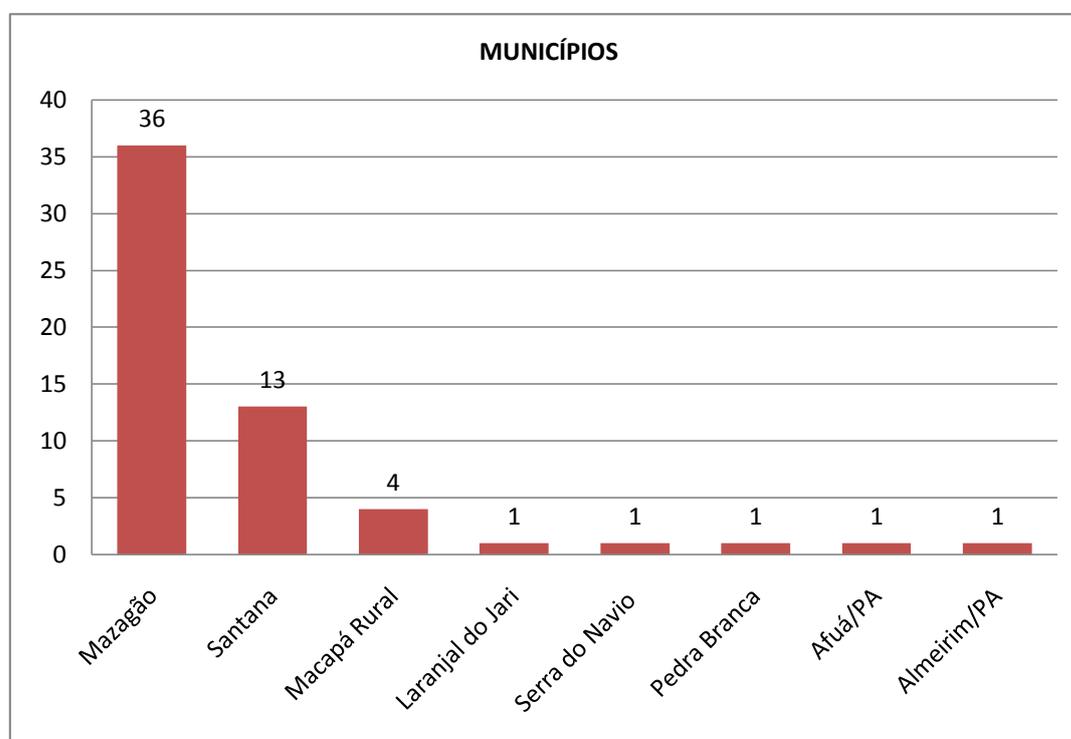


Gráfico 6-Municípios de origem dos acadêmicos LEDOC - Ciências Agrárias e Ciências da Natureza/UNIFAP – Campus Mazagão.

Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados durante a pesquisa, 2015.

De acordo com os dados do Gráfico 6, entre os acadêmicos que responderam ao questionário, 36 declararam residir no Mazagão, sendo a maioria na zona rural do município, como Distrito do Carvão, Camaipi, Vila Maracá, Foz do Mazagão Velho, São Miguel do Rio Maracá e Rodovia Mazagão Novo – Mazagão Velho. Daqueles que disseram residir em Santana, apenas 1 mora na sede, mas trabalha como professor na comunidade de Mazagão Velho, onde passa a semana, os demais correspondem ao P.A Anauerapucu e da Comunidade Três Irmãos, no Rio Vila Nova, 4 alunos declararam moradia na zona rural de Macapá, sendo

de São Joaquim do Pacuí e de Tracajatuba I do Pacuí. Em menor número, estão acadêmicos de Laranjal do Jari, Serra do Navio, Pedra Branca, Afuá e Almeirim, que são estes dois últimos, municípios paraenses, mas que estão próximos ao Amapá.

Como se observa, a maioria dos alunos pertence ao campo, confirmando a proposta dos cursos de Educação do Campo, no sentido de “[...] suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores” (MOLINA, 2011, p. 120).

No gráfico abaixo, está organizado o percentual de alunos do campo e da cidade que matriculados na LEDOC regular na UNIFAP.

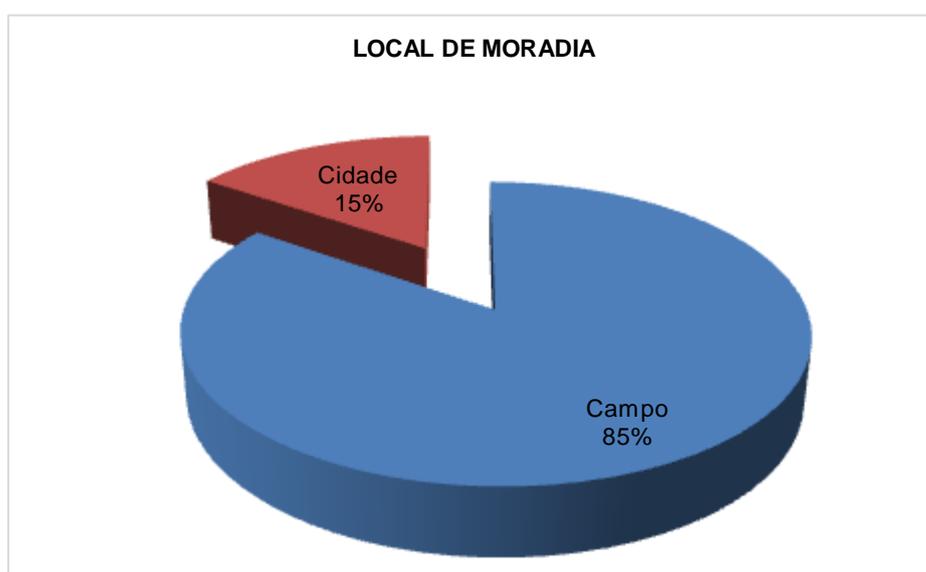


Gráfico 7-Local de moradia dos acadêmicos da LEDOC Ciências Agrárias e Ciências da Natureza/UNIFAP.

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários aplicados durante a pesquisa, 2015.

A relação dos alunos com o campo é uma característica importante dos acadêmicos, uma vez que, o curso foi elaborado para atender as demandas educativas da população do campo, no Amapá. Dos 65 acadêmicos que responderam o questionário, 55 declararam residir em comunidades do campo, equivalendo a 85% destes, isto também foi confirmado durante as entrevistas, em que todos os participantes disseram pertencer às comunidades do campo. Vale ressaltar que o percentual de 15% dos acadêmicos declarou residir na cidade, no entanto, todos mantêm vínculo com o campo, em sua maioria, desenvolvendo algum tipo de trabalho, seja na agricultura ou como servidor público.

