



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**CARLOS BATISTA SOUSA DE FREITAS**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ-CAMPUS MARABÁ RURAL:  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, OBJETIVOS E CURRÍCULO.**

Marília  
2024

**CARLOS BATISTA SOUSA DE FREITAS**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ-CAMPUS MARABÁ RURAL:  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, OBJETIVOS E CURRÍCULO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

Marília  
2024

F866c Freitas, Carlos Batista Sousa de  
O curso de licenciatura em educação do campo do Instituto Federal de Educação do Pará-Campus Marabá Rural: : pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e currículo. / Carlos Batista Sousa de Freitas. -- Marília, 2024  
137 f. : il., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Trabalhadores rurais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CARLOS BATISTA SOUSA DE FREITAS**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ-CAMPUS MARABÁ RURAL:  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, OBJETIVOS E CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Educacional,  
Gestão de Sistemas e Organizações,  
Trabalho e Movimentos Sociais.

**Banca Examinadora**

---

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

---

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

---

Prof. Dra. Rosemeri Scalabrin  
Instituto Federal de Educação do Pará/Campus Marabá Rural

Marília, 08 de fevereiro de 2024

*Dedico este trabalho ao Frei Henri Burin des Roziers in memoriam, verdadeiro paladino dos pobres marginalizados, em especial, dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Aos povos do campo que sempre estiveram de frente em defesa da educação pública de qualidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, ao Deus vivo, dos pobres e defensor da justiça social, por me fazer acreditar que um outro mundo é possível e que eu seria capaz de concluir esta missão.

Agradeço imensamente a minha orientadora Neusa Maria Dal Ri, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa, por ser extremamente compreensiva e paciente comigo nos momentos difíceis ao longo desta caminhada. Serei eternamente grato pelos ensinamentos e pela pessoa humana que é, foi muito bom estar sob sua orientação.

A todos os meus professores do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília pela excelência do ensino oferecido.

Agradeço, de maneira especial, a minha esposa Ana Paula Pires e as nossas filhas Maria Paula e Laura pelo carinho, compreensão e apoio emocional durante os vários momentos de ansiedade. Obrigado!

Agradeço aos meus pais Geraldo S. de Freitas e M<sup>a</sup>. Da Graça Vieira pela forma como me educaram e por me apoiar nos estudos, apesar das dificuldades.

Aos meus irmãos por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço a todos os meus companheiros de trabalho em exercício na Coordenação de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (CIEPE) do IFPA- Campus Marabá Rural, especialmente ao meu chefe imediato Claudio Costa Santana pelo apoio e compreensão, ao Savio Coelho Alves pelo apoio e incentivo e ao Idel Pantoja Garcia pelos momentos de alegria nas horas de cansaço e desânimo.

Agradeço a professora e militante do MST Maria Suely, atual Diretora Geral do CRMB, pelo apoio e incentivo, ela é uma pessoa que inspira coragem e dedicação.

Agradeço a professora Rosemeri Scalabrin pelos ensinamentos, por me apoiar desde a graduação, pelo incentivo à continuidade aos estudos e por se colocar sempre à disposição independente da hora e do dia.

Agradeço ao professor Henrique Tahan Novaes pelos excelentes conselhos.

Agradeço ao meu compadre, professor Murilo Serra, pelo apoio, compreensão e ensinamentos que me proporcionaram importantes ensinamentos.

Agradeço aos colegas da turma, em especial o Gilson Moraes, Cláudia Érika e Andreia Lima pela companhia e troca de experiências.

Agradeço aos movimentos sociais, em especial ao MST por me proporcionar uma outra visão de mundo a partir das suas lutas.

Agradeço a Comissão Pastoral da Terra (CPT), por ter oportunizado-me conhecimentos significativos e que foram fundamentais para a minha formação humana e profissional.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Marília, por proporcionar mais essa oportunidade.

Agradeço de maneira geral àqueles que, de alguma forma, puderam contribuir com a elaboração dessa dissertação, por todo tempo despendido, pelas palavras de incentivo, pelos conselhos e as orientações para que eu pudesse continuar firme nos meus objetivos.

## RESUMO

A dissertação intitulada *O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação do Pará-Campus Marabá Rural: pressuposto teórico-metodológicos, objetivos e currículo* é fruto de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Interinstitucional, convênio celebrado entre o Instituto Federal de Educação do Pará e a Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. A pesquisa trata sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que foi a primeira experiência em nível superior ofertado pelo Campus Marabá Rural (CRMB), no sentido de analisar os pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc). As questões investigativas foram: quais os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, Campus Marabá Rural? Que tipo de profissional o Curso pretende formar? Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, compostos pelos documentos referentes à temática, como leis, decretos, resoluções, pareceres, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que deram base legal para a criação e desenvolvimento do curso na referida instituição. As bibliografias analisadas são dos principais autores que contribuíram para a consolidação da política de educação do campo no Brasil, além de autores regionais que contribuem sistematicamente para a concretização dessa modalidade de ensino na região. A pesquisa possibilitou constatar que a Política de Educação do Campo é uma conquista dos coletivos de sujeitos do campo, representados pelos movimentos sociais, uma conquista de longos anos de lutas. Consideramos que esta pesquisa traz contribuições para a compreensão sobre concepção que orienta a formação de educadores do campo embasados em fundamentos que se articulam tais como: os conhecimentos da realidade, os conhecimentos dos educandos e das áreas entrelaçados pelo diálogo freiriano.

**Palavras-chave:** educação do campo; movimento social; formação de educadores do campo

## **ABSTRACT**

The dissertation qualified The Grade Development in Rural Education at the Federal Establishment of Education of Pará-Campus Marabá Rural: theoretical-methodological assumptions, objectives, and prospectus is the result of research developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE), Interinstitutional Master's Degree, an agreement signed between the Federal Institute of Education of Pará and São Paulo State University, Campus Marília. The exploration deals with the Degree Course in Rural Education, which was the first experience at a higher level offered by the Campus Marabá Rural (CRMB), to analyze the theoretical-methodological assumptions, objectives, and curriculum of the Gradation Course in Field Education. (Ledoc). The exploratory questions were: what are the objectives and theoretical-methodological assumptions of the Degree Progress in Rural Education at IFPA, Campus Marabá Rural? What kind of professional does the Course aim to train? The methodological procedures were bibliographical research and documentary research, composed of documents relating to the topic, such as laws, decrees, resolutions, opinions, Pedagogical Political Project (PPP), and the Course Pedagogical Project (PPC) that provided the legal basis for the creation and development of the course at that institution. The bibliographies analyzed are from the main authors who contributed to the consolidation of rural education policy in Brazil, in addition to regional authors who systematically contributed to the implementation of this type of teaching in the region. The research made it possible to confirm that the Rural Education Policy is an achievement of collectives of rural subjects, represented by social movements, an achievement of long years of struggles. We consider that this research brings contributions to the understanding of the conception that guides the training of rural mentors based on foundations that are articulated such as knowledge of reality, knowledge of students, and areas intertwined by Freire's dialogue.

Keywords: rural education; social movement; training of rural educators

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Principais eventos históricos	20
Quadro 2	Cronologia dos massacres, chacinas e assassinatos 1985-2017	34
Quadro 3	Descrição das brigadas	39
Figura 1	Mapa do Assentamento 26 de Março	43
Figura 2	Mapa de distribuição dos campi nos municípios do Estado do Pará	59
Quadro 4	Nº de educandos ingressantes	73
Gráfico 1	Itinerário formativo do curso	97
Quadro 5	Estrutura curricular do Núcleo de Estudos da Formação Geral	104
Quadro 6	Estrutura curricular do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	105
Quadro 7	Estrutura curricular do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e núcleos de estudo integradores	106
Quadro 8	Carga Horária total do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO	113
Quadro 9	Síntese da carga horária total do curso	116
Quadro 10	Sugestão para desmembramento do Componente Curricular História e cultura afro-brasileira, africana e indígena	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AL</b>	América Latina
<b>CAT</b>	Centro Agroambiental do Tocantins
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>CEPASP</b>	Centro de Estudo e Pesquisa e Assessoria Sindical Popular
<b>CFR</b>	Casa Familiar Rural
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CRMB</b>	Campus Rural de Marabá
<b>CTEAD</b>	Centro de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEC</b>	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>EFA</b>	Escola Família Agrícola
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
<b>FATA</b>	Fundação Agrária do Tocantins Araguaia
<b>FETAGRI</b>	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
<b>FETRAF</b>	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>FREC</b>	Fórum Regional de Educação do Campo
<b>IFPA</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
<b>IF's</b>	Institutos Federais
<b>INCRA</b>	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
<b>LASAT</b>	Laboratório Sócio Agrônomo Araguaia Tocantins
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MAM</b>	Movimento Pela Soberania Popular na Mineração
<b>MDB</b>	Movimento Democrático Brasileiro
<b>MEB</b>	Movimento Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NMS</b>	Novos Movimentos Sociais
<b>PAE</b>	Projeto de Assentamento Agroextrativista
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PC do B</b>	Partido Comunista do Brasil
<b>PDS</b>	Projeto de Assentamento Sustentável
<b>PGC</b>	Programa Grande Carajás
<b>PIC</b>	Programa Integrado de Colonização

<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
<b>PSL</b>	Partido Social Liberal
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RFE</b>	Rede Federal de Educação
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação
<b>STR</b>	Sindicato dos Trabalhadores rurais
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UHT</b>	Usina Hidroelétrica de Tucuruí
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNIFESSPA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONFLITOS SOCIOECONÔMICO NO SUDESTE DO PARÁ</b>	<b>20</b>
1.1 Região Sudeste do Pará: a imposição de um modelo econômico e suas consequências .....	20
1.2 O que é Movimento Social? .....	27
1.3 Região Sudeste do Pará: movimentos sociais e processos de lutas	31
1.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) .....	37
1.5 Projeto de Assentamento 26 de Março: símbolo de resistência e de enfrentamento ao grande capital .....	40
<b>CAPÍTULO 2: DA EDUCAÇÃO POPULAR À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>45</b>
2.1 Educação do Campo como instrumento de resistência e transformação da luta de classe: novas pedagogias como resposta aos grandes projetos .....	45
2.2 Principais marcos históricos da Educação do Campo no Brasil .....	51
2.3 Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA) e Campus Marabá Rural (CRMB): uma conquista dos movimentos sociais para os povos do campo .....	57
2.4 Dos Princípios da Educação do Campo .....	64
2.5 A relação trabalho e educação como gênese didático-pedagógica e suas metamorfoses .....	68
2.6 Licenciatura em Educação do Campo na Região Sudeste do Pará ...	73
2.7 Caracterização dos tempos e espaços .....	79
<b>CAPÍTULO 3: O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA</b>	<b>83</b>
3.1 Atributos do Currículo .....	83
3.2 Currículo da Educação do Campo .....	88
3.3 O Currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/CRMB: uma análise focada na Matriz Curricular do Curso .....	91
3.4 Matriz Curricular .....	94
3.5 Análise das três versões do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no período de 2012-2021 .....	111

<b>3.5.1</b>	<b>Projeto Pedagógico de Curso 2012 .....</b>	<b>111</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Projeto Pedagógico de Curso 2017 .....</b>	<b>113</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada *O Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação do Pará-Campus Marabá Rural: pressuposto teórico-metodológicos, objetivos e currículo* é fruto de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Interinstitucional, convênio celebrado entre o Instituto Federal de Educação do Pará e a Universidade Estadual Paulista, Campus Marília e discute sobre o **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, mais especificamente a primeira experiência em nível superior ofertado pelo Campus Marabá Rural (CRMB), no sentido de **analisar os pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc)**.

Nesta perspectiva, os objetivos específicos são: a) analisar os pressupostos teórico-metodológicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do IFPA/Campus Marabá Rural; b) analisar os objetivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do IFPA, Campus Marabá Rural; c) identificar a relação entre os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos e o tipo de profissional que se pretende formar no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e; d) analisar a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas versões 2009 e 2012.

O lócus da pesquisa é o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/ Campus Rural de Marabá, tendo como recorte de análise o período de 2009 a 2023 situado na mesorregião Sudeste Paraense.

Para compreender os pressupostos teórico-metodológicos política contida no PPP do *Campus* e no Projeto do referido Curso se fez necessário levantar os processos constitutivos de uma educação construída a partir do e no campo, bem como aprofundar-se nas histórias de lutas dos movimentos sociais do campo por Reforma Agrária, saúde, alimentação saudável, entre outros. As bandeiras de lutas são várias e, dentre elas, a Educação do Campo sempre esteve presente.

A escolha do referido curso se deve ao fato dele ser a primeira experiências de Licenciatura em Educação do campo do IFPA e, também, a primeira turma desenvolvida no Campus Rural de Marabá, que ocorreu no período de 2009 a 2012, sendo a primeira experiência desta modalidade de ensino em nível superior ofertado pelo IFPA-Campus Marabá Rural, o que representou o desafio da construção coletiva

de uma proposta de formação nova que visava atender a demanda dos movimentos sociais do campo, acrescido das dificuldades e limitações de um projeto educativo envolvendo seis Câmpus, inseridos em diferentes regiões do Estado do Pará (uma das mais conflituosas do país composta por mais de quinhentos projetos de assentamento da Reforma agrária, mas articulado por uma experiência de cunho nacional.

Segundo Molina (2012), o projeto da Licenciatura em Educação do Campo foi desenvolvido por um conjunto de universidades brasileiras e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) (Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2007. Nos anos seguintes, o projeto tomou grandes dimensões, chegando em todas as regiões do Brasil, atingindo a criação de 40 cursos em mais de trinta instituições de ensino.

A Região Sudeste do Pará se constitui como um território permeado de conflitos motivados pela disputa entre os projetos econômicos do Agronegócio e da Agricultura Familiar Camponesa. Essa disputa perpassa pelos crivos da luta pela terra, educação, saúde e moradia que são direitos básicos garantidos por lei. Desta forma, a luta dos movimentos sociais tem sido constante por melhores condições de vida e trabalho digno para a classe trabalhadora do campo. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), Campus Marabá Rural, representa uma conquista dos povos do campo para o enfrentamento e combate às desigualdades sociais, se prospectando como um dos maiores símbolos de resistência contra o poder hegemônico na região.