O curso congrega alunos oriundos de vários municípios, devido à falta de condições financeiras, dessa maneira, muitos destes mantêm-se em Macapá para dar continuidade aos estudos. Outra variável que contribui para isso é a falta de instituições de ensino superior na maioria dos municípios, como afirma a acadêmica:

[...] os jovens da minha comunidade praticamente não têm expectativa nenhuma, principalmente, em relação à continuidade dos estudos, porque da Serra do Navio para Macapá é muito longe, então, para fazer um curso de ensino superior é muito difícil e muitos lá sobrevivem só da agricultura, porque muitos pais não têm condições de mandar o filho para a cidade para vim estudar (AF08).

Neste sentido, Duarte (2008, p. 38) afirma que “Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a estas pessoas, como é o que ocorre com a educação no campo”. O cumprimento desta atribuição do Estado vem ocorrendo por meio de políticas educacionais focais recentes que visam a diminuir as perdas relativas à privação de estudos para a população do campo.

Outra questão relevante levantada sobre a LEDOC é que a relação dos alunos com o campo não corresponde ao seu envolvimento com os movimentos e organizações sociais camponesas, como indicam as informações do gráfico abaixo:

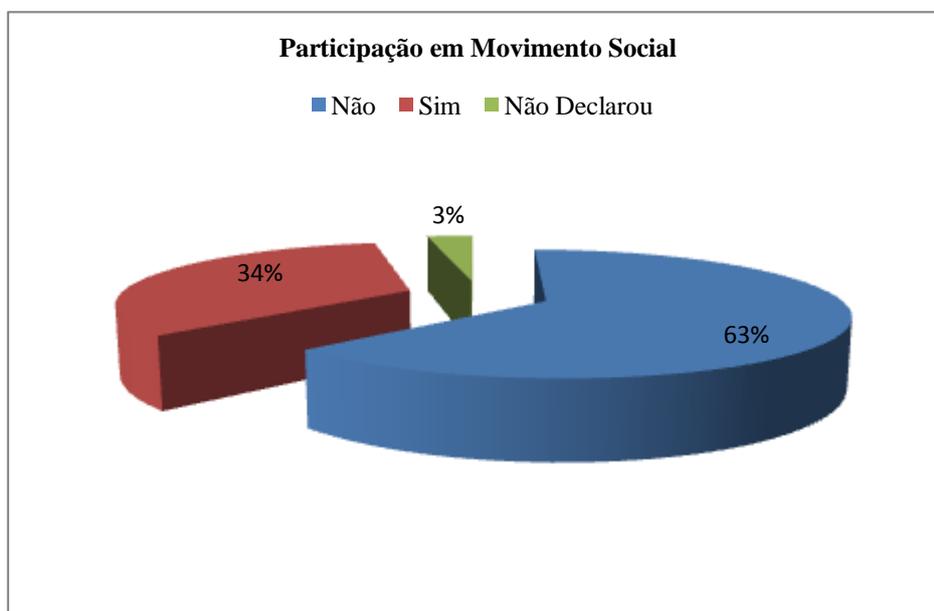


Gráfico 8-Participação dos acadêmicos em Movimentos Sociais camponeses do Amapá.
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados durante a pesquisa, 2015.

Considerando que a Educação do Campo é um paradigma pensado a partir das demandas sociais e a elaboração da LEDOC da Unifap, por conseguinte contou com a

cooperação de movimentos sociais, portanto, pode-se questionar o fato de a maioria dos acadêmicos não participarem dos movimentos e organizações sociais camponesas. Dos acadêmicos que participaram da pesquisa, apenas 63% deles não participa de movimentos ou organizações sociais do campo; 34% declararam que são filiados em sindicato rural, pastorais de igrejas, colônia de pescadores, associação de assentados e de escola família. A baixa participação dos acadêmicos em movimentos sociais camponeses pode estar associada ao contexto histórico, político e social do Amapá, em que os movimentos sociais do campo ainda são sutis, embora haja a representação da RAEFAP, FETAGRI, CPT, dentre outros na construção da LEDOC na UNIFAP.

No contexto geral apresentado pelos acadêmicos, essa participação nas organizações sociais está vinculada às atividades que eles desenvolvem no campo. O Gráfico 9 contém uma síntese das ocupações dos acadêmicos indicadas nos questionários:

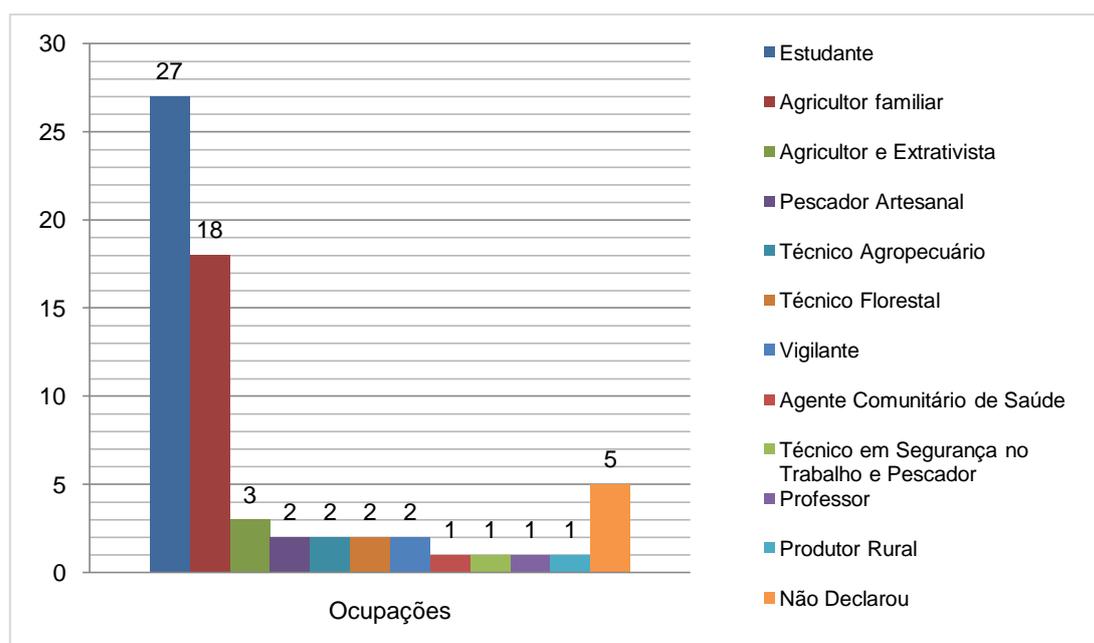


Gráfico 9 - Ocupações dos acadêmicos da LEDOC Ciências Agrárias e Ciências da Natureza/UNIFAP.
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados durante a pesquisa, 2015.

Segundo os dados contidos no Gráfico 9, a maioria declarou ser estudante. Entenda-se a opção estudante, o acadêmico, o qual se observa que não desenvolve outra atividade, mas tem o curso como ocupação prioritária. Em seguida, estão aqueles que manifestaram ser trabalhadores da agricultura, perfazendo um total de 18 indivíduos, os demais desenvolvem pesca artesanal, agricultura e extrativismo, técnico agropecuário, técnico florestal, vigilante, agente comunitário de saúde, técnico em segurança no trabalho, pesca, apenas 1 é professor

dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contrato administrativo, e 5 não declararam sua ocupação.

Durante a pesquisa, percebeu-se o reconhecimento da importância do curso, conforme declara o acadêmico “[...] essa licenciatura do campo veio abrir um leque de oportunidades para que as pessoas do campo tenham acesso ao conhecimento, para depois buscar desenvolver a comunidade” (AF06). Nos depoimentos e nos questionários esteve evidente a preocupação tanto dos egressos quanto dos acadêmicos de que a LEDOC traga resultados para o campo e que ajude a “[...] transformar a realidade da educação e da comunidade” (AF08).

No próximo gráfico, foram organizadas as motivações apresentadas pelos alunos para cursar a LEDOC – Ciências Agrárias e Ciências da Natureza.

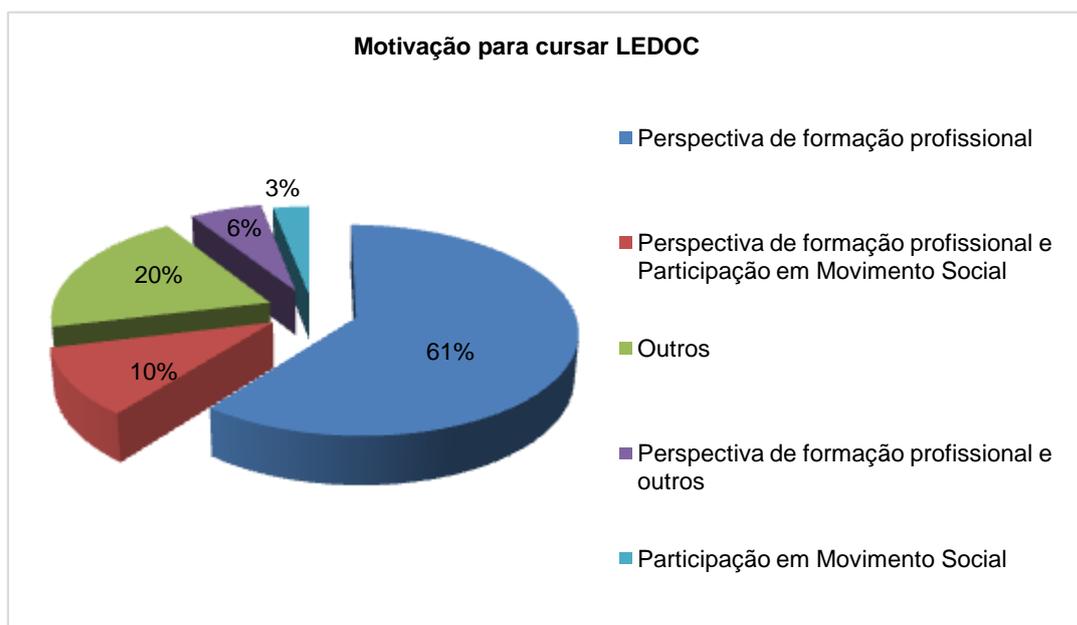


Gráfico 10-Motivação dos acadêmicos da para cursar a LEDOC/UNIFAP Ciências Agrárias e da Natureza.

Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados durante a pesquisa, 2015.

No Gráfico 10, pode-se observar que a perspectiva de formação profissional aparece como estímulo principal, que levou a maioria dos acadêmicos a cursar a LEDOC na UNIFAP, o que é justificado pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e de exercer atividades pedagógicas em escolas do campo, devido à carência de profissionais formados nessas áreas. Além disso, os acadêmicos dizem ainda que as escolas do campo necessitam de professores que conheçam a realidade dos alunos e que sejam capazes de desenvolver conteúdos, de acordo com as especificidades da comunidade. Nesse sentido, Caldart (2007, p.

4) afirma que “a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos”.

No que concerne aos desafios encontrados no curso, os discentes denunciam a falta de estrutura física adequada para acolhê-los durante o TU, haja vista que muitos deles vêm de comunidades distantes para o período intensivo de aulas, sendo que “[...] o espaço físico ainda está a desejar, pois não temos biblioteca, laboratório para pesquisar e até mesmo alojamento, que deveria ter porque muitos colegas vêm de municípios distantes para estudar e não têm onde ficar aqui no município” (AF06).

Corroborando com o depoimento do entrevistado, no gráfico abaixo são apresentadas as dificuldades apontadas pelos acadêmicos em relação à formação na LEDOC.

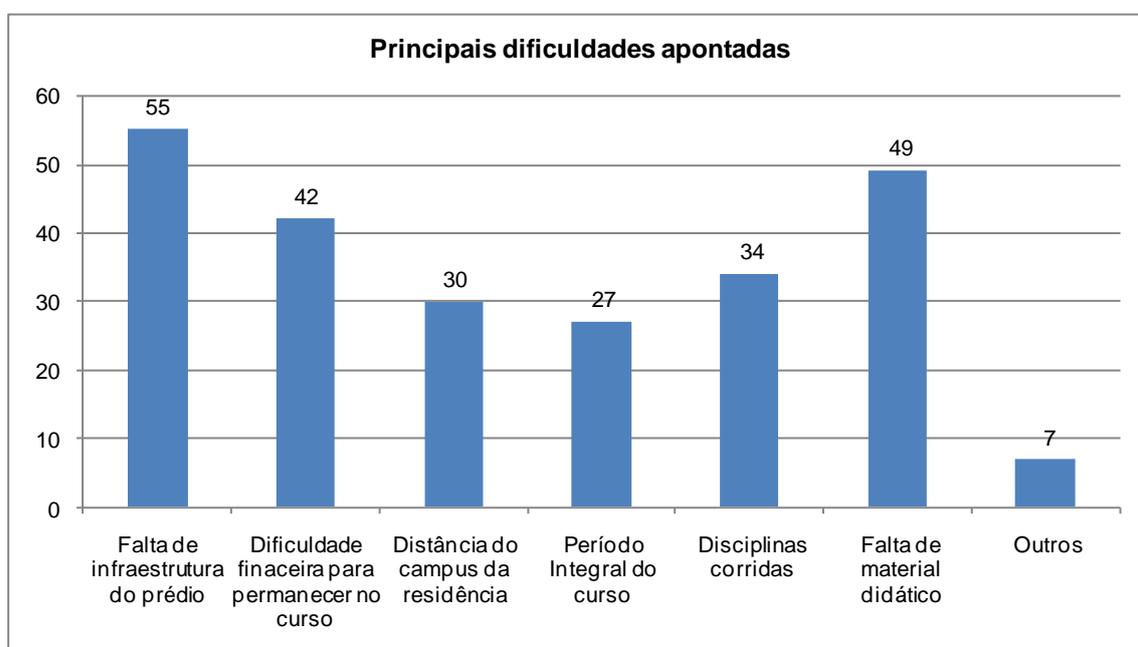


Gráfico 11 - Dificuldades relativas à LEDOC Ciências Agrárias e Ciências da Natureza expostas pelos acadêmicos do curso regular/UNIFAP.

Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados durante a pesquisa, 2015.

A infraestrutura do campus ainda é apontada como a principal dificuldade que vem sendo destacada pelos acadêmicos da LEDOC regular, e isto está relacionado à inexistência de espaços como biblioteca, laboratórios de biologia e de informática para atender as atividades práticas e de pesquisa das disciplinas.

A falta de material didático citado refere-se também à ausência de biblioteca com acervo literário para pesquisa. Conforme exposto nas informações coletadas, os alunos dizem

que ficam limitados ao uso dos materiais (apostilas e livros) que os professores podem oferecer, não tendo opções de ampliar a pesquisa sobre os conteúdos estudados.

No que se refere à dificuldade financeira, os acadêmicos que têm a atividade do campo, agricultura, pesca, extrativismo, como única fonte de renda, expõem que o fato de ficarem entre 2 e 3 meses longe de casa, deixam de produzir e, sem renda alternativa, comprometem o rendimento familiar e isso contribui para que apresentem problemas financeiros, inclusive, para manter-se no curso, pois o foco fica fora da sala de aula. Dentre a opção “outros”, que aparece no gráfico, foram manifestadas diversas situações, como obstáculos no curso, tais como a inexistência de refeitório, falta de água potável, limpeza dos banheiros e transporte para as atividades de campo.

Estas dificuldades apontadas pelos acadêmicos são confirmadas pela coordenação do curso, quando diz:

Nós iniciamos o curso no Mazagão sem termos os laboratórios organizados, sem termos a biblioteca instalada, sem termos uma copa, uma cantina para que os alunos possam fazer a sua refeição, uma vez que o curso é integral, eles entram às 08h e ficam até às 18h no campus, a gente tem dois turnos de aulas, de segunda à sexta-feira, no período do Tempo Universidade, o que o caracteriza como um curso integral e a gente não tem essas estruturas para colocar à disposição dos nossos alunos (CP02).

Sobre as dificuldades financeiras para permanecer no curso, há o seguinte depoimento de um acadêmico:

A dificuldade maior que eu tenho para estar aqui no curso é a questão financeira, porque no momento eu estou desempregado e tenho um gasto muito grande com transporte e alimentação, porque a gente tem que almoçar no campus ou em algum lugar aqui na sede, tem a minha família também que eu tenho que alimentar (AF07).

Quanto à ajuda para custear a permanência dos alunos no curso, há a oferta de bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mas não contempla todos os alunos. O PPC prevê o apoio inicial aos acadêmicos, disponibilizando material didático como medida para assegurar sua permanência na graduação, mas o relato da coordenação informa que:

Nós temos na universidade pública brasileira uma carência de condições, pensando, principalmente, nos nossos acadêmicos que têm deficiência financeira e até mesmo vulnerabilidade social, então, nesse sentido, os instrumentos criados na política pública brasileira para a educação, ainda deixam muito a desejar, temos infelizmente, adolescentes, jovens que conseguem passar no Enem, que conseguem passar no vestibular, conseguem ingressar na universidade, mas não conseguem, efetivamente, permanecer até concluir o curso, mesmo com as bolsas que são oferecidas pelo serviço de apoio que a Pró Reitoria de Assuntos Comunitários disponibiliza, a gente tem essa realidade na universidade brasileira. No caso específico do Mazagão, essas dificuldades são acrescidas de uma infraestrutura que

é incipiente e que não conta ainda com todos os instrumentos necessários a um curso completo (CP02).

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar trabalhos de ampliação e melhoria do campus. Segundo a coordenação do curso, há sinalização da reitoria, no sentido de melhorar a estrutura, buscando ofertar o ensino com mais qualidade.

A universidade tem trabalhado para resolver essa situação e a gente acredita que nos próximos anos os acadêmicos terão, no Mazagão, todas as condições necessárias, porque nós estamos correndo atrás dos laboratórios, dos espaços, enfim, das ferramentas e das estruturas necessárias, mas, infelizmente, essa primeira turma terá um impasse na sua formação, em decorrência de não encontrar na universidade essas condições já pré-estabelecidas; de um lado, eles serão prejudicados, porque já desenvolveram dois semestres do curso sem ter um laboratório, sem ter usado um microscópio, sem ter pegado uma lâmina, então, a formação fica carente diante desse tipo de situação, no sentido de que o aluno tem a teoria, ele tem o professor mostrando as imagens em um data show, mas ele não consegue entrar em um laboratório e efetivamente manusear todos os instrumentos comuns em um curso de biologia e agronomia, em que ele precisa das ferramentas necessárias para construir conhecimento (CP02).

Como se observa, no início destes cursos, no Amapá, havia um despreparo, principalmente, em relação à estrutura física para garantir qualidade à formação acadêmica dos futuros profissionais das escolas do campo. Como afirmado, há desafios a serem superados e prejuízos na formação da primeira turma, assim como ocorreu nas turmas do Procampo.

Como um curso regular, o MEC autorizou “[...] a contratação de até 15 docentes e de 03 técnicos administrativos para o curso. A Unifap já realizou concurso para 07 docentes e está no aguardo da liberação pelo MEC das demais vagas [...]” (UNIFAP, 2012, p. 07). No entanto, até o período de realização da pesquisa havia apenas 04 professores concursados atuando nas disciplinas e faltam mais 11 docentes para compor o quadro efetivo do curso.

Esta é uma nova realidade que se apresenta sobre o curso de LEDOC, pois as duas turmas do Procampo, Laranjal do Jari e Mazagão, respectivamente, não tinham um caráter efetivo na instituição e, por isso, precisou contar com a colaboração do colegiado de outros cursos para a sua efetivação. A organização do colegiado é um importante avanço para a educação do campo no Amapá, que passa a ser uma política permanente na Unifap.

Diante disso, esta licenciatura cumpre a Política Nacional de Educação do Campo, viabilizando a inclusão dos trabalhadores no ensino superior, o que abrange:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam

suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, sem paginação).

Pensar a educação do campo significa compreender a dinâmica social dos povos do campo, possibilitando sua inserção em processos educativos sistemáticos, construídos a partir de seu modo de vida. Diante disso, o processo didático-pedagógico em que a LEDOC vem sendo desenvolvida, permite a análise de que a alternância pedagógica traz uma singularidade para as licenciaturas em Educação do campo, que ultrapassa a organização curricular, porque vem permitindo um processo dialético entre o conhecimento teórico e empírico, possibilitando a construção coletiva de novos saberes.