O Campus Marabá Rural (CRMB), antiga Escola Agrotécnica Federal de Marabá, foi criado em 2008 pela lei n.º 11.892 de 29/12/2008. Sua criação configura-se como um importante conquista, após décadas de lutas dos movimentos sociais por ter como prioridade os povos do campo. Desta forma, o CRMB tem como missão promover a formação profissional e tecnológica e superior dos povos do campo, tais como agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais e ribeirinhos, que se organizam no território do sudeste paraense e reproduzem suas existências de maneira integrada com o meio ambiente, promovendo o fortalecimento das potencialidades socioambientais, culturais e econômicas, a partir dos arranjos produtivos local e regional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2017).

A primeira experiência da Ledoc no IPFA foi financiada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O PROCAMPO foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a partir das reivindicações de movimentos sociais do campo, que tiveram grande parcela de colaboração no processo construtivo do Programa. De acordo com Gomes (2021), no rol das demandas por uma educação contextualizada de qualidade, o Curso foi mais uma das pautas apresentadas ao Campus Rural de Marabá pelos povos do campo no ano de 2008.

O Curso se desenvolveu no Instituto Federal de Educação do Pará, Campus Marabá Rural, mas outros cinco Câmpus também ofertaram uma turma no período de 2009 a 2012, cada uma compostas por 60 educados. No Campus Rural de Marabá (CRMB), concluíram a formação 52 professores licenciados em Educação do Campo.

O referido curso se deu na perspectiva de construir novos caminhos para o desenvolvimento das escolas do campo, que sofrem com a ausência de profissionais com qualificação adequada à realidade do campo e mediante o contraste social de desigualdades agrária e econômica da Região Sudeste do Pará que há décadas assola a população camponesa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOPARÁ, 2012).

A Região Sudeste do Pará se constitui como um território permeado de conflitos motivados pela disputa entre os projetos econômicos do Agronegócio e da Agricultura Familiar Camponesa. Essa disputa perpassa pelos crivos da luta pela terra, educação, saúde e moradia que são direitos básicos garantidos por lei. Desta forma, a luta dos movimentos sociais tem sido constante por melhores condições de vida e trabalho digno para a classe trabalhadora do campo. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), Campus Marabá Rural, representa uma conquista dos povos do campo para o enfrentamento e combate às desigualdades sociais, se prospectando como um dos maiores símbolos de resistência contra o poder hegemônico na região.

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, (2012), em levantamento feito nas escolas dos municípios paraense, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), havia um déficit de mais de 40 mil professores, alguns atuando sem a

formação exigida pela lei e outros atuando fora da área de formação, totalizando mais de 100 mil professores carecendo de qualificação necessária para atuar.

De acordo com Brito (2018), esta realidade expressa a demanda existente para a formação de professores do campo. Além disso, o curso fortalece a perspectiva defendida pelos movimentos sociais do campo de que se faz necessário garantir que os professores tenham notório vínculo com as comunidades rurais, pois, na maioria das vezes, os professores veem da cidade com sua identidade vinculada à realidade urbana, o que dificulta a aproximação e o atendimento à dinâmica da vida no campo. Dessa forma, os professores se mantêm presos à estrutura do sistema de ensino e ao currículo urbano e terminam desconsiderando o saber cultural local do camponês, provocando desmotivação à permanência dos educandos na escola, levando-os quase sempre à desistência de continuar estudando.

Segundo a diagnose, observações e diálogos com os movimentos sociais, autores da demanda, verificou-se que as formações pretendidas seriam Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais, onde cada educandos seria formado em duas áreas de conhecimento conforme a sua escolha (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ 2012).

São vários os motivos que nos levaram a investigar este tema, dentre eles está que somos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e, por isso, pretendemos contribuir para melhorias e o reconhecimento do curso pelas instituições públicas de ensino e população da região. A obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo pelo IFPA/CRMB (2011-2015), nos proporcionou uma releitura do campo, com ampliação do olhar para a diversidade cultural dos sujeitos envolvidos e das diversas formas de reprodução social destes sujeitos na terra.

Ressaltamos, ainda, os 17 anos de atuação profissional como monitor na Casa Familiar Rural (CFR) de Conceição do Araguaia-PA, agente pastoral da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e atualmente como Técnico em Agropecuária do IFPA/CRMB, sempre envolvidos nos debates e práticas relacionados à educação do campo, agroecologia e movimentos sociais, essas experiências nos proporcionou um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas e desafios enfrentados pelos filhos e filhas de camponeses para acessar à escola. Além disso, tivemos a oportunidade de compor a gestão do CRMB como Diretor de Extensão e Diretor Geral Substituto, ao longo de três anos. Essa experiência nos proporcionou aprendizados significativos para o nosso desenvolvimento profissional e humano, e isso, também, nos instigou a

dedicar-nos à investigação do objeto de pesquisa proposto, com a intenção de melhor contribuir com a missão do *Campus* que é levar a educação pública de qualidade aos povos do campo.

Outrossim, esta pesquisa adquire relevância ao considerar a necessidade de ampliar os estudos acerca das contribuições dos movimentos sociais, tanto na região em questão quanto no contexto brasileiro, ressaltando o histórico de conquistas e lutas por políticas públicas eficazes de combate às desigualdades sociais no campo e na cidade.

Nesse sentido, a investigação se volta para o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como um projeto que busca contrapor a perspectiva educacional centrada no urbano, evidenciando a importância de uma abordagem mais abrangente e inclusiva, bem como para atender a demanda historicamente reprimida de formação e educadores do campo com perfis que dialoguem com a vida cultural camponesa, considerando que as escolas no campo contam com trabalhadores da educação sem uma formação adequada e, praticamente, sem vínculo cultural com essa realidade.

Nesta perspectiva, as questões investigadas desta pesquisa são: quais os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, Campus Marabá Rural? Que tipo de profissional o Curso pretende formar? Esmiuçar estas questões foi fundamental para compreender o projeto educacional de campo e de nação pretendido pelos movimentos sociais.

Assim, acreditamos que esta pesquisa pode se somar a outras que visam contribuir com a qualificação de profissionais para atuar na educação escolar do campo bem como servir de subsídio para melhorias dos cursos de licenciaturas em educação do campo.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica foram realizados levantamentos por meio de palavras-chave em fontes confiáveis, como Scielo, Portal da Capes, Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Dissertações e Teses das Universidades, entre outras. Além disso, levantamos livros, dissertações, artigos e teses de pesquisadores regionais que vêm se dedicando a estudar a história de lutas dos povos do campo em defesa da Educação do Campo. Após o levantamento, os textos foram selecionados, lidos e documentados.

Na pesquisa documental, com levantamento, seleção, leitura, documentação e análise do material, em que por meio da pesquisa documental, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPA, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a Constituição de Federal de 1988, Lei de diretrizes de base (LDB) n.º 9.394/96, o currículo, bem como as resoluções, portarias, decretos e pareceres alusivos à política de criação dos cursos de licenciaturas em educação do campo.

A pesquisa bibliográfica e documental nos permitiu mergulhar na essência histórica das lutas dos movimentos sociais por uma outra educação, que tem como base de sustentação o coletivo de trabalhadoras e trabalhadores que vivem do/no campo. Atrelada à pauta da Reforma Agrária, a modalidade de ensino pleiteada pelos sujeitos do campo vislumbra um projeto próprio para o campo, onde o conhecimento constituído mais a alternância de tempos e espaços são os caminhos para tornar o conhecimento edificado.

A dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo um, intitulado, **Conflitos Socioeconômicos no Sudeste do Pará**, apresentamos o processo de ocupação da Região Amazônica através dos grandes projetos motivados pelo governo federal e suas consequências para as populações amazônicas. O capítulo também apresenta uma análise da atuação dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contra a política agrária desenvolvimentista do Estado brasileiro em detrimento dos povos do campo. Reportar-se ao passado é um exercício necessário para compreender os processos de lutas e a contribuição dos movimentos sociais para a conquista das políticas públicas para a região.

No capítulo dois, **Da educação popular a institucionalização da Educação Campo**, apresentamos uma breve descrição do contexto socioeconômico da Região Sudeste do Pará, ressaltando as primeiras experiências de educação popular em regime de pedagogia da alternância, emergidas das lutas dos movimentos sociais, a partir da Escola Família Agrícola (EFA) e CFR, na perspectiva da formação humana, da emancipação dos sujeitos e da participação popular. Em seguida, apresentamos os novos rumos da política nacional brasileira, nos processos de reconhecimento e consolidação da Educação do Campo enquanto política pública, a partir da criação dos Institutos Federais (IF's), a Rede Federal de Educação (RFE) e marcos legais da política de educação do campo no Brasil. Por último, abordamos os pilares

constitutivos que dão sustentação para a construção da política de Educação do Campo.

No capítulo três, **O Currículo como Construção Social: uma abordagem teórico-prática**, apresentamos os conceitos atribuídos ao currículo, o Currículo da Educação do Campo e o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/CRMB, o foco principal. No currículo vigente, do Curso em questão, analisamos os objetivos e perfil profissional pretendido pelo curso, relacionando-os à sua Matriz Curricular e à política nacional de Educação do Campo instituída no Brasil a partir dos principais instrumentos legais que marcam essa política. Apresentamos, ainda, alguns pontos que consideramos ser lacunas que precisam de ajustes, a fim de melhorar ainda mais a qualidade do Curso. Por fim, apresentamos uma breve análise das três versões do Projeto Pedagógicos de Curso com o intuito de identificar os avanços obtidos, especialmente na organização da Matriz Curricular.

Por fim, a Conclusão, na qual apresentamos a síntese dos pontos analisados, com foco no ponto de partida dessa investigação, as questões de pesquisa: **quais os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, Campus Marabá Rural? Que tipo de profissional o Curso pretende formar?** Apontamos, também, baseados nos pontos identificados por meio da análise, algumas sugestões com o objetivo de contribuir com a melhorias do currículo do Curso.

## CAPÍTULO 1: CONFLITOS SOCIOECONÔMICOS NO SUDESTE DO PARÁ

### 1.1 Região Sudeste do Pará: a imposição de um modelo econômico e suas consequências.

Neste capítulo, apresentamos, de forma breve, as principais atividades econômicas impostas para a Região Sudeste do Pará, a partir da década de 1960, dando ênfase aos modelos desenvolvimentistas exploratórios dos recursos naturais e da mão de obra. Além das principais atividades econômicas, apresentamos, também, com maior profundidade, os conflitos ocasionados pela ausência de política fundiária em decorrência do modelo de produção destrutivo do agronegócio e a atuação dos movimentos sociais do campo, em especial, do MST. Esse recorte histórico é fundamental para compreendermos os motivos que levaram os trabalhadores e trabalhadoras rurais a se organizarem em movimentos e a se levantarem contra o projeto hegemônico capitalista predominante no Brasil.

Para melhor compreender os processos de ocupação da referida região pelos grandes projetos, se faz necessário que apresentemos uma linha cronológica dos principais marcos históricos da intervenção econômica capitalista promovida pelos governos da época. Analisar estes fatos nos permite entender a dinâmica regional e, principalmente, o nível de organização e atuação dos movimentos sociais do campo, sobretudo do MST na região. A seguir, o quadro abaixo apresenta os principais eventos incentivados pelo governo que marcaram o território no final da década de 1960 até 1980.

Quadro 1 - Principais eventos históricos

<b>Projeto</b>	<b>Ano</b>
PA 70 que liga a Cidade de Marabá a Rodovia Belém-Brasília	1969
BR 230-Transamazônica	1970
Indústria madeireira (serrarias)	
Pecuária de corte (concomitante com a exploração madeireira)	
Programa Integrado de Colonização (PIC)	1971-1974
Usina Hidroelétrica de Tucuruí-UHT	1974-1984
Distrito Industrial em Marabá (complexo siderúrgico)	1980
Programa Grande Carajás – PGC (exploração mineral pela empresa Vale)	

Fonte: Pereira (2015)

Neste contexto, historicamente, o sudeste do Pará se tornou conhecido muito mais pelo histórico de conflitos armados por disputas de terras do que pela sua riqueza natural, cultural e econômica, produzindo, assim, uma imagem negativa dos movimentos sociais atuantes e da região.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, durante a Ditadura Militar, foi anunciada a implementação de vários projetos na Região Amazônica como estratégia para alavancar o desenvolvimento. As principais obras iniciadas foram as rodovias BR 230-Transamazônica, Belém-Brasília e PA 70, atual BR 222, que são os principais canais de acesso a esta região, como também um dos empreendimentos importantes para a concretização das demais obras pensadas para a região.

De acordo com o discurso do Governo Emílio Médici, no período da Ditadura Militar (1969-1974), o objetivo maior com a abertura das rodovias seria integrar a região com as demais regiões do Brasil, pois a Região Amazônica era uma imensa área isolada do restante do país. Com isso, a integração iria não só promover a conexão com as regiões mais desenvolvidas do Brasil como também desenvolvê-la.

Aliado ao discurso de integração da região com o restante do país, o governo militar da época quis resolver outro problema social presente em outras regiões brasileiras, Nordeste, Sul e Sudeste. Segundo o governo, havia uma enorme massa de excedente populacional nestas regiões, sobretudo de nordestinos, enquanto a Região Amazônica era um vazio demográfico. Conforme destaca Pereira, (2015, p. 73):

No nível do discurso oficial, o deslocamento dos denominados excedentes populacionais do Nordeste, do Sul e do Sudeste do Brasil 'esvaziaria' os conflitos sociais nessas regiões ao mesmo tempo, em que criaria polos de mão de obra favoráveis à expansão dos projetos agropecuários, minero-metalúrgicos e industriais na Amazônia. Ao mesmo tempo, esse deslocamento populacional faria da Amazônia uma área fornecedora de matéria-prima e consumidora de produtos do Centro-Sul do País.

Sendo assim, é notório que a ideia principal por trás da materialização dos grandes projetos sempre foi a exploração da região em benefício do grande capital. Os trabalhadores seriam partes importantes desse processo, pois estes formariam a força de trabalho barata a ser explorada pelos empresários.