Mas não se pode negar que há uma histórica ausência do Estado no provimento das necessidades básicas de quem vive no e do campo no Amapá. Durante a pesquisa, um dos acadêmicos partícipes pediu para fazer uma consideração sobre essa ausência dos órgãos governamentais nas comunidades, segue o relato:

Eu quero fazer uma consideração e dizer que o campo, aqui no Amapá, é muito esquecido, tanto em forma de campo mesmo, ou seja, de plantar, colher, até os órgãos que deveriam nos apoiar, estão nos esquecendo, quanto em relação à educação também, para você ter uma idéia, esse ano queriam parar a escola da nossa comunidade, porque só tinha 22 (vinte e dois) alunos e se a comunidade não lutasse para a escola ficar lá, hoje em dia, a gente teria todas as crianças estudando na comunidade mais à frente que a Água Branca, então, a gente lutou para a escola continuar lá. As prefeituras, o governo federal, o governo estadual não olham praticamente para nós. Nós estamos muito esquecidos, nos falta energia elétrica, estrada, escola mesmo a nossa só tem 3 (três) salas de aulas e 3 (três) professores e funciona da pré escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, funciona com classes multisseriadas e já chegou o laboratório de informática, mas internet nunca chegou, então, eu vejo que há necessidade de se voltar o olhar um pouquinho mais para o campo também, porque lá também tem criança que quer e precisa aprender, de lá também pode sair grandes pesquisadores, grandes lideranças comunitárias e tudo isso é deixado de lado, principalmente, a educação do campo, mesmo porque o que está acontecendo, é que simplesmente se pega um conteúdo da cidade e manda para lá e também o aperfeiçoamento dos profissionais do campo, porque pegam um profissional da cidade que nunca teve contato com o campo e mandam para lá, te vira, merenda escolar também não temos. Precisamos um pouquinho mais do olhar dos governantes para as comunidades do campo no Amapá (AF06).

Como reação a esse tipo de situação relatada pelo acadêmico, às desigualdades educacionais e a ausência do Estado nas comunidades do campo, os sujeitos do campo organizam-se e protagonizam um processo de luta para assegurar direitos, como manter as escolas no campo. É assim que nacionalmente a Educação do Campo vem sendo construída.

Entende-se, nesse processo, a importância do envolvimento da academia nas questões relativas à realidade dos alunos e aos problemas enfrentados no campo amapaense. A universidade reconhece as especificidades da educação e seu vínculo com o trabalho no campo.

Logo, a educação do campo faz uma ruptura paradigmática com o modelo de escolarização descontextualizada e desterritorializada ofertado pelo Estado para os povos do campo, que se sustentava em uma “[...] educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19), induzindo ao fracasso escolar e refletindo na precarização das escolas, no trabalho dos professores e no ensino.

No contexto nacional, a aproximação entre a universidade e os movimentos camponeses ganhou força a partir dos anos 1990, com a “[...] mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas [...]” (CALDART, 2008, p.71). Nesse âmbito, o Pronera e o Procampo estão entre as principais políticas de oferta de ensino superior voltadas para a formação dos sujeitos do campo.

Esse processo de formação traz o fortalecimento do debate em torno da educação e do desenvolvimento do campo. Desta forma, as políticas educacionais para o campo não se limitam à garantia do acesso aos processos educativos sistematizados, mas cria o entendimento crítico-reflexivo sobre as formas de produção e reprodução do capital e, inclusive, dos conhecimentos impostos ao campo pelo modelo hegemônico, que é, predominantemente, urbano-industrial (CALDART, 2008).

Na análise sobre as licenciaturas em Educação do Campo desenvolvidas no Amapá, constatou-se as limitações da formação, apontadas na pesquisa, principalmente, pela falta de infraestrutura da universidade para a realização dos cursos. Além disso, aqui no Amapá, há ainda pouca participação dos movimentos sociais na luta pelas políticas de educação para o campo, temática que carece de estudos mais consistentes.

A abertura da UNIFAP para os cursos de LEDOC é de fundamental importância, porque possibilita o acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior. Todavia, a oferta da licenciatura não é um fim em si mesmo, ou seja, não se esgota na democratização da universidade e na incorporação destas graduações, mas traz para o âmbito acadêmico uma experiência que parte das demandas e das necessidades da sociedade, uma vez que, os sujeitos do campo são protagonistas de um paradigma de educação, capaz de aliar o mundo acadêmico com a realidade dos alunos e é, nesse âmbito, que a LEDOC abre espaço para repensar o papel social da universidade e da escola do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado do Amapá tem uma característica rural marcante. Esse fato é observado nos Distritos da Fazendinha, do Coração e no Curiaú, os quais são comunidades rurais muito próximas do perímetro urbano de Macapá e exemplos da relação urbano-rural vivenciada no estado, fato muitas vezes desconhecido pelas pessoas.

Esta afirmação revela o caráter paradoxal que permeou a construção deste estudo, tanto no que foi apreendido nos discursos teóricos quanto ao que foi revelado nos questionários e entrevistas realizados. A visibilidade da Educação do Campo enquanto paradigma contra-hegemônico é revelada na luta dos movimentos sociais e por diretrizes legais, de âmbito nacional. Entretanto, ao mesmo tempo em que há o discurso oficial e legal da política educacional, ainda permanece um cenário de exclusão das populações do campo no Brasil, o que reflete na baixa escolaridade e na dificuldade de efetivação dessa política.

A história da Educação demonstrou contradições constantes na oferta de ensino para os sujeitos do campo, visto que, em muitos momentos, esse direito lhes foi negado, vindo a ser amplamente discutido após os anos 1990, quando as políticas passaram a ser elaboradas pelos Movimentos Sociais Camponeses e o Estado.

Procurou-se nesta pesquisa analisar o desenvolvimento dos programas federais de Educação para o Campo, implantados no Amapá, pós 1990, com ênfase no Ensino Superior. Nesse sentido, buscou-se, ainda, identificar nos documentos do PEA, do Pronera e do Procampo as concepções e as diretrizes para compreender os discursos apresentados pelos egressos, acadêmicos, docentes e coordenadores da LEDOC ofertada na Unifap.

A pesquisa permitiu compreender os princípios fundamentais da Educação do Campo e o itinerário da formação inicial dos profissionais para atuar nas escolas do campo do Amapá. Nas comunidades rurais do estado, muitas vezes, o professor é leigo e as classes multisseriadas são a única alternativa de escolarização. Além disso, as condições de trabalho, de ensino-aprendizagem e a infraestrutura de muitas escolas são precárias, marcadas pela falta de material didático, merenda escolar, transporte e dificuldade de acesso às comunidades.

No transcorrer da pesquisa, pôde-se analisar a participação dos trabalhadores organizados para reivindicar e assegurar o direito à educação, a partir da realidade e das necessidades do campo. O estudo revelou que a Educação do Campo é um paradigma novo, que vem sendo construído em paralelo às mudanças na dinâmica política e econômica do País das últimas décadas.

Nesse contexto, desde 1990, a educação passou a figurar entre as pautas de reivindicações dos movimentos camponeses no Brasil. O processo educativo foi compreendido como um importante aliado no protagonismo da luta pela terra e como elemento para assegurar direitos sociais negados aos trabalhadores do campo. Isto é resultado de mudanças identitárias gestadas nas lutas sociais, cuja visibilidade começa a tomar forma e refletir em ações afirmativas traduzidas, principalmente, na democratização do acesso à educação básica e superior.

A Educação do Campo nasce de um movimento emancipatório, que trouxe a normatização e a institucionalização de programas e diretrizes para subsidiar o currículo das escolas do campo. As primeiras manifestações acerca dessa nova concepção de educação mostraram a necessidade de planejar, propor, elaborar políticas contextualizadas com a realidade das comunidades rurais.

A reestruturação do capitalismo, pautada no reajuste da economia e nos impactos da globalização acentuou as desigualdades de acesso aos direitos sociais, deixando os sujeitos do campo cada vez mais vulneráveis à exclusão e ao analfabetismo. Apesar das conquistas de direitos no âmbito legal, constatou-se que a garantia destes se dá, quase, exclusivamente, pela obrigatoriedade e reivindicação dos movimentos sociais. Diante disso, considera-se que, no Brasil, as lutas sociais foram essenciais para assegurar direitos básicos para as populações do campo.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu visualizar a realidade do ensino público ofertado nas escolas do campo no Amapá por meio dos questionários, entrevistas e análise de documentos, o que ampliou as reflexões sobre a necessidade de que as políticas públicas de educação alcancem as comunidades rurais, pois as propostas curriculares utilizados no ensino das escolas do campo ainda são uma cópia dos currículos elaborados para a realidade das escolas urbanas.

Quanto ao ensino superior, só recentemente a Unifap passou a atender a demanda específica de trabalhadores do campo, processo legitimado pela Política Nacional de Educação para o Campo, que deu subsídio para a aprovação dos cursos do Procampo, cujo objetivo é a formação dos professores. Outra questão relevante sobre o campo amapaense é a carência de profissionais qualificados, o que também se constitui como um dos pontos nevrálgicos que estrangulam a qualidade do ensino.

Na pesquisa, foram analisadas as políticas de educação para o campo: Programas Pronera, Escola Ativa e Procampo, implantados no Amapá, a partir de meados dos anos 1990.

O Pronera é uma importante política de educação do campo que poderia apoiar cursos de educação superior em áreas demandas pela população do campo, mas não conseguiu avançar no âmbito da educação e das IES públicas no Amapá. Com isso, inúmeros trabalhadores assentados permanecem desassistidos pelas políticas de educação.

Outra questão que chamou a atenção em relação ao Pronera foi a falta de dados estatísticos sobre o desenvolvimento do programa no Amapá. As informações são vazias e estão dispersas entre o INCRA, SEED, IFAP e a UNIFAP, mas são dados descontraídos. Seria importante criar um banco com informações sobre o programa, possibilitando a pesquisa.

Outra política educacional analisada foi o Programa Escola Ativa. Por meio do PAR, 15 municípios amapaenses aderiram ao PEA, somente Vitória do Jari não executou o programa, mas, durante a pesquisa, não foi possível esclarecer se neste município não havia escolas com classes multisseriadas ou se houve outro motivo para não inserir o programa nas escolas.

Houve muita dificuldade para coletar os dados sobre o PEA no Amapá, porque o programa foi encerrado em 2012 e não há banco de dados, no NEC/SEED, com informações atualizadas sobre a execução do programa. Como não foi permitido o acesso aos arquivos, os técnicos do Núcleo de Educação do Campo que trabalharam à frente do programa solicitaram um questionário para que eles respondessem, mas as informações obtidas foram muito superficiais.

No que concerne à formação inicial dos docentes e trabalhadores do campo, na etapa de graduação, esta é uma conquista legítima dos movimentos sociais, a partir da aprovação das DOEBEC, do Pronera e, posteriormente, do Procampo e Pronacampo, que ampliaram o debate para a efetivação de cursos voltados para as populações rurais nas universidades públicas, em vários estados brasileiros. Entre estes cursos está a LEDOC, que é o cerne desta pesquisa.

A LEDOC é uma política de grande relevância para a educação do campo, porque se espera com ela a melhoria da educação básica. Nesse trabalho foi possível perceber que estes cursos trouxeram para dentro das universidades uma concepção interdisciplinar para a formação dos profissionais das escolas do campo.

O itinerário de elaboração e desenvolvimento da LEDOC, na UNIFAP, foi de início um desafio para os acadêmicos, professores e coordenadores pedagógicos, pois foi necessário planejar práticas educativas distintas daquelas habitualmente desenvolvidas na academia.

Mediante isso, os referenciais teóricos da Educação do Campo favorecem a oferta de uma sequência dinâmica aos cursos de LEDOC, em que a ação-reflexão-ação torna-se visível.

Os documentos analisados permitiram entender esta licenciatura, desde a sua proposição, elaboração e implantação. É um curso organizado em áreas do conhecimento, com diferentes componentes curriculares, sua efetivação careceu da articulação por meio da interdisciplinaridade e da Pedagogia da Alternância, pois na Educação do Campo valoriza-se o local, a cultura, a realidade e a participação dos sujeitos para o processo emancipatório.

A pesquisa de campo possibilitou a análise e a compreensão da materialização da educação do campo como política pública de Estado e como projeto local proposto pela UNIFAP. Os dados obtidos apontam a relevância da LEDOC, assim como os problemas e as dificuldades enfrentadas nas turmas do Procampo e no curso regular.

Com a análise dos documentos e das entrevistas, pode-se perceber que nas turmas do Procampo a interdisciplinaridade pouco ocorreu, prevalecendo a condição disciplinar, especialmente, nos núcleos específicos de física e biologia, pois ficou evidente nos depoimentos dos professores destes colegiados um teor fortemente conteudista e isolado das disciplinas. Além disso, os docentes não demonstraram clareza sobre a alternância pedagógica.

Na turma regular de LEDOC, há mais clareza sobre o processo de alternância entre o TU e o TC, e a interdisciplinaridade é elemento indispensável nesse processo. Nesse sentido, teoria e prática se associam de maneira mais significativa, conforme consta no PPC e no desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso.

A organização do colegiado com professores efetivos é outro ponto que merece ser destacado, uma vez que se percebe o envolvimento e a compreensão dos docentes com a realidade da educação do campo, dentro de uma perspectiva de resistência e de afirmação como um novo paradigma educativo. O acompanhamento dos professores nas atividades do Projeto de Vivência Pedagógica, desenvolvido durante o TC, é efetivo e participativo tanto pela presença da universidade quanto das comunidades que buscam superar a dicotomia entre a teoria e a prática.