Neste sentido, a Região Sudeste do Pará, que compõe a grande Região Amazônica, viveu um fluxo migratório descomunal, sobretudo, advindo dos estados do Nordeste. Os imigrantes vieram impulsionados pelo que alguns autores chamam

de nova fronteira agrícola ou nova frente econômica. O destino dos trabalhadores era na maioria as fazendas de gado, pois a oferta de trabalho braçal era tida como certa.

Muitos desses trabalhadores já vinham durante anos se deslocando rumo ao Norte do Brasil, trabalhando, de fazenda em fazenda, como meeiros, agregados, vaqueiros ou como peões em serviços temporários, como derrubada da floresta, limpeza de pastagens, fabricação de cercas de arame, etc. (PEREIRA, 2015, p. 15).

A abertura das estradas foi o início de grandes transformações nas vidas dos que habitavam essa região anteriormente. Enquanto as estradas iam se abrindo, os camponeses, antigos moradores, eram obrigados a procurar outras áreas mais distantes e mais precárias ou aglomerarem-se nos vilarejos que iam se formando ao longo das rodovias, dando espaço para os novos empreendimentos (VELHO, 1972).

Simultaneamente às aberturas das rodovias, a indústria madeireira e a pecuária extensiva de corte iam se estabelecendo, pois ambas tinham benefícios mútuos. As estradas construídas facilitavam o transporte da madeira para as serrarias instaladas nos vilarejos que iam se formando ao longo das estradas recém-abertas. Concomitantemente à exploração madeireira, com a derrubada das árvores de interesse comercial para a indústria madeireira, ocorria a derrubada e queima das matas, dando lugar ao capim para a formação das pastagens e, assim, as fazendas iam surgindo (VELHO, 1972).

Segundo Velho (1972), alguns dos fazendeiros eram dos estados do Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais. Ao chegar, adquiriam suas terras comprando o direito de posse dos camponeses ou grilavam, e os processos de grilagem eram na sua maioria acompanhados de expulsão violenta dos camponeses de suas terras.

O governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) com o *slogan Terras sem homens para homens sem terras* em um evento na capital Manaus-AM anunciou o PIC que seria executado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O programa abrangeria os municípios de Marabá, Altamira e Itaituba, com a perspectiva de instalar 100 mil famílias de agricultores ao longo da BR 230. O programa previa vários benefícios, como médico, logística, 4 hectares de terras prontas para cultivo, seis salários mínimos, estradas, créditos bancários, aquisição da produção pelo governo e cada família teria direito a 100 hectares de terras (PEREIRA, 2015).

Como parte de seu trabalho, o PIC era responsável por fazer a seleção dos beneficiários do PIC. O público destinatário seria principalmente os nordestinos, que teriam que aprender com os gaúchos:

A preferência pelos agricultores do Nordeste era considerada levando em conta a capacidade de expulsão (excedente populacional) e a tensão social ali verificada. Contudo, foi dada importância à introdução de tecnologia nas áreas de colonização, composta por maioria nordestina. Por isso, buscou-se selecionar agricultores do Rio Grande do Sul a fim de possibilitar o que foi denominado de 'efeito demonstração'. Ou seja, para o Governo Federal, os agricultores do Sul ensinaram os nordestinos a trabalhar com a terra na Transamazônica usando tecnologias modernas no trato da lavoura (PEREIRA, 2015, Pg.75).

Outro projeto emblemático foi a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT). Os estudos para a construção da UHT tiveram início em 1960 e a construção do empreendimento fazia parte de outros grandes projetos do governo militar, que dependiam da Usina para se materializarem, como o Projeto Grande Carajás (PGC), conforme destaca Congilio e Silva (2019, p. 01):

O golpe militar de 1964 possibilitou a instalação de vários empreendimentos na Amazônia brasileira, a exemplo do Projeto Grande Carajás e com ele a vinda de outras empresas multinacionais. Fazia-se necessário uma fonte de energia elétrica para impulsionar a produção desses empreendimentos de expansão capitalista na região.

Neste sentido, a instalação de um projeto estava condicionada à consolidação de outro, ou seja, tudo estava muito bem planejado.

A UHT, no período de chuvas intensas, chegava a inundar cerca de 2.500 km<sup>2</sup> de área. Diante disto, as famílias das áreas afetadas pela usina tiveram suas vidas totalmente interrompidas, pois foram obrigadas a abandonar suas casas, seus cotidianos e se submeterem ao trabalho assalariado, levando uma vida precária com rotinas intensas a que não estavam acostumadas (CONGILIO; SILVA, 2019).

Vale lembrar que outros municípios também foram afetados pela inundações provocada pela usina, como o município de Jacundá (antiga Vila Arraias) e Nova Ipixuna (antiga Vila Ipixuna). As duas vilas, hoje cidades, foram obrigadas a mudar de local para dar lugar à represa da Usina. Outro evento importante neste contexto é o fato de que os dois municípios tinham como principais atividades econômicas a pesca, o extrativismo, a lavoura branca e garimpos de diamantes. Devido às mudanças abruptas, os moradores destes dois municípios tiveram suas vidas afetadas em decorrência do reservatório da UHT.

Já os projetos implementados voltados para a exploração mineral, como, por exemplo, o minério de ferro, tiveram suas atividades intensificadas em escala industrial a partir da década de 1980, mais precisamente em 1985, depois da

inauguração da UHT em 1984. O PGC foi um programa criado pelo governo militar da época, João Figueiredo (1979-1985), cujo objetivo era consolidar a exploração mineral na região com o pretexto de arrecadação de divisas para a promoção do superávit primário e pagamento da dívida externa do Brasil (BECKER, 1990). No entanto, para a escoação do minério de ferro foram construídos 900 km de linha férrea, iniciando pelo município de Parauapebas-PA (Serra dos Carajás) até a capital São Luís, no Maranhão (HALL, 1991).

É importante salientar que a vida econômica desta região não se iniciou com a chegada dos grandes projetos, antes deles já havia outras formas de sobrevivências e exploração dos rios e florestas nestas terras, pelos indígenas, ribeirinhos, coletores, entre outros que viviam na região coletando, extraíndo e comercializando de forma artesanal. Como exemplo, a atividade mineral já existia desde 1939 com exploração de diamantes e cristal ao longo dos rios Tocantins e Araguaia (BECKER, 1990).

A princípio, antes da chegada dos grandes projetos, os camponeses residiam às margens dos rios, pois era por onde conseguiam trafegar levando e trazendo seus produtos extraídos das águas e florestas em suas rústicas embarcações, ou seja, tinham os rios como estradas. Com a intervenção capitalista, as moradias passaram a ser construídas às margens das estradas que estavam sendo abertas. Muitas das cidades da região, como Rondon do Pará, Bom Jesus do Tocantins e Abel Figueiredo, são frutos desta nova configuração, pois se originaram dos vilarejos influenciados pela indústria madeireira (VELHO, 1972).

Desta forma, houve enormes transformações no campo, impactando diretamente nas suas formas de sobrevivências e nos costumes dos moradores, gerando graves consequências, pois, à medida que a pecuária e a exploração madeireira avançaram, os camponeses foram perdendo espaços, levando-os ao caos total. “Esses sujeitos passaram a uma condição de expropriados, aumentando o número de desempregados e despossuídos de terra, fato este que reforça o interesse do Estado em apoiar o avanço do capital e a modernização do campo” (MARINHO, 2016, p.54).

Ainda cabe ressaltar neste capítulo que esta região era a casa dos povos originários, os indígenas, que talvez tenha sido a população que mais sofreu ou que ainda sofre com a expansão do grande capital na região. Mediante a situação de intervenção violenta vivenciada por eles, se viram na urgência de garantir suas sobrevivências e lutar por demarcações de suas terras e resistir nelas.

Nessa intensa luta pela disputa da terra, a população indígena buscou seus caminhos e formas de resistência para permanência na terra. Na década de 80, as populações indígenas viveram muitos momentos de luta em busca de regularização de suas áreas, conseguindo, apenas, entre o final da década de 1980 e o início de 1990 (GOMES, 2009, p. 62).

Diante deste cenário, entendemos que os trabalhadores oriundos de outras regiões desempenharam um papel importante no processo de materialização do grande capital no Sudeste do Pará, pois vieram atraídos pela grande oferta de empregos, em busca de melhores condições de vida para si e seus familiares. Por outro lado, é inegável que essa região sofreu uma espécie de inchaço populacional, o que desencadeou uma série de violência tanto no campo quanto na cidade. Além disto, os municípios anfitriões não possuíam infraestruturas (escola, hospitais, moradias etc.) capazes de suportar este contingente de pessoas que chegava diariamente e quase nada de apoio governamental.

Já o capital tinha total apoio do governo federal que incentivou os empresários, com doações de extensas áreas de terras, incentivos fiscais e outros privilégios (LOUREIRO, 2009, SCHMINK; WOOD, 2012, MARQUES, 2013).

Essas manobras revelam a influência contínua dos latifundiários no regime e nas políticas fundiárias. Sua capacidade de dissimular a luta de classes foi sempre muito grande, bem como de impedir ou de abortar políticas públicas para as populações camponesas (WELCH, 2012, p. 146).

Deste modo, aferimos que a ocupação desta região com os projetos do governo da ditadura provocou imensos conflitos de classes, de um lado, o grande capital apadrinhado pelo Estado com todo seu aparato policial, do outro lado, os trabalhadores camponeses lutando contra as forças repressoras do Estado e selvageria dos abastados.

A destruição dos recursos naturais, problemas sociais e violência no campo surgem como resultados desta intervenção. Os projetos desenvolvimentistas continuaram de forma acelerada em busca dos seus objetivos: expropriar, obter o controle e acumular cada vez mais. O Estado, em situação de conivência com o desmando, não conseguiu com os seus programas o desenvolvimento propagandeado e, ao contrário, contribuiu fortemente para a exclusão do camponês do acesso à terra e a outros direitos básicos (FERNANDES, 2004).

Neste contexto de repressão, é necessário frisar que, paralelo a estes acontecimentos relatados atinentes à Região Sudeste do Pará, o Brasil estava vivendo o período militar, um momento de grande tensão política, sobretudo de perseguição àqueles que ousaram resistir contra o regime ditatorial. Nesta região estava ocorrendo a Guerrilha do Araguaia e a cidade de Marabá-PA foi considerada um local estratégico pelo governo militar para perseguir e reprimir os guerrilheiros:

É preciso dizer que Marabá foi um dos lugares estratégicos das Forças Armadas no combate aos militantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B), no episódio que ficou conhecido como *Guerrilha do Araguaia* (1972-1974). Para reprimir os que foram considerados inimigos da segurança nacional, o Exército prendeu, torturou e assassinou trabalhadores rurais. Outros foram obrigados a se engajarem como guias do Exército sob pena de serem presos e torturados (PEREIRA, 2015, p. 22, grifos do autor).

Com o enunciado de que a segurança nacional era uma das prioridades do governo, os militares teceram alianças com o empresariado regional, a fim de dar proteção à propriedade privada, assim, os trabalhadores que ocupassem alguma área de terras que fosse de interesse dos fazendeiros eram reprimidos, expulsos ou assassinados por serem considerados possíveis guerrilheiros (PEREIRA, 2015).

Ainda que o processo de redemocratização no Brasil apontasse para um futuro mais brando, as ações do estado brasileiro não deixaram, jamais, de privilegiar a classe dos ruralistas latifundiários. Qualquer movimentação contrária ao interesse da referida classe, o estado tratava de reprimi-la, dando proteção à propriedade privada.

Todavia, analisando a proposta do Presidente Médici, de que ocupar a Amazônia com os megaprojetos não seria apenas integrá-la às demais regiões do Brasil, mas, principalmente, resolver outros problemas sociais do país, entre eles, os de disputas por terras, Nelson Rego (1986, p. 2) em sua análise publicada no Boletim Gaúcho de Geografia intitulado *Capitalismo, Natureza e a Fronteira Agrícola na Amazônia* aponta justamente o contrário:

Portanto, de espaço que representava a solução para os conflitos fundiários, acolhendo os fluxos migratórios, a fronteira agrícola amazônica tornou-se uma outra área de reprodução dos mesmos conflitos, onde a vastidão de terras não significa um lugar para todos.

Neste sentido, a análise feita por Rego (1986) pode ser tomada como uma verdadeira denúncia diante das controvérsias por trás dos projetos ilusórios capitalistas noticiados diariamente pelas grandes mídias.

O modelo reproduzido na Amazônia tem suas raízes históricas no Brasil colônia, ou seja, da mão de obra barata, do trabalho escravo, do monocultivo e da reprodução contínua das desigualdades sociais. A partir da análise do autor, somos provocados a refletir sobre a necessidade de vigilância, denunciando e combatendo o grande capital que, uma vez instalado, não mede esforços para impor suas forças repressivas, tirando dos pobres o pouco de possibilidades que têm.

Sendo assim, os trabalhadores, atraídos pela abundância de terras e oferta de empregos, que sonhavam com um pedaço de chão para criar as condições de subsistência necessárias à sobrevivência de seus familiares, tiveram seus sonhos interrompidos, ceifados pelos projetos desenvolvimentistas, ficando sem espaço na farta região amazônica.

Diante das dificuldades encontradas pela população afetada, desassistida pelo poder público, novos atores entram em cena, o movimento social. Na década de 1980, movimentos sociais adentram a região mobilizando e organizando os trabalhadores e trabalhadoras, construindo estratégias de luta em busca de novos sonhos, para que cada família tivesse o direito de viver com dignidade na farta região de terra sem homens para homens sem terra.

## **1.2 O que é Movimento Social?**

Para alguns autores (GOSS; PRUDÊNCIO, 2004, DAL RI, 2017), não há uma definição conceitual unânime do termo movimento social; no universo dos pesquisadores poucos são os autores e publicações que tratam do assunto.

Apesar do desenvolvimento que o conceito teve nos últimos anos, não há consenso ainda hoje entre os pesquisadores sobre seu significado. Outros estudiosos do tema, como Alberto Melucci, por exemplo, questionam o conceito de movimentos sociais por considerá-lo reducionista, e empregam preferencialmente o de ações coletivas. Isso sinaliza para a necessidade de uma maior discussão acerca da validade conceitual do termo, mesmo porque ele vem sendo utilizado indiscriminadamente para classificar qualquer tipo de associação civil (GOSS; PRUDÊNCIO, 2004, p.75-91).

Conceitualmente, no século passado, os coletivos de revolucionários não eram denominados de movimentos sociais, o conceito era empregado apenas para os sindicatos enquanto organizações ou grupos de trabalhadores quando realizavam algum tipo de manifestação (GOSS; PRUDÊNCIO, 2004).

Os movimentos sociais podem ser caracterizados como coletivos de pessoas que se organizam em prol de alguma causa, podendo pautar demandas locais, em âmbito regional ou nacional (COELY; PORFIRIO; VILELA, 2020). Assim, os movimentos visam dar voz aos sujeitos que de alguma forma estão sendo silenciados; garantir seu direito de fala, de participação e de justiça.

É importante salientar que corriqueiramente os movimentos sociais são confundidos com manifestações conjunturais, momentâneas. Neste sentido, vale esclarecer que um movimento conjuntural tem atuação momentânea, com pautas específicas daquele momento e que após ser atendida ou não, o movimento finda. Já os movimentos denominados estruturais como, por exemplo, o MST, Movimento Negro, entre outros, são movimentos permanentes, possuem pautas de caráter sociais, quase sempre complexas, mas que não se esgotam, são contínuas (CARVALHO, 2004). Assim, um grupo de manifestantes conjunturais pode ter em comum uma pauta reivindicatória, mas isso não quer dizer que possuem a mesma ideologia, o que os une é apenas aquele ponto em específico. Por outro lado, os indivíduos que participam dos movimentos sociais estruturais são, na sua maioria, guiados por um conjunto de ideias e ideologias que dão fundamentação à luta do Movimento, ou seja, algo muito maior que um simples ponto de pauta.

Recorrentemente, Karl Marx é citado nos centros das discussões quando os assuntos são movimentos sociais e luta de classes. Isso se deve ao fato de que o teórico ao elaborar suas teorias desenvolveu a categoria lutas de classes e, assim, muitos movimentos, inclusive contemporâneos, são inspirados pelas teorias do revolucionário socialista alemão. Marx (1996, p.133) em *O Capital* “[...] concebe o movimento social como um processo histórico-natural, regido por leis que não só são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas que, pelo contrário, determinam sua vontade, consciência e intenções”. Nesta perspectiva, as mobilizações e intenções espontâneas das massas são tomadas pelo desejo de mudança, pela busca constante de dias melhores, pela possibilidade de garantir uma vida digna para as gerações futuras levando em consideração os aspectos econômicos, sociais, culturais e de sustentabilidade planetária.

Historicamente, o Brasil foi marcado por vários momentos de grandes revoltas populares registradas em livros, documentários e, até mesmo, na memória daqueles que de forma direta ou indireta foram afetados por elas. Como exemplo, lembramos *A Cabanagem*, revolta popular extremamente violenta ocorrida de 1835 a 1840, na província do Grão-Pará; e a *Guerra de Canudos* liderada por Antônio Conselheiros no período de 1896 a 1897.

Um terceiro exemplo que merece destaque é a Guerrilha do Araguaia por ser mais recente e por ser organizada pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B). No entanto, ainda hoje, é possível encontrar pessoas com sequelas acometidas pelos torturadores militares da época da guerrilha. O confronto entre os militares e guerrilheiros ocorreu nos estados do Pará, Goiás (hoje Tocantins) e Maranhão, na região conhecida como Bico do Papagaio, no encontro do Rio Araguaia e Tocantins no final da década de 1960 e início de 1970.

Narra a história que, cerca de dois anos após o golpe militar de 1964, as selvas da região do Bico do Papagaio – na confluência dos estados de Goiás (em sua parte hoje pertence ao Estado do Tocantins), Pará e Maranhão - começaram a receber novos moradores, egressos das grandes cidades. Marcados para morrer pelas forças da repressão, dezenas de antigos quadros e jovens militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) foram daí por diante se deslocando rumo ao que viria a ser o palco de uma destacada jornada de luta do povo brasileiro pela liberdade e pelos seus direitos fundamentais (ANTERO, 2002, p. 9).

Estes exemplos retratam bem o confronto entre duas forças que possuem interesses antagônicos. Assim, podemos entender que as revoltas dos seguidores de Antônio Conselheiro, dos Cabanos e dos guerrilheiros comunistas, em resumo, foram motivadas pelo imenso descontentamento da população perante o autoritarismo do Estado. Sendo assim, para se libertar das garras dos opressores, a forma encontrada pela população oprimida, desassistida pelo governo, foi enfrentá-lo mesmo que custasse a própria vida.

É notório que os movimentos sociais no Brasil tiveram uma atuação mais intensa de luta e resistência a partir da década de 1970, quando o país vivia sob regime militar, conforme afirma Ilse Scherer-Warren (2008, p. 9): “[...] o movimento social mais significativo pós-golpe militar de 1964 foi o de resistência à ditadura e ao autoritarismo estatal”, bem como o fortalecimento da “democracia de base e direta

pela ampliação dos direitos de cidadania, especialmente no plano social” (DOIMO, 1995, p.63).

Diante de múltiplos problemas de naturezas diversas que impactaram a sociedade na América Latina (AL), e em especial no Brasil, a década de 1980 foi recheada de lutas provocadas pelas grandes mudanças econômicas e sociais que estavam acontecendo naquele momento (GOHN, 1995). Desta forma, a partir de então, novos movimentos sociais (NMS) foram surgindo e ganhando forças por todos os lados com pautas próprias de enfrentamento aos governos autoritários, a exemplo, no Brasil, podemos citar o movimento estudantil, sindicatos de operários e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (CARVALHO, 2004).

Os NMS são os movimentos dos sem-terra, dos desempregados, movimentos indígenas, étnicos, de trabalho associado, da economia solidária, fábricas bajo control obrero, etc. Em sua maioria, os NMS que foram surgindo na AL apresentaram características diferenciadas quando comparados aos tradicionais e aos mais recentes. Foram rejeitando as formas de organização clássicas e promovendo várias modificações no que diz respeito, principalmente, às formas de deliberação e de distribuição do poder (DAL RI, 2017, p. 170).

Conforme destaca Dal Ri (2017), a própria dinâmica de luta promovida pelos NMS que emergiram a partir daquele contexto, impuseram, também, novas formas de lutar, novas estratégias de organização, isto mostra que a situação, por si só, pode provocar novas metamorfoses organizacionais, novos autores e ambientes de lutas.

Gohn (2011, p. 23) destaca a importância dos movimentos sociais neste processo de lutas, “[...] os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988”. A luta dos movimentos era em prol da democracia, pela igualdade social e contra toda forma de autoritarismo.

Ainda, neste contexto, é importante salientar que na Constituição Federal de 1988, no seu art. 5º, inciso XVI, está previsto o direito à manifestação do cidadão:

Todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente (BRASIL, 1990, p. 10).

Muito oportunamente, a referida Constituição foi instituída logo após o término da ditadura militar, período em que a população foi duramente censurada e muitas lideranças populares dos movimentos que ousaram se manifestar foram perseguidas, presas, torturadas e assassinadas. Assim, a Constituição Federal veio como um instrumento regulatório, que além de garantir os bens básicos (saúde, educação, moradia e trabalho etc.) ao cidadão brasileiro, garante, também, ao cidadão, o direito a lutar e manifestar-se em prol dos seus direitos, ao menos teoricamente.

A partir dessa época, os movimentos sociais passaram a ter um papel protagonista na defesa dos direitos dos trabalhadores e camponeses da Região.

### **1.3 Região Sudeste do Pará: movimentos sociais e processos de lutas**

Retomando as questões conflituosas de natureza agrária por disputas de terras da Região Sudeste do Pará, diante dos inúmeros problemas enfrentados pelos camponeses, sobretudo, a falta de apoio governamental e a truculência dos latifundiários, a partir da década de 1980, os agricultores sentiram a necessidade de unir forças de maneira mais organizada e fazer o enfrentamento ao estado, aos grandes projetos, e principalmente ao latifúndio que os expulsara de suas terras. Desta forma, por meio das CEBs ligadas à Igreja Católica Apostólica Romana, os camponeses começam um novo processo de retomada dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) em alguns municípios da região, como Marabá, São João do Araguaia, Jacundá e Itupiranga.

Os STRs eram, até então, as principais entidades mobilizadoras, organizadoras e representativas dos processos de lutas dos pequenos agricultores e agriculturas. No entanto, durante o período da ditadura militar estas instituições foram perseguidas, fortemente atacadas e muitas delas sofreram intervenções, tendo os seus presidentes destituídos de seus cargos para que o interventor militar assumisse a direção (HÉBETTE, 2004).

Com a retomada dos STRs, a luta dos camponeses começa a tomar fôlego e novos rumos, pois novas organizações foram criadas e outras incorporadas no processo de luta para o enfrentamento ao grande capital. As novas organizações que surgiram foram o Casa Familiar Rural (CEPASP) e novos Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Com esse objetivo em mente, outras organizações, como a CPT e o Conselho Missionário Indigenista vinculado à Igreja Católica, a Universidade Federal do Pará

(UFPA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e o Partido dos Trabalhadores (PT) aderiram à causa dos camponeses, incluindo em suas pautas o projeto de enfrentamento ao latifúndio, que estava causando grandes problemas sociais, ambientais e econômicos à população da Região Sudeste do Pará (LEROY, 2000).

De acordo com Michelotti (2008), a década de 1990 ficou registrada por vários acontecimentos que marcaram a luta dos camponeses e a história dos movimentos sociais do campo na Região Sudeste do Pará. Segundo o professor, a mobilização dos camponeses não só proporcionou o fortalecimento dos STRs, como também intensificou a luta pela terra na região. Outros fatos destacados pelo autor foram a chegada dos dois principais movimentos sociais do campo à região: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1989, e a Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (FETAGRI), em 1996. Com a chegada dos dois movimentos, a região passou a ter outra dinâmica, pois os trabalhadores camponeses passaram a ter fortes representações com propostas antagônicas aos projetos do grande latifúndio. Apesar de os dois movimentos serem distintos, entre eles há muitas similaridades, mas as principais semelhanças são a luta pela Reforma Agrária e os métodos de lutas a partir de manifestações públicas, bloqueios de rodovias e ocupações de terras e prédios governamentais, visando garantir o direito à terra e melhores condições de vida para suas famílias.

Com o avanço dos grandes projetos, a Região Sudeste do Pará se transformou num verdadeiro palco de disputas territoriais e de luta por sobrevivência, inúmeros conflitos sociais surgiram provocados pela materialização das grandes fazendas, da mineração e da Usina Hidrelétrica. À medida que os grandes projetos iam avançando, outros sujeitos iam sendo afetados, pois não era somente a disputa por um pedaço de chão o principal problema, mas outras particularidades também surgiram, como os indígenas afetados pela ação das mineradoras, de barragens e das madeiras; os ribeirinhos impactados pelas barragens e garimpeiros; os extrativistas e assentados que também foram impingidos pelas madeiras, pecuaristas, barragens e mineradoras (BECKER, 1990).

Diante da conjuntura que se desenhou, além do MST e da FETAGRI outros movimentos sociais passaram a atuar na região em prol destas populações afetadas, como, por exemplo, a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento

Pela Soberania Popular na Mineração (MAM). Com atuações um pouco mais discretas, porém não menos importantes, estes últimos se somaram com os mais tradicionais (MST e FETAGRI) com agendas de mobilizações conjuntas e ações de resistência e de enfrentamento aos grandes projetos que se consolidaram.

Neste contexto, há de se lembrar da importância das instituições parceiras dos movimentos sociais neste processo de luta. Neste sentido, destaca-se a atuação da CPT com sua equipe de agentes composta por advogados, freiras, sociólogos e agrônomos, que se colocaram ao lado destas populações, oferecendo apoio jurídico nos tribunais ou nos acampamentos e assentamentos, combatendo o trabalho escravo que é muito comum nas fazendas da região, além de promover formação para militantes e assistência técnica aos agricultores com viés da produção agroecológica.

A atuação da referida pastoral por meio dos seus agentes, em especial dos advogados, até hoje causa desconforto à classe dos latifundiários, que atua por meio da prática de ameaças e assassinatos de agentes pastorais, como a americana Irmã Dorothy Steng que, no ano de 2005, foi assassinada em uma área de disputa no município de Anapu-PA.

Outra situação emblemática é o caso do Advogado francês Frei Henri des Roziers Burin, falecido em 26 de novembro de 2017. O advogado residia e fazia parte da equipe de Xinguara-PA na região mais ao Sul do Pará e, depois de muitas ameaças e tendo a sua cabeça avaliada em 100 mil reais, viveu por muitos anos escoltado por dois policiais militares (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2018). Frei Henri, homenageado pelo MST que deu seu nome ao Projeto de Assentamento que fica localizado na cidade de Eldorado dos Carajás, antes de morrer disse:

Eu sonho que a reforma agrária se faça mediante uma justa distribuição das terras e que se desenvolva a agricultura familiar, ecológica e sustentável...Eu sonho, que quando eu morrer, eu seja enterrado no meio deles, no 'meu acampamento', e que, ao passarem, as crianças possam dizer: Este é o túmulo daquele Frei Henri que lutava conosco pelo nosso direito à terra. (REPÓRTER, 2018, p.1).

Com a falta de Frei Henri, como era chamado, o alvo dos fazendeiros se tornou o outro advogado, José Batista Afonso, que reside e atua na equipe da pastoral na cidade de Marabá. O novo alvo, discípulo e sucessor de Henri, apesar de tentar fazer uma atuação discreta, não deixa de incomodar a classe ruralista e, por isso, da mesma forma que seu tutor, vive sob constantes ameaças de morte.

A política desenvolvimentista promovida pelo governo da ditadura, não só foi destrutiva do ponto vista ambiental para a região, como também a mola central dos conflitos e derramamentos de sangue de camponeses que ousaram resistir e lutar por um pedaço de chão.

Neste sentido, a Comissão Pastoral da Terra, historicamente, vem registrando e divulgando anualmente relatórios de monitoramento dos conflitos no campo desde a década de 1980, os quais apontam os vários conflitos ocorridos nas Regiões Sul e Sudeste do Pará. A seguir alguns dos massacres e assassinatos considerados mais emblemáticos ocorridos nas regiões:

Quadro 2 - Cronologia dos massacres, chacinas e assassinatos 1985-2017

<b>DATA</b>	<b>TIPO DE OCORRÊNCIA</b>	<b>Nº DE MORTOS</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
1985	Chacina da Fazenda Ubá e Princesa	08	São João do Araguaia-PA
1985	Assassinato de João Canuto de Oliveira	01	Rio Maria-PA
1990	Assassinato de José Canuto e Paulo Canuto (Filhos de João Canuto)	02	Rio Maria-PA
1991	Assassinato de Expedito Ribeiro	01	Rio Maria-PA
1996	Massacre de Eldorado dos Carajás	19	Eldorado dos Carajás-PA
1998	Assassinato de Fusquinha e Doutor	01	Parauapebas-PA
2005	Assassinato da Missionária Irmã Dorothy Steng	01	Anapu-PA
2011	Assassinato do casal Agroextrativista José Claudio e Maria do Espírito Santo	2	Nova Ipixuna-PA
2017	Chacina de Pau D'Arco	10	Pau D'Arco-a

Fonte: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. NACIONAL (2020)

Destacamos, aqui, o massacre de Eldorado dos Carajás, conhecido também como curva do S, ocorrido no dia 17 de abril de 1996 às margens da BR 155 (antiga PA 150) na antiga Fazenda Macaxeira. Este triste episódio foi fruto da omissão e conivência do estado para com o latifúndio que, sabendo da tensão que havia entre os fazendeiros e camponeses, não foi capaz de agir com providências para impedir que 19 agricultores fossem mortos no local do massacre, 79 feridos e mais 02 que

morreram no hospital por não resistirem aos ferimentos. Ao contrário, o estado agiu covardemente com toda sua força policial repressora dando cabo da vida dos trabalhadores e pais de famílias.

Segundo a reportagem do Brasil de Fato (2020, p. 01):

Dos 19 mortos, oito foram assassinados com seus próprios instrumentos de trabalho: foices e facões, os outros 11 foram alvejados com 37 tiros, uma média de quatro tiros para cada pessoa. Outras 79 pessoas ficaram feridas. Duas delas faleceram no hospital. A polícia matou camponeses com tiros na nuca, na testa – em claro sinal de execução. Um teve a cabeça esmagada.

O massacre revelou aos olhos do mundo a complexidade dos conflitos existentes na região, o quão era carente de políticas públicas e, sobretudo, a inoperância da justiça em apurar os fatos e condenar os responsáveis.

Dos 155 policiais que atuaram no caso, somente o Coronel Mário Pantoja e o Major José Maria de Oliveira, comandantes da operação, foram condenados a 280 e 158 anos de prisão respectivamente em regimes fechados, mas cumprem a pena em liberdade. Eles contam ainda com a simpatia e o apoio público do presidente da República, Jair Bolsonaro. Os outros 153 PMs foram absolvidos, ainda que vários dos policiais que atuaram no caso estivessem sem identificação e com armas retiradas do quartel sem registro, o que não é permitido (BRASIL, 2020, p. 01).

Ainda conforme a reportagem do Brasil de Fato (2020), o advogado da CPT José Batista Afonso, em entrevista, relata que a apuração dos fatos por parte das autoridades do estado é o retrato do descaso para com as questões de conflitos agrários na região:

Por mais que tenha havido muita pressão com repercussão nacional e até internacional, a atuação do poder Judiciário, do Ministério Público em relação à apuração do crime e responsabilização de todos que participaram da operação, é uma demonstração que a justiça, para esses casos, de fato não funciona. Por mais que eles tenham sido condenados a penas bastante altas, eles conseguiram que o cumprimento da pena fosse em regime domiciliar [...] (BRASIL, 2020, p. 1).

A partir do massacre de Eldorado dos Carajás, o MST ganhou mais notoriedade em todo país, devido às ações bem organizadas, ocupando fazendas, ocupando o INCRA e pressionando o governo federal por Reforma Agrária e distribuição de terras para todos e todas (PEREIRA, 2015).

Com isso, o Movimento aglutinou forças, mobilizou mais trabalhadores e trabalhadoras nas periferias dos grandes centros urbanos e reorganizou suas agendas, pautando com veemência junto ao INCRA, a necessidade de colocar em prática o previsto no Art. 1 da lei n.º 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 da Reforma Agrária, conforme destacado abaixo:

Art. 1º Esta lei regulamenta e disciplina disposições relativas à reforma agrária, previstas no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. § 1º Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social. (BRASIL, 1999)

Diante da forte mobilização dos camponeses aliada à repercussão negativa do Brasil internacionalmente devido ao ocorrido na curva do S, o governo se viu pressionado, pois os inúmeros acampamentos que surgiam à beira das rodovias revelavam ainda mais os problemas agrários vivenciados na região, conforme destacou Pereira (2015, p. 219):

Pressionado por esse episódio, o Presidente da República criou doze dias depois, isto é, em 29 de abril daquele ano, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária 40 e, em seguida, a 27ª Superintendência do INCRA, com sede em Marabá, para atuar numa área de 330.636 km<sup>2</sup> (38 municípios), abrangendo as Unidades Avançadas de Conceição do Araguaia, Marabá, Tucuruí, São Geraldo do Araguaia e São Félix do Xingu.

Desta forma, o pós-massacre proporcionou aos camponeses alguns avanços em termos de desapropriação das fazendas requeridas pelos sem-terra, pois até 1996, ano em que ocorreu o massacre da curva do S, havia apenas 86 projetos de assentamentos na região (PEREIRA, 2015). Passados 26 anos, desde então, segundo dados do INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (2020) a região passou a contar com 514 Projetos de Assentamentos Convencionais e 03 tipos de assentamentos diferentes: 01 Projeto de Assentamentos Agroextrativista (PAE) e 02 Projetos de Assentamentos Sustentáveis (PDS).

A atuação dos movimentos sociais, sobretudo dos dois principais, MST e FETAGRI, paladinos da reforma agrária, foram essenciais para desestruturar boa parte do monopólio latifundiarista na referida região, pois os 514 projetos de assentamentos comportaram 72.162 famílias assentadas, ou seja, isso quer dizer que mais de 500 latifúndios foram desapropriados dando lugar a milhares de famílias que estavam excluídas do direito de possuir um pedaço de chão assegurado

constitucionalmente. Por outro lado, os dados mostram a grande desigualdade social, pois pouco mais de 500 fazendeiros controlavam territórios capazes de sustentar mais de 70 mil famílias.

Neste sentido, para além da luta por um pedaço de chão, os movimentos sociais trazem consigo outras reivindicações importantes para a melhoria da vida dos povos do campo, como regularização fundiária das terras, melhorias nas estradas para escoamento da produção, energia elétrica, postos de saúde, escolas, habitação, créditos agrícolas, entre outros projetos de investimentos variados (GOMES, 2021).

#### **1.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

Fundado ainda no período da Ditadura Militar, o MST tem sido o movimento mais importante e conhecido da América Latina, devido ao seu poder de mobilização da classe trabalhadora camponesa para o enfrentamento ao latifúndio. O Movimento ganhou notoriedade nacional e internacional devido à sua atuação contra o latifúndio, tendo como principal pauta de reivindicação a Reforma Agrária, a qual reivindica a desapropriação das terras improdutivas que violam a função social da terra. Caldart (1996, p. 19) descreve:

O MST, fundado há mais de uma década, é o mais dinâmico movimento rural da América Latina. Suas atividades envolvem mais de meio milhão de trabalhadores rurais, incluindo membros de cooperativas, ocupantes de terras e afiliados rurais num território que abrange a maior parte do Brasil. Desde o início da década de 80, o MST foi além da assistência social para a classe trabalhadora, ocupando grandes áreas rurais não cultivadas e organizando cooperativas. Transformando num movimento de larga escala para alterar relações de posse da terra e por último o sistema socioeconômico.

Desta forma, o referido Movimento se apresenta como um importante instrumento organizacional da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo contra o totalitarismo do estado, com pautas importantes contrapondo-se ao poder hegemônico da classe burguesa, defendendo a Reforma Agrária articulada com um projeto nacional de soberania popular.

O MST se soma a outros movimentos e instituições, como sindicatos e partidos políticos que antagonizam o projeto da burguesia. A questão da luta de classes

articulada com um projeto soberano socialista de nação em defesa da igualdade social e dos recursos naturais é uma pauta do Movimento.

Marx e Engels (1998, p. 23) afirmaram que:

Vocês se horrorizam com o fato de que queremos abolir a propriedade privada. No entanto, a propriedade privada foi abolida para nove décimos dos integrantes de sua sociedade; ela existe para vocês exatamente porque para nove décimos ela não existe. Vocês nos acusam de querer suprimir a propriedade cuja premissa é privar de propriedade a imensa maioria da sociedade. Vocês nos acusam, em resumo, de querer acabar com a sua propriedade. De fato, é isso que queremos.

Marx e Engels (1998) são taxativos ao afirmarem que a transformação social, a construção de uma sociedade justa, igualitária e a concretização de um projeto socialista teriam que passar pela supressão da propriedade privada, possibilitando o acesso à terra às camadas populares que historicamente foram excluídas desse direito. No entanto, a luta do MST não é necessariamente pela abolição da propriedade privada, mas pela abolição do latifúndio que cerceia a possibilidade de o indivíduo ter seu pedaço de chão.

O MST, desde sua origem, tem como princípio a participação das famílias nos espaços organizativos de construção e tomadas de decisão. Há um entendimento de que a conquista da terra é um processo que necessita do envolvimento de todos e todas e a organização é um processo fundamental para alçar seus objetivos, conforme descrito abaixo:

Os trabalhadores somente poderão cumprir com seu papel se estiverem organizados. Este papel cabe por sua vez a uma organização que se proponha orientar e dirigir, sabendo claramente para onde deve ir, e, juntamente com todas as forças, desenvolver lutas para fazer acontecer os objetivos traçados. (BOGO, 1999, p. 25).

Para além da organização geral em si, o Movimento criou uma forma própria de se organizar internamente, o que ele chama de organicidade, buscando dar mais celeridade aos processos de discussões, bem como garantia efetiva de participação de todos nos espaços de diálogos e tomadas de decisão. Caldart (2000, p. 162) define organicidade para o MST como sendo:

O processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das influências que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST.

O sucesso desta organização depende muito da estruturação dos espaços denominados de *brigadas* e de suas lideranças. Cada brigada é composto por membros com responsabilidades distintas convergindo para um mesmo objetivo, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Descrição das brigadas

BRIGADA	COMPOSIÇÃO E FINALIDADE
Núcleo de base	Compostos por mais ou menos 10 famílias e coordenados por um homem e uma mulher. As famílias devem se reunir, pelo menos, duas vezes ao mês, para discutir os problemas locais, planejar o trabalho voluntário, recolher a contribuição para a marcha e escolher os representantes que irão participar das viagens, dos cursos e encontros, além de organizarem atividades coletivas como o mutirão e a troca de dias de trabalho. Os coordenadores anotam as opiniões dos participantes, visitam as famílias e encaminham os problemas;
Setores de frente de massa, produção, formação, educação, saúde, gênero, comunicação e cultura	Cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada brigada. Também fazem parte dos setores a secretaria, a equipe de finanças, a equipe de disciplina e a equipe de direitos humanos. Têm o objetivo de orientar e ajudar os membros nas orientações dadas pelo movimento.
Direção coletiva	Composta por um representante a cada cinco núcleos de base. Uma brigada formada por 500 famílias tem, por exemplo, 10 dirigentes, que devem ser homens e mulheres. Da direção participam, ainda, dois representantes de cada setor, para que se mantenha a unidade entre todos eles. Os dirigentes são incumbidos de repassar os informes aos demais coordenadores de núcleo;
Coordenação da brigada	Composta por todas as pessoas responsáveis por alguma função, seja nos núcleos ou nos setores, e pela direção, incluindo, assim, dois coordenadores de cada núcleo, 10 representantes de cada setor e mais 10 membros da direção, totalizando mais ou menos 180 lideranças em cada brigada. E tem como objetivo planejar as atividades para adultos, jovens e crianças, fazer com que os lotes e os créditos cumpram sua função social: desenvolver econômica, política, social, cultural e ambientalmente os assentamentos (MST, 2005a).

Fonte: Miranda e Cunha (2013, p. 366).

De acordo com a professora pesquisadora e militante do MST, Maria Suely Ferreira Gomes (2009, p. 48), a organicidade visa “[...] envolver as famílias em áreas de acampamentos e assentamentos, garantindo a ligação entre as instâncias de cunho local, regional, estadual e nacional”. Neste sentido, essa forma de organização proporciona maior interação e comunicação dentro do Movimento, fazendo com que as informações circulem com maior agilidade, facilitando as tomadas de decisões. Neste sentido, a organicidade é o elo que interliga o micro ao macro, criando laços de

fortalecimento participativo das famílias na vida do Movimento e nos espaços numa sintonia trilhando um mesmo caminho para se chegar num mesmo objetivo.

Outro ponto relevante que deve ser destacado sobre a organicidade é que ela é uma espécie de escola para formação da base do Movimento, formação de novos líderes, novos militantes que futuramente atuarão, como, por exemplo, nas coordenações regionais, estaduais e nacional. Neste sentido, o Movimento preza pela formação contínua das famílias, principalmente durante a estadia nos acampamentos. Este momento é tido como fundamental para proporcionar formação aos acampados embasada em referências de teóricos renomados, como Karl Marx, Friedrich Engels, Hegel, Lenin, Makarenko, Luxemburgo, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, José de Sousa Castro e Paulo Freire (RIBEIRO, M. 2004).

Há de compreender que o MST, apesar de ser conhecido por ser um forte paladino da Reforma Agrária, defende outras pautas de suma importância para a emancipação dos trabalhadores e sobrevivência nas terras. Destacam-se as pautas da produção de alimentos saudáveis, orgânicos e agroecológicos, créditos agrícolas e educação do campo nos assentamentos e tantas outras políticas que julga importantes. “A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social” (FERNANDES, 2012, p. 498). Para o Movimento estas políticas são fundamentais para o desenvolvimento dos assentamentos e garantias de bem viver das gerações futuras.

Neste sentido, o MST, enquanto se consolida como um movimento autêntico e com projeto claro de nação, compreende que aliado à conquista da terra, outras políticas públicas também são necessárias. A terra nua e crua, sem as devidas condições de sobrevivência, não resolve o problema da desigualdade no país.

### **1.5 Projeto de Assentamento 26 de Março: símbolo de resistência e de enfrentamento ao grande capital**

A antiga Fazenda Cabaceiras foi sem dúvida uma das maiores representações de dominação e devastação da vida social e ambiental do Sudeste do Pará. Localizada às margens da BR 155 (antiga PA 150), km 25, estrada que liga a cidade de Eldorado dos Carajás à cidade de Marabá, a antiga fazenda fazia parte do polígono

dos castanhais, sob o domínio da família Mutran. A área da fazenda compreendia um total de 9.774,0405 mil hectares de terras (GOMES, 2021).

Em 1999, o MST ocupou a fazenda com 1600 famílias. Foram cerca de 90 dias de trabalho e articulação nas áreas periféricas de Marabá e outras cidades vizinhas, realizando reuniões com o objetivo de mobilizar um número significativo de famílias para fazer a ocupação da referida fazenda e enfrentar os oligarcas da castanha.

No dia 26 de março de 1999, aconteceu um ato público, no município de Marabá, por emprego. O MST articulou cerca de 1600 famílias para participarem desse ato, mas, na verdade, todas as famílias seriam conduzidas para uma ocupação. Não era qualquer ocupação, nem qualquer área que estava prestes a ser ocupada, mas a fazenda Cabaceiras, de propriedade de Jorge Mutran, da família Mutran, que dominava grandes extensões de terras no sul e sudeste do Pará, principalmente no território denominado de polígono dos castanhais, conforme histórico anterior (GOMES, 2009, p.77).

O processo de mobilização e ocupação da fazenda Cabaceiras exigiu dos militantes do MST um trabalho bem organizado e estratégias bem definidas, pois se tratava do enfrentamento de um dos maiores grileiros de áreas públicas e de monopólio do comércio das castanhas da região. Desta forma, para não arriscar haver algum tipo de erro na missão, o Movimento não informou às famílias a área que seria ocupada, a polícia militar e federal e imprensa local que acompanhou a movimentação, não sabiam exatamente o que estava acontecendo (GOMES, 2009).

Historicamente, a família Mutran era muito conhecida em Marabá e região, pois, além do controle econômico e político local, causava certo temor à população marabaense. Desta forma, desestruturar o império dos Mutran era de certa forma um grande trunfo para o Movimento e um alento para a população de Marabá (PEREIRA, 2004).

De acordo com Gomes (2009), no dia em que estava marcada a ocupação da fazenda Cabaceiras, ocorria uma audiência pública sobre emprego na cidade de Marabá, com isso, algumas famílias acreditavam que estariam indo para o evento, inclusive os policiais e imprensa que faziam a escolta e cobertura no dia. Mas, de fato, não foi isso que aconteceu, os caminhões com as famílias se deslocaram até o local em que seria instalado o acampamento às margens da BR 155, no Km 28 sentido Marabá-Eldorado dos Carajás.

No dia seguinte, os jornais noticiaram de forma perplexa a ação do MST. A atitude do Movimento foi um ato de grande ousadia, pois a família Mutran dispunha

do controle político do legislativo e do judiciário, tinha o apoio do estado e muito poder financeiro; ninguém imaginaria tamanha coragem (GOMES, 2009).

Em fase de acampamento, de acordo com Gomes (2009), houve prisão de trabalhadores, além de inúmeras ações de despejos realizadas pela polícia, inclusive de forma truculenta, o que levou à desistência de vários acampados.

A ocupação da Fazenda Cabaceiras foi de fundamental importância para quebrar a oligarquia da família Mutran na região. Todavia, diversas foram as formas de retaliação como os despejos e a prisão de 20 acampados, destes 16 permaneceram presos por 17 dias. Os conflitos se acirraram e muitas famílias desistiram; permanecendo, no acampamento, 400 famílias numa área que só comportava 206 delas. As demais foram remanejadas para outras áreas, conforme negociação interna (GOMES, 2021, p. 130).

Os processos percorridos até a conquista da terra foram longos e quase sempre dolorosos, as constantes ameaças, as ações de despejos violentas, se tornaram para muitas famílias o fato que as levaram à desistências do sonho de conquistar seu pedaço de chão. Fora as dificuldades citadas, houve questões inerentes ao dia a dia do acampamento, como, por exemplo, as regras a serem cumpridas, a falta de insumos básicos, a falta de privacidade familiar, os desentendimentos entre os acampados, desentendimento de cunho ideológico, entre outras questões. Tudo isso são motivos que contribuíram para a desistência de famílias que renunciaram a seus sonhos.

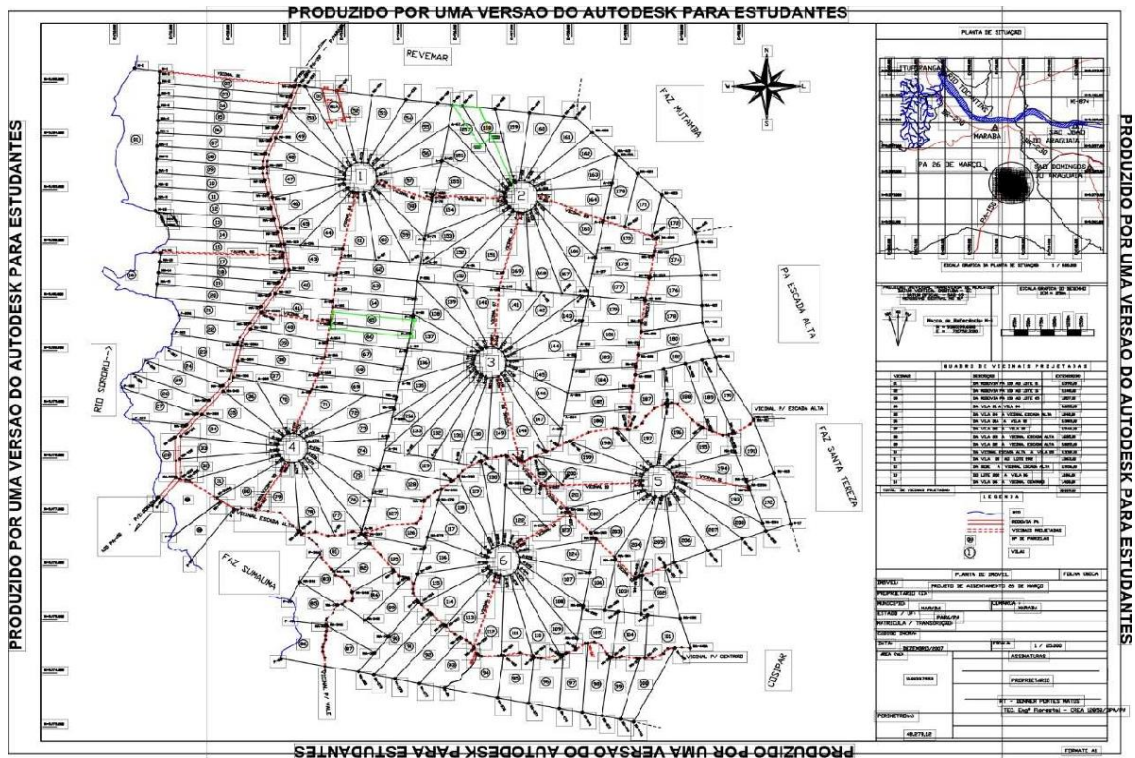
Após longos anos de negociações e espera, em dezembro de 2008, o INCRA fez a publicação da portaria de criação do Projeto de Assentamento 26 de Março. É importante ressaltar que a referida fazenda foi desapropriada por cometer vários tipos de crimes, violando a função social da terra, previsto na Lei n. 8.629/93, praticando crimes ambientais e, principalmente, por ser flagrada em situação de trabalho escravo.

Da mesma forma, vale ressaltar que o Estado, tendo a função de resolver os problemas sociais, não se empenhou em cumprir com sua função básica, que era mediar as negociações e dar celeridade ao processo de desapropriação da área desejada pelo Movimento.

Diante da morosidade, quase uma década de acampamento, os próprios acampados se organizaram e deram início ao loteamento da área contratando profissionais agrimensores para realizar as medições e lotear a área. Os assentados também decidiram o formato do projeto de assentamento que seria em raio de sol.

O assentamento, por decisão coletiva dos acampados, foi organizado em seis grandes núcleos, tendo os grupos de lotes convergindo em núcleo de moradias, conforme o mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa do Assentamento 26 de Março



Fonte: Gomes (2009).

Presentindo a necessidade de avançar na organização para a próxima etapa, o MST começou a organizar a transição de acampamento para assentamento. A preocupação do Movimento naquele momento era dar continuidade à participação das famílias com a organicidade pensada pelo Movimento no assentamento. Era necessário que as brigadas estivessem estruturadas e preparadas para tocar o projeto de um assentamento produtivo com trabalhadores unidos, organizados e emancipados.

Levando em consideração que o assentamento 26 de março herdou da fazenda cerca de 53% da área formada em pasto para gado, o MST tinha um certo receio de que os assentados, até por uma questão cultural, se tornassem meros criadores de gados, perdendo de vista o debate da produção diversificada com princípios agroecológicos. Por este e outros motivos, havia uma necessidade de dar continuidade nas formações de base no assentamento.

Em dezembro de 2008, o INCRA publicou a portaria nº 67 de desapropriação da fazenda Cabaceiras, criando o Projeto de Assentamento 26 de março, o qual assentou 206 famílias. Outras 200 famílias foram remanejadas para outros acampamentos, pois a área não comportava todas as famílias acampadas. Além disso, outras partes da área foram designadas para área de reserva e outros 174 hectares foram doados para a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, hoje IFPA - Campus Rural Marabá (CRMB) (GOMES, 2009).

Desde então, as famílias assentadas deram início à produção em seus lotes dando ênfase à agroecologia, produção diversificada de mandioca, arroz, milho, feijão, aves, suínos, bovinos, entre outros. Atualmente, o assentamento é um dos que mais se destaca economicamente no município de Marabá, principalmente pela produção de farinha e banana, produtos comercializados nas feiras livres e comércio da região e pela boa organização dos assentados através das associações e cooperativas.

Esse processo de conquista do Assentamento 26 de Março do MST culminou com a conquista de todos os povos do campo desta região, talvez o maior de todos até o momento. A desapropriação da antiga Fazenda Cabaceiras não só foi a retirada de parte do império latifundiário da família Mutran, mas foi também o local que futuramente sediará um dos maiores símbolos de resistência e de luta para o enfrentamento ao agronegócio, a sede do Campus Marabá Rural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. "O IFPA-CRMB foi implantado para atuar, prioritariamente, com as populações do campo pela educação do campo com alternância pedagógica seguindo as experiências já desenvolvidas no Brasil" (GOMES, 2021, p.64).

Como dito anteriormente, os processos de lutas e conjunturas provocam variadas metamorfoses, os movimentos sociais se reinventam e se recriam. Desta forma, os movimentos entendem que para se viver no campo apenas o acesso à terra não é suficiente, é preciso que o trabalhador tenha acesso a outras estruturas e benefício que proporcione o bem viver dos camponeses em seus lotes. Desse modo, umas das principais reivindicações do coletivo de camponeses é o direito à educação pública, gratuita e de boa qualidade.

No segundo capítulo, abordamos as batalhas travadas pelos movimentos sociais em prol da Educação do Campo no contexto da Região Sudeste do Pará.

## **CAPÍTULO 2: DA EDUCAÇÃO POPULAR À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Iniciamos o segundo capítulo com uma breve descrição do contexto regional do sudeste paraense, nos referindo às primeiras experiências de educação popular emergidas das lutas dos movimentos sociais por acesso à educação pública. Um projeto que tem como concepção a formação humana, os movimentos como protagonistas e as experiências da pedagogia de alternância desenvolvidas pela EFA e CFR como elementos cruciais para um projeto maior de Educação do Campo.

Em seguida, apresentamos os novos rumos da política nacional brasileira, nos processos de reconhecimento e consolidação da Educação do Campo enquanto política pública, a partir da criação dos IF's, a RFE e marcos legais da política de educação do campo no Brasil. Por último, abordamos os pilares constitutivos que dão sustentação para a construção da política de Educação do Campo.

### **2.1 Educação do Campo como instrumento de resistência e transformação da luta de classe: novas pedagogias como resposta aos grandes projetos**

A Agricultura Familiar Camponesa da Região Sudeste do Pará está para além da geração de renda das famílias por se caracterizar pela forma como os agricultores se reproduzem socialmente nos assentamentos e pela valorização da identidade dos agricultores e agricultoras. A agricultura familiar camponesa é diversificada e alicerçada na agricultura de subsistência, com produção de frutas e seus derivados, produção de legumes, mandioca e seus derivados, carne e leite, atendendo o consumo familiar e o comércio local nas feiras livres dos municípios (MICHELOTTI, 2008).

Por outro lado, apesar dos mais de quinhentos assentamentos da região, o agronegócio da pecuária ainda predomina, causando sérios impactos nos assentamentos. Com o discurso da agricultura progressista tecnológica, o agronegócio tem acometido sérios danos ambientais e sociais, provocando a diminuição dos espaços de prática da agricultura sustentável que, aos poucos, vai cedendo espaços para o cultivo de pastagens e criação de gado, tudo isso incentivado pela deliberação desordenada de créditos agrícolas (MICHELOTTI, 2008).

O avanço do agronegócio no Brasil tem sido uma realidade que se fortalece na política, em especial na escalada histórica na Bancada Ruralista<sup>1</sup> no Congresso Nacional, mas que vem se ampliando desde os anos de 1990. No entanto, nos dois últimos governos, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, a postura e o trabalho dos paladinos do agronegócio foram muito mais intensos na defesa de seus interesses e pouco compromisso com a população.

Desta forma, os produtores rurais do agronegócio, em geral, conseguiram avançar em diversos aspectos, como, por exemplo, na diminuição das taxas de juros nos programas de financiamentos, ampliação do comércio exterior para carne bovina e outros produtos proveniente do agronegócio e a regularização de defensivos agrícolas que antes eram proibidos. Estas são apenas exemplos das pautas da bancada que atua no congresso brasileiro em defesa do agronegócio. No entanto, muitas delas são reiteradamente alvos de protestos dos movimentos sociais, sobretudo do MST.

Apesar da ascensão e da força política do agronegócio brasileiro, o movimento social tem resistido, se mantendo organizado em defesa da vida, de justiça social e de melhorias na qualidade de vida do povo brasileiro.

De acordo do Schmitz (2007), o Movimento tem se mobilizado, no sentido de pressionar, para haver mais reconhecimento social por parte do governo federal com relação aos assentamentos, tornando estes espaços bem estruturados para a promoção e efetivação de políticas públicas, com políticas de créditos agrícolas que privilegie a combinação de arranjos produtivos de cunho sustentável, como Sistemas Agrofloretais, uso sustentável da floresta, agregação de valores aos produtos familiares e combinação de criação de pequenos e médios animais com outros cultivos.

No Sudeste do Pará, a atuação dos movimentos sociais do campo tem, como marca histórica, a luta pela terra e por educação do/no campo. Portanto, a região, historicamente, tem sido palco de inúmeros conflitos motivados pelas disputas por terras. É conhecida, também, por concentrar um dos maiores números de projetos de assentamentos do país, com uma agricultura familiar forte de produção diversificada, apesar dos serviços de assistência técnica pública ser considerado uma lacuna, devido ao baixo número de profissionais que atuam na região para atender todos os

---

<sup>1</sup> “A Bancada Ruralista é um grupo político extremamente bem articulado internamente, dotado de alto poder financeiro e clareza ideológica” (CIOCCARI; PERSICHETTI, 2020, p.19).

assentados, dificultando ainda mais o acesso aos benefícios do governo, como, por exemplo, os créditos agrícolas (GOMES, 2021).

Na década de 1980, diante do contexto de desamparo governamental, o movimento social se mobilizou e criou o Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), como sendo uma alternativa viabilizadora de novas possibilidades, criando caminhos para a superação deste quadro de abandono caracterizado pelo forte contraste social, consequência da ausência de políticas públicas de Reforma Agrária, educação e assistência técnica.

O CAT, fruto da cooperação franco-brasileira com o Laboratório Sócio Agrônomo Araguaia Tocantins (LASAT) e Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), teve importantes contribuições na capacitação dos agricultores e desenvolvimento da agricultura familiar camponesa na região. A parceria entre as três instituições tinha como objetivo desenvolver uma agricultura camponesa alicerçada no tripé da política ambiental e socioeconômica (HÉBETTI, 2000).

Com a atuação do CAT, LASAT e FATA, o coletivo de agricultores imprimiu novos objetivos, dando início a um projeto novo de formação baseado na pedagogia da alternância. A construção deste novo processo exigiu novas parcerias, assim como o estreitamento das relações entre os dois principais movimentos sociais atuantes da época. Desta forma, a movimentação do CAT com os movimentos sociais em prol de articulações estratégicas visando o fortalecimento da luta por Reforma e Agrária e Educação foram importantes para desenvolver as primeiras experiências exitosas de educação popular construídas pelos sujeitos desta região (TAVARES, 2002).

Por volta da década de 1990, apesar do momento tenso vivenciado pelos povos do campo na região devido aos constantes conflitos provocados pelas disputas de terras, os movimentos sociais conseguiram implementar as primeiras experiências de pedagogia da alternância em parcerias com a UFPA e o CAT. A ideia inicial era ofertar cursos de nível médio e fundamental, técnico profissionalizante para os agricultores e agricultoras, objetivando fortalecer a agricultura familiar camponesa e a luta dos movimentos na região, uma vez que as famílias assentadas passavam por dificuldades relacionadas à educação, produção de alimentos e constantes ameaças, o que, conseqüentemente, colocaria em xeque a permanência das famílias em seus lotes (RIBEIRO; MEDEIROS, 2005).

A Pedagogia da Alternância surge em 1935, como *Maison Familial e Rural* ou Casa Familiar Rural, o que, para Nosella (2012), decorre da luta por educação encampada por um grupo de agricultores e pelo Padre Granereau, pároco de uma pequena capela localizada em Serignal-Péboldol, interior da França. Eles acreditavam na possibilidade de uma escolarização que atendesse às necessidades do campo e que ajudasse a ampliar os conhecimentos dos jovens que ali residiam, sem, contudo, iludi-los com os encantos da cidade (KOELER; FOERSTE; MERLER, 2019, p.6)

As experiências de pedagogia da alternância que deram base para os projetos pilotos que foram implementados pelos movimentos sociais do Sudeste Paraense foram inspiradas nas EFA's e Casas Familiar Rural (CFR) de outras regiões do Brasil. Desta forma, o projeto visava adaptar, conforme a realidade de cada região, as referidas escolas EFA e CFR, sendo a primeira a ser instalada na cidade de Marabá e a segunda nos municípios de Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, mais ao Sul do Pará e Medicilândia na Região da Transamazônica (Oeste do Pará). Assim nasceram os primeiros cursos de educação profissional com aplicação da pedagogia da alternância exclusivos para os povos do campo (MARINHO, 2016).

Neste contexto de construção de projetos educacionais à luz dos movimentos sociais, os cursos de pedagogia da alternância se desenvolveram sob três matrizes que contribuíram muito para a definição do projeto CAT, a saber:

[...] a matriz do movimento social, a matriz acadêmica e a matriz da cooperação franco-brasileira. O objetivo comum entre elas estava em discutir e oferecer oportunidades para o futuro dos jovens do meio rural e, conseqüentemente, discutir e propor alternativas para o futuro da agricultura familiar (RIBEIRO, 2003, p. 2).

A cooperação entre os parceiros do projeto foi imprescindível para que a experiência fosse implementada, cabendo a cada um assumir e executar seu papel. No entanto, os movimentos sociais foram os protagonistas do processo, construindo caminhos para a luta, organizando e mobilizando os trabalhadores, criando alternativas e dando voz aos sujeitos do campo.

O LASAT, laboratório ligado à universidade, composto por pesquisadores comprometidos com a causa da reforma agrária e educação do campo, desempenhou um papel muito importante, aproximando a academia ao meio rural, realizando pesquisas, aplicação de diagnósticos social e agrônômico, munindo o coletivo com informações importantes, que deram embasamento para as tomadas de decisões

coletivas. Por último, a matriz franco-brasileira, por meio do CAT, tinha a missão de planejar, organizar e custear financeiramente as ações do projeto (RIBEIRO, 2003).

É importante destacar, neste processo, a maneira como as casas (EFA's e CFR's) são geridas. EFA e CFR são projetos criados pelos coletivos de agricultores e agricultoras, as suas gestões são realizadas por eles próprios. O coletivo de pais constitui a associação e, democraticamente, elegem uma diretoria administrativa, composta por Presidente, Secretário, Tesoureiro e um conselho fiscal, que tem a responsabilidade de fazer o trabalho administrativo, captação de recursos, manutenção dos espaços, contratações, entre outros. Esse formato de escola se caracteriza pela autonomia administrativa das famílias que participam integralmente do dia a dia da escola, o que torna um processo formativo para todos.

A função do Estado está em reconhecer a instituição como uma escola de fato e de direito e fazer a certificação dos educandos. No entanto, ressaltamos, que estas instituições não estão isentas de cumprir com todos os protocolos de uma escola regida pelo governo.

Em estudos realizados, Brandão (2006) ressalta as contribuições educacionais oriundas de várias experiências, frutos da luta das classes populares de trabalhadores e trabalhadoras do Brasil a partir da década de 1960 e sem a participação do Estado, como, por exemplo, o Movimento Educação de Base (MEB), Educação Libertadora e Educação Popular.

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela ensina vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 1986, p. 47).

Com as primeiras experiências de pedagogia da alternância na região, os movimentos sociais entenderam que deram um importante salto no que se refere à qualificação dos trabalhadores e ao processo de fortalecimento da luta rumo à concretização do projeto de Reforma Agrária e Educação do Campo. De acordo com Tavares (2002), as experiências desenvolvidas, nascidas no seio das lutas dos sujeitos do campo, estavam alcançando seus objetivos, tendo motivos concretos para dar continuidade nas organizações das lutas sociais.

Com o fim do CAT, no início dos anos 2000, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) assume o papel de articulador das ações envolvendo a educação, definindo novas estratégias de lutas, angariando novos parceiros, promovendo capacitações com o objetivo de dar continuidade às experiências existentes e implementação de outras novas (MARINHO, 2016).

Com o fim do Programa CAT no ano de 2001, o movimento social herda total autonomia sobre a FATA, tanto no que consiste o espaço em si, quanto à execução das atividades, passando a ser incorporada às frentes de atuação da FETAGRI, como a secretaria de formação do movimento social, desenvolvendo as atividades de educação (com os **juvens rurais**) e formação (com os agricultores). Este acontecimento proporcionou um maior dinamismo e fortalecimento dos processos educativos na região, estimulando a criação de novas parcerias, iniciando fóruns de discussão sobre educação do campo e principalmente aumentando o número de educandos e os níveis de ensino dentro da instituição (MARINHO, 2016, p. 136).

A partir de então, as mobilizações feitas pela FETAGRI garantiram aos trabalhadores, por meio de novas parcerias e recursos financeiros, a oferta de novos cursos para os agricultores. Assim, a EFA no período de 2003 a 2006 conseguiu ofertar novas turmas de ensino médio profissionalizante de técnico agrícola, na modalidade da pedagogia da alternância, a qual foi ofertada aos egressos da primeira turma do ensino fundamental de 1996 (EFA, 2004). Cabe destacar que o referido curso foi custeado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que havia sido lançado anos atrás, em 1998 (MARINHO, 2016).

Outra estratégia adotada pelos movimentos sociais visando o fortalecimento da educação do campo, colocando no patamar do debate nacional, foi a criação do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC) no ano de 2005. O FREC não só se somava ao debate da educação do campo em nível de Brasil, como também se fortalecia enquanto movimento pela educação do campo do Sul e Sudeste do Pará. Sendo assim, o FREC conta com a participação de várias instituições, entidades e movimentos sociais, tais como: CPT; FETAGRI (regional sudeste); MST; Empresas de Assistência Técnica, docente das escolas do campo municipais que atuaram no PRONERA (Parauapebas, Rondon do Pará, Jacundá, Goianésia e Marabá) e docentes do campo universitário de Marabá (ANJOS, 2020).

## 2.2 Principais marcos históricos da Educação do Campo no Brasil

É salutar atentarmos para alguns momentos históricos da Educação do Campo que marcaram a história da luta dos movimentos sociais por Reforma Agrária e Educação do Campo em todo Brasil, resultando no reconhecimento legal desta nova modalidade de educação.

**1997.** Acontece o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST que teve como pautas o debate acerca dos problemas sociais, econômicos e educacionais envolvendo os acampamentos e assentamentos (MOLINA, 2004). A partir deste evento, houve importantes conquistas, dentre elas, a criação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, por meio do Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

**1998.** Ocorre a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), realizado em Luziânia–GO no período de 27 a 30 de julho de 1998. É importante frisar que este momento resultou em encaminhamentos importantes como forma de demarcação de território da luta dos movimentos, além da criação da terminologia Educação do Campo, e não mais educação rural como era utilizado. O segundo termo a destacar foi o **no e do** campo, reafirmando onde, com quem e a quem se destina a Educação do campo, se colocando numa posição clara contra hegemônica (MOLINA, 2004).

**2001.** Como início do reconhecimento legal da Educação do Campo, foi criado o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, ainda no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso. Aprovado em 4 de dezembro de 2001, o referido documento estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo a importância e as especificidades dos povos do campo enquanto sujeitos coletivos (BRASIL, 2012).

**2002.** O instituiu-se a Resolução n.º 1 CNE/CEB de 3 de abril de 2002, que define a identidade da escola do campo pela sua vinculação às questões inerentes a realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes e na memória coletiva, a qual, em seus artigos 1º e 2º (CNE/CEB, p. 1), traz as seguintes disposições:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A Resolução n.º 1 CNE/CEB de 2002, além de reconhecer as especificidades das escolas do campo, compreende que os projetos dessas escolas precisam ser adequados às suas realidades conforme a necessidade de cada coletivo atendido.

**2004.** Aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Esse momento foi com o intuito de avaliar, refletir e elencar os avanços conquistados através das políticas e programas educacionais voltados ao campo, como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação criada neste mesmo ano (CALDART, 2015).

**2006.** Aprovação da Resolução n.º 1 CNE/CEB de 2006 que reconhece a e define diretrizes para a pedagogia da alternância na educação básica e superior.

**2008.** Foi aprovada a Resolução n.º 2 CNE/CEB de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo, assegurando direitos as populações do campo de estudar no campo com condições estruturais adequadas.

**2010.** Foi instituído o decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, lei criada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este momento é tido como um aceno esperançoso, significando muito para a Educação do Campo, o reconhecimento de uma política pública de fato e de direito dos povos do campo, no que diz respeito à educação básica e superior (BRASIL, 2010).

Conjuntamente com o histórico de conquista, os Institutos Federais de IF's, também, se somam, como um trunfo importante dos movimentos sociais no fortalecimento da Educação do Campo.

A análise documental, em especial, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo possibilitaram ampliar o leque de compreensão sobre o nosso objeto de pesquisa, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: pressupostos teórico-metodológicos, objetivo e currículo. Conhecer os princípios basilares que orientaram a construção deste Curso, nos permitiu chegar às respostas do nosso problema de pesquisa que.

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo são os alicerces legais que dão sustentação para essa modalidade de educação. Influenciada pela Pedagogia do MST, as Diretrizes têm na pedagogia social do MST o seu ponto de partida. Neste sentido, a classe trabalhadora do campo, das mais diversas realidades culturais, consegue visualizar neste projeto, o reconhecimento legítimo da identidade dos camponeses enquanto classe trabalhadora que luta por melhores condições sociais de vida no campo.

A Educação do Campo se constitui como uma política pública que visa a formação da classe trabalhadora, acentuada na subjetividade concreta de cada povo, instigando-os a lutarem por condições dignas de sobrevivência no campo, valorizando seus territórios enquanto espaços de reprodução da vida social, econômica e cultural camponesa. Essa modalidade de educação torna-se para os trabalhadores camponeses, uma importante ferramenta de enfrentamento e combate aos projetos capitalistas, possibilitando aos sujeitos a reconhecerem seus direitos, tornando-os cada vez mais capazes de se organizarem e construir seus projetos de vida no campo. Além disso, cabe ressaltar que a política de educação do campo não se coloca como uma política de caráter experimental, ela tem como base, inúmeras experiências já desenvolvidas em todo o território nacional, na educação popular e na pedagogia da alternância inspiradas em intelectuais reconhecidos e ligados ao projeto da classe trabalhadora (SAMPAIO, 2023).

Falar de Educação do Campo, nos remete a compreender que estamos falando do campo, da diversidade cultural brasileira e não de um campo singular conforme é tratado pela educação rural, por isso, também, é importante compreender que a Educação do Campo não se coloca como pronta e acabada, cada contexto e cada povo é uma realidade, conforme destaca Arroyo (2018, p. 229) quando fala da importância do reconhecimento dessa diversidade real:

Por que dar atenção e centralidade à diversidade na construção de um projeto de Educação do Campo? Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

Esse destaque incita-nos a dirigir o nosso olhar para o cerne principal desta educação pautada pelos movimentos, a diversidade coletiva imbricada nos coletivos dos sujeitos do campo. Apesar da subjetividade inerente a cada um desses coletivos, de algum modo, eles se coadunam e se unem em prol de um mesmo objetivo de luta, construir outra educação possível, convergindo e complementando-se nas batalhas travadas pelos movimentos sociais. Tal união nos indica as raízes desse projeto coletivo, ao mesmo tempo em que ressalta sua natureza múltipla.

Conforme descrito no primeiro capítulo, o campo, historicamente, tem se tornado um espaço cada vez mais de disputas e conseqüentemente conflituoso devido aos atritos ocasionados pela imposição dos grandes projetos capitalistas aparelhado pelo Estado brasileiro em detrimento aos povos do campo. O agronegócio, à medida que avança, provoca inúmeras perdas à classe trabalhadora do campo, expulsando-os de suas terras, dando lugar ao Agro.

As escolas situadas no meio rural também são alvos do capital, configurando-se como espaços de constantes disputas; neste caso, o capital se apropria e as transforma em poderosas ferramentas de alienação e da cultura hegemônica capitalista, conforme dito por Peripolli e Zoia (2011, p.191):

Ocorre que na sociedade capitalista, a escola tem sido usada como uma ferramenta pela classe hegemônica para consolidar seu projeto de sociedade. Tanto que os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no cotidiano destes trabalhadores, os camponeses.

Assim, as instituições de ensino situadas nas áreas rurais dão continuidade à ideologia cultural burguesa, que estimula a perpetuação do modelo de desenvolvimento dominante, centrado num currículo urbanocêntrico elitista, de subvalorização da identidade camponesa, conforme destacado por Oliveira e Campos (2012, p. 129):

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador, tal como crítica Freire (1982).

Por diferentes razões, em oposição às investidas do capital, tais circunstâncias têm compelido os trabalhadores a se articularem organizadamente, com o intuito de pleitear políticas públicas que concorram para o aprimoramento da qualidade de vida no campo, a fim de evitar a busca por uma existência melhor nos centros urbanos. Assim, resta aos trabalhadores a mobilização coletiva por intermédio das forças representativas, de modo a exercer pressão sobre o governo para assegurar os direitos fundamentais estabelecidos por lei de acesso à terra e educação pública.

Fundamentada nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica, no Parecer 36/2001, Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Leis nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, a educação do campo tem se apresentado como uma modalidade de ensino fundamental no processo formativo da consciência dos trabalhadores do campo e, conseguinte, para o desenvolvimento das comunidades camponesas, sejam eles agricultores, criadores, silvicultores, pescadores, caiçaras, extrativistas entre outros.

Na ótica da Educação do Campo, pensar a formação destes sujeitos e o desenvolvimento destes espaços tão singulares é mais do que enxergar apenas uma área não urbana; é compreendê-lo como um espaço de possibilidades que conecta os camponeses à produção das condições de existência social rumo aos avanços para uma sociedade mais humana que vivem no e do campo.

Outrossim, a concepção pautada pela Educação do Campo inclui, também, o debate sobre a importância da valorização e o fortalecimento das práticas tradicionais desenvolvidas pelas comunidades e seus povos. A construção do conhecimento perpassa pelo diálogo entre o saber científico e o saber tradicional acumulado de cada povo, primando pelo protagonismo dos sujeitos, reconhecendo e valorizando suas contribuições nos processos de manejo e preservação da diversidade cultural e do desenvolvimento local sustentável. A Consolidação desta política significa a

materialização de um projeto inclusivo que cultiva o respeito à diversidade cultural do povo brasileiro.

Sampaio (2023, p. 149) esclarece que:

Nessa perspectiva, ao contrário da visão do rural estigmatizado como arcaico e atrasado, a concepção de EC expressa uma nova concepção em relação ao campo. Ela reconhece e valoriza os conhecimentos resultantes das práticas sociais dos camponeses ou trabalhadores rurais, e ainda compreende o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e identidade desses povos, além de ser lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Contudo, mesmo havendo avanços significativos em termos de reconhecimento e institucionalização da educação do campo, ainda se constata que, entre o que está previsto em lei e o que se pratica, há uma distância colossal, não pela falta de demanda ou de mobilização dos povos do campo, mas pela falta de vontade e/ou de compreensão dos governantes de todas as esferas, que resistem em não reconhecer a legitimidade destas especificidades. Conforme aponta Sampaio (2023, p. 150):

No entanto, no âmbito das Políticas Públicas, mesmo havendo a inclusão em forma de lei dos direitos sociais, como o direito à educação, em geral ela não é cumprida, e o que virou direito social pela via legal da legislação, não se torna realidade para a classe trabalhadora.

Esta constatação é observada, também, pelo Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, o qual afirma que vários estados não aplicam na totalidade a legislação que trata da educação básica no campo, em alguns Estados são apenas previstos de forma generalizada, isso demonstra de forma escancarada que há forte rejeição por parte dos governantes em reconhecê-la, o que dificulta a sua concretização. O que se nota é que a aplicabilidade da lei fica a bel-prazer de cada um dos governadores, deixando no ar um sentimento de descaso e de irresponsabilidade por parte dos governantes.

Apesar de alguns desafios que se apresentam, há certos avanços com acenos positivos em direção ao projeto dos movimentos, lhes permitindo ousar novos sonhos, na perspectiva do reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública de fato, assegurada por lei e subsidiada pelo governo.

Desse modo, o contexto das experiências exitosas da pedagogia da alternância desenvolvidas na EFA, CFR, somados à tensão da conjuntura regional provocada pelos

conflitos agrários, disputa de terras, passivos ambientais diversos e precariedade das escolas do campo serviram de base para que os movimentos pleiteassem a criação da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, hoje CRMB.

A criação desta escola foi fruto do poder de mobilização social dos movimentos sociais do campo da referida região. A Escola Agrotécnica Federal de Marabá que deu origem ao CRMB foi criada em 25 de outubro do ano de 2007, pelo Presidente Lula, por meio da lei 11.534 de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007) e representa uma conquista, não só de um espaço físico, mas também de uma proposta pedagógica que respeita e atende às especificidades de formação da população do campo desta região.

Discutimos, brevemente, no tópico seguinte, a proposta de educação dos IF's, direcionando-a para a concepção de educação no âmbito do Instituto Federal de Educação (IFPA) -Campus Marabá Rural (CRMB).

### **2.3 Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA) e Campus Marabá Rural (CRMB): uma conquista dos movimentos sociais para os povos do campo**

O processo de criação dos Institutos Federais (IF's) no Brasil, como uma política pública educacional, tem como finalidade romper com as barreiras que há entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Fundamentado na concepção de formação *omnilateral*, portanto, com uma visão diferente do que propunha a educação profissional tecnicista e dicotômica, os Institutos Federais de Educação (IF's) demarcam a formação integrada a partir de uma proposição no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), por meio da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os IF's têm como missão produzir, disseminar, aplicar e construir conhecimentos científicos e tecnológicos de maneira integral na formação do cidadão, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética (PACHECO, 2011).

Com a expansão da Rede Federal de Ensino (RFE), os IF's chegaram em todas as regiões e estados brasileiros, inclusive em muitas cidades do interior, levando educação pública de qualidade e promovendo a inclusão daqueles que dificilmente teriam condições de chegar nas melhores escolas e universidades dos grandes centros urbanos do país.

A partir da análise documental, foi possível identificar a pujança dos IF's e destacar alguns pontos desta política que consideramos características fundamentais em se tratando de política de educação nacional inclusiva, a saber:

- a) **Presença marcada em todos os estados brasileiros e Distrito Federal; há estados com até cinco IF's.** Este ponto merece destaque pelo fato de que, anterior à lei de criação do IF's, o acesso a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os CEFET', o Colégio Dom Pedro II, Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais eram privilégios de alguns, pois se localizavam nos grandes centros urbanos, não permitindo o alcance das camadas mais pobres da população periférica e interiorana.
- b) **Interiorização dos campi.** A RFE também foi além dos grandes centros urbanos, chegando às pequenas cidades mais longínquas dos estados, a interiorização é um avanço em direção à inclusão social.

inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, bem como a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior (FRIGOTTO, 2018, p. 148).
- c) **Verticalização da educação.** Outra importante novidade da RFE é a verticalização, com a oferta de cursos desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico integrado ao ensino médio, cursos subsequentes, graduação, especialização, mestrado e até doutorado. Essa medida amplia as possibilidades do crescimento profissional da população que pretende dar prosseguimento nos estudos.
- d) **Ensino médio integrado.** De acordo com Ramos (2015), a integração possibilita a formação do educando fundamentada no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia, portanto, propõe a ruptura com a formação para o mercado de trabalho tecnicista. Além disso, oportuniza o educando iniciar sua vida científica mais cedo, a partir da sua participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão como condição para a formação humana.

Tais elementos expressam, com explicitude das razões políticas dos IF's no combate às desigualdades sociais, promovendo a inclusão social em todas as regiões brasileiras. O projeto dos Institutos Federais de Educação busca uma intervenção direta nas questões sociais que impedem o desenvolvimento local e regional. Pacheco (2011, p. 20), enfatiza que:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que foram historicamente alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

A educação planejada pelos governos democráticos populares tem como foco as camadas e grupos populacionais que historicamente não tiveram acesso à educação pública de qualidade. Dessa forma, as leis de cotas para negros, indígenas e quilombolas, dentre outros, são exemplos de políticas que procuram reparar os danos causados pelas políticas excludentes engendrada no sistema econômico e político brasileiro.

O estado do Pará, devidos às suas peculiaridades, possui menor perspectiva de inclusão, por ter apenas um Instituto Federado com dezoito campi e dezesseis Centros de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (CTEAD) em seu território, o que não atende à complexa geografia paraense, como se vê no mapa abaixo:

Figura 2 - Mapa de distribuição dos campi nos municípios do Estado do Pará



Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (2023).

Os desafios impostos são imensuráveis diante das distâncias geográficas e culturais que marcam o segundo maior estado brasileiro. Contudo, o IFPA tem dado importante contribuição ao combate às desigualdades sociais no Estado, com oferta de cursos técnicos integrados, subsequentes, graduações e pós-graduação, além de projetos de extensão e pesquisas em todas as regiões do Pará.

A referida instituição possui sede na capital paraense (Belém), mas os dezoito campi se distribuem desde a capital até cidades do interior localizadas há mais de mil quilômetros de distância de Belém. Dentre eles se encontra o CRMB, o único que tem uma proposta educacional específica destinada prioritariamente aos povos do campo: ribeirinhos; assentados; boias-frias; extrativistas; indígenas; quilombolas, entre outros, com um PPP fundamentado nos princípios da educação do campo, da agroecologia e da pedagógica alternância. Ao que parece, o CRMB se apresenta como uma instituição solitária dentro da Rede Federal de Ensino por suas características peculiares de público atendido, localização e projeto de educação defendido.

O *Câmpus* está localizado em uma área de 164 hectares no Assentamento 26 de Março, área conquistada pelo MST, no município de Marabá-PA.

A área de abrangência do CRMB compreende 17 municípios, sendo eles: Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Dom Eliseu, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia.

O CRMB, como fruto das lutas dos movimentos sociais, contou com a participação coletiva de todos na construção do seu Projeto Político Pedagógico, o principal documento que orienta todas as ações políticas da instituição, reafirmando seu compromisso com os povos do campo. Desta forma, coletivamente, foi instituído que a missão da instituição é:

Promover a formação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo de nível material e imaterial. São eles: agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais e ribeirinhos, prioritariamente dos municípios de área de abrangência do Campus Rural de Marabá (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2017, p. 1).

E tendo como objetivo geral:

Formar e qualificar jovens e adultos oriundos do campo, que organizam o território para a produção de sua existência, prioritariamente nas áreas da educação profissional, tecnológica e humana, por meio de processos formativos interdisciplinares e integrados, articulando áreas de conhecimento, saberes popular e científico, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços formativos, visando contribuir para a sustentabilidade da produção familiar e comunitária da região sudeste paraense, considerando as dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político institucional (PPP, 2017, p. 23 - 24).

Especificamente:

Ofertar Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes [...], Cursos de Graduação e Pós-Graduação [...], cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) [...], Cursos de educação profissional técnica de nível médio e fundamental integrado a qualificação profissional para o público de Educação de Jovens e Adultos (EJA), (PPP, 2017, p. 23-24).

De acordo com Gadotti (1999), o PPP de uma escola é a transcrição ousada dos anseios da comunidade e de seus agentes, é a revelação da identidade de um povo no seu