A efetividade da proposta do curso depende, em parte, do compromisso dos professores na execução do currículo e na proposição de processos pedagógicos que favoreçam a realidade do campo amapaense, com todas as singularidades da Amazônia. Acredita-se que o desenvolvimento da LEDOC, no Estado do Amapá, é indispensável para democratizar o espaço acadêmico e aproximar a UNIFAP da realidade das populações do campo.

O Procampo foi uma política pontual, mas abriu caminho para que a Educação do Campo fosse vista como necessidade dos sujeitos e se tornasse um curso efetivo nas universidades. Assim, o PROCAMPO e o PRONERA são políticas de educação que resultaram das reivindicações dos movimentos sociais, dos sujeitos e das mudanças nas IES públicas que abraçaram a luta da Educação do Campo, trazendo-a para dentro do espaço acadêmico ou levando a academia até os trabalhadores do campo.

Portanto, pode-se afirmar que, apesar das dificuldades enfrentadas tanto pelo PRONERA quanto pela LEDOC, no que concerne à ausência de condição estrutural e limites teórico-metodológicos impostos pela realidade e condições naturais da Amazônia, estas políticas públicas são indispensáveis para associar a educação com a economia e a ecologia, repensando os processos educativos e a escola do campo e, com isso, propor um modelo de desenvolvimento rural sustentável para o Estado do Amapá.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Regina; DI PIERRO, Clara Maria. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: _____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Educação do Campo: desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. CALDART, Roseli S. PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, (Org). **Dicionário de Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão popular, 2012.
- _____. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 20 jul 2015.
- _____. A educação básica e o movimento social do campo. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Palestra: A Educação do Campo e as Políticas Públicas. Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Pr. 26/03/2007.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. As Ligas Camponesas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BARBALET, J.M. A cidadania. Lisboa: Editora Estampa, 1989.
- BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. São Paulo, EDUC / FAPESP, 1999.
- BASTOS, Elide Rugai. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis; Vozes, 1984. 141 p.
- BENEVIDES, M.V.M. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1998.

BRANT, V.C. Da resistência aos movimentos sociais: a emergência das classes populares em São Paulo. In: SINGER, P.; BRANT, V.C. (Org.). São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEBRAP, 1983.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MEC, 1995.

_____. CNE. Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. (Resolução nº 36/2001 do Conselho Nacional da Educação). Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?...diretrizes...educacao-basica. Acesso: 03 out 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 fev 2015.

_____. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 23 fev 2015.

_____. **Decreto n. 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/_Ato20072010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 26 fev 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007.

_____. Parecer CNE/CP n.9, de 08-05-2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC. **Planejamento político estratégico para educação**. Brasília, Maio, 1995.

_____. Mãos à obra, Brasil: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. As cinco metas prioritárias e setores complementares. pp. 40-81. ISBN 978-85-99662-66-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 24 de nov de 2014.

_____. **Programa Escola Ativa: Aspectos Legais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

_____. **Programa Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada, 2010.

_____. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual de Operações. Brasília-DF, 2014.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual de Operações. Brasília-DF, 2004.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Edital N° 2, de 23 de Abril de 2008. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2014.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Edital N° 9, de 29 de Abril de 2009. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2014.

_____. MEC. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de set de 2014.

_____. MEC. Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 de jan de 2015.

BICALHO, Gustavo Bruno Gonçalves. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BITTENCOURT, Márcia Mariana Brito. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRITO, Paulo Afonso Barbosa de. **Educação e movimentos sociais**. Ministério da Educação, 2005.

CABRAL, José Irineu, LUPPI, Plínio, PEREIRA, Aylida Faria da Silva, GUEDES, Ruth & TORRES, Yonita Ascenço. **Missões Rurais de Educação: a experiência de Itaperuna**. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola: 1952.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In “Campo, Política Pública e Educação”. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge et al (Orgs.). Educação do Campo: identidades e políticas públicas. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.).

Licenciaturas em Educação do Campo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____, Roseli Salete. **Educação em Movimento**. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incri/MDA, 2010, p. 67-86. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7.

_____, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na educação do campo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente: [s.n.], 2014. 806 p.

CATTANI, Antonio (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 1994.

COHEN, Jean, ARATO, Andrew. Sociedade civil e Teoria Social. In: AVRITZER, Leonardo (org.). **Sociedade Civil e Democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1992.

COHEN, Jean L. **Sociedade Civil e Globalização: repensando categorias**. DADOS, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº 3, p. 419-459, 2003.

CEPAL; UNESCO. **Educacion y conocimiento**: eje de la transformacion productiva com equidad. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1992.

CONFERÊNCIA MUNDIAL sobre Educação para Todos. **Declaração de Jomtien de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf> Acesso em: 19 fev. 2015.

COHN, A. Gastos sociais e políticas sociais nos anos 90: a persistência do padrão histórico de proteção social brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 24., 2000 Petrópolis. Anais. Petrópolis: ANPOCS, 2000. p.65-65.

DAMASCENO, José Carlos. **Trabalho e Educação**: a formação profissional na perspectiva do SENAC de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2009.

DELGADO, Nelson Giordano. Negociações comerciais internacionais e agricultura familiar no Primeiro Governo Lula. Avanços e Impasses. In: LIMA, E. N. de, DELGADO, Nelson Giordano. e MOREIRA, R. J. (orgs.). **Mundo Rural**. Configurações Rural-Urbanas: Poderes e Políticas. Rio de Janeiro, Ed. UFRRJ/Mauad X, p. 171-197, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

DUARTE, C. S. In: SANTOS, C. A. (org). “A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo”, In “Campo, Política Pública e Educação”. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. Lua Nova, n. 24, São Paulo: CEDEC, 1990.

EVERS, T. Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-23, abr. 1984.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Por uma educação do campo. In: VENDRAMINI, Célia Regina. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1996.

FERRAZ, Cristiano Lima. **Crise do fordismo, neoliberalismo e educação brasileira**. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 87-102, Out. 1999.

FERREIRA, Marcos Paulo. 2006. Concurso, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003-2005). Dissertação de Mestrado. PUCSP, Paulo.

FREITAS, Luiz Carlos. “Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, CEDES/Campinas, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Out 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mai 2015.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. O ensino de ciências em escolas multisseriadas na amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará. 2005, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: de safios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIRON, Graziela Rossetto. **Desafios políticos para educação**. Travessias, Cascavel/PR, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2008.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Ed. Loyola; São Paulo, 2007.

_____. **500 anos de lutas sociais no Brasil**: movimentos sociais, Ong's e Terceiro Setor. Rev. Mediações, Londrina, V. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por entre águas, campo e floresta: a contribuição do Pronera para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense. 36^a Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HERKENHOFF, J. B. **Constituinte e Educação**. In: RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. Jus Navigandi, Teresina, n. 641, 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574>>. Acesso em: 03 jan 2015.

IANNI, Octavio. A formação do proletariado rural no Brasil. In: STEDILE, João Pedro (org.) e ESTEVAM, Douglas (assistente de pesquisa). **A questão agrária no Brasil**: O debate na esquerda: 1960-1980. Expressão Popular, 1971.

IPEA. Educação. Políticas Sociais – acompanhamento e análise. fev 2014.

IFAP. Projeto Curso Técnico em Meio Ambiente para Educandos de Assentamentos da Reforma Agrária da Região Sul do Amapá-forma subsequente ao Ensino Médio. Macapá, 2013.

JESUS, José Novaes de. **A Escola Família Agrícola: Contribuições para a agricultura familiar no município de Goiás** ? 2004, 173 fls. Monografia (licenciatura em Geografia) Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2004.

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão**: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 43-62, jan./abr 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Samantha Dias de. **Gestão, Planejamento e Políticas Públicas**. Rio Grande do Sul: Pallotti, 2010.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. A (In)Viabilidade da Metodologia da Escola Ativa como Prática Curricular para Ensinar e Aprender no Campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e editora Gutemberg Ltda, 2005.

MACEDO, J. R. e SOUZA, Ely. **Inclusão**: um desafio à sociedade, aos profissionais e a educação, Belém 2008. Disponível em <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/inclusao.pdf> . Acesso em 16 abr 2015.

MAMIGONIAN, A. Teorias sobre a industrialização brasileira e latinoamericana. In: BECKER, B.K. et al. Geografia e meio ambiente no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 64-76.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 29ª ed. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MEC/INEP. Panorama da Educação do Campo. Brasília: INEP, 2015.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Panorama da educação no campo. Brasília, 2007.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

_____. Caderno Referências por uma Política Pública de Educação do campo. **Panorama da Educação do Campo**. INEP/MEC, 2007. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> > Acesso em 23 ago 2015.

MENDES, Allan Jasper Rocha. **A expansão da educação superior no amapá**: o público e o privado em questão (2000-2010). 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Mônica Castagna. Sonia Meire dos JESUS, Santos Azevedo de (org.). Memória e História do PRONERA. Brasil, 2011.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília.
<http://www.unbcds.pro.br/publicacoes/MonicaMolina.pdf>

_____. **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. Brasília : Incra; MDA, 2008. (NEAD Especial ; 10).

_____. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. (org). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar/ – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo.** Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

_____; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Mônica Castagna, MONTENEGRO, João Lopes A., OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raízes, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2 e v. 29, n. 1, p. 174–190, jan./2009 a jun./2010.

MORAIS, Clodomir Santos de. História das ligas Camponesas do Brasil, 1965. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/cpda/als/corpo/html/teses/tese_cmorais.htm>. Acessado em: 18 mar 2015.

NETO, Afonso Cavalheiro. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital.** (96 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2006.

NOSELLA, PAOLO. Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória, ES: EDUFES, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. Os professores e sua formação. Portugal: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo; FFLCH/Labur Edições. 2007. p.66-71; p.104-126. 185 p.

OZGA, Jenny. **Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto, 2000.

PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. **Educação do Campo: a territorialização e a espacialização do MST**. São Paulo, SP: ANNABLUME, 2010.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Além das Cercas: um olhar educativo sobre a reforma agrária**. João Pessoa: Ideia, 2009.

PEREIRA, A. C. **Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2008.

PEREIRA, João Márcio Mendes. SAUER, Sérgio. **A “reforma agrária assistida pelo mercado” do Banco Mundial no Brasil: dimensões políticas, implantação e resultados**. Revista Sociedade e Estado - Volume 26 Número 3 Setembro/Dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n3/09.pdf>>. Acesso em: 24 mai 2015.

PERONI, V. **Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado**. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. Traços fundamentais do Estado Capitalista. In: _____. **Poder Político e Classes Sociais**. Porto Novembro: Portucalense, 1971.

PORPHIRIO, Max Fellipe Cezario. **Ligas camponesas como questão historiográfica**. 2013. 82 f. Monografia do curso de História - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **As potencialidades do heterogêneo nas classes multisseriadas do meio rural**. In: Encontro de pesquisa educacional do Norte Nordeste, 17. 2005, Belém. Anais. UFPA, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ João Batista Pereira de; SILVA, Lourdes Helena da. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Rural no Brasil: As Contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAlg, CD-Rom, 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

REIS, Júnior; L. P.; CASTRO, S. M. V. Panorama da pesquisa em formação de professores: a produção em representações sociais e método (auto) biográfico nos últimos cinco anos. Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste. 2011, Manaus. **Anais**.Manaus: EPENN, 2011.

REZENDE, Regina Maura. **Movimentos sociais na atualidade**: algumas reflexões. Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba –MG, n. esp.dez., p. 45-51, 2011.

REZENDE, Janaina Ribeiro. **Os sentidos da formação em pedagogia da terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

RIBEIRO, Raphael Medina; JUNIOR, João Cleps. Movimentos sociais rurais e a luta política frente ao modelo de desenvolvimento do agronegócio no Brasil. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 75-112, fev., 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de ensino e planos de educação**: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SEED. Relatório de Acompanhamento do Projeto Saber Mais, Viver Melhor Pronera/Amapá. Macapá, 2003/2004.

_____. Convênio INCRA/SEED. Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos 2005/2007. Macapá, 2005.

_____. Convênio INCRA/SEED. Projeto EJA para Assentamentos do Estado 2013. Macapá, 2013.

SILVA, Almiro do Couto e. Privatização no Brasil e o novo conceito de funções públicas por particulares. Serviço público “à brasileira”? Revista da Procuradoria-Geral do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 27, n. 57, p. 199-226, dez/2003.

SOARES DO BEM, A. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX E XX. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 mai 2015.

SOUZA. Nali de Jesus de. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. 1ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

_____. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mai 2015.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias no Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a Vida**. A dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UNIFAP. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Macapá, 2009.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo **docência multidisciplinar em Física e Biologia**. Macapá, 2011.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo **docência multidisciplinar em Ciências Agrárias e da Natureza**. Macapá, 2011.

_____. **Memorial do curso de Licenciatura em Educação do Campo docência multidisciplinar em Física e Biologia**. Macapá, 2010.

_____. Acordo de Cooperação Técnica INCRA/UNIFAP. Macapá, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos do Cedes/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. 72. Educação do Campo, 1ª edição, maio/ago. São Paulo, 2007.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: Estratégias de bem estar e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Revam: UCAM, IUPERJ, 1998.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **A produção e circulação de saberes sobre o financiamento da educação no Brasil (1991-2005)**. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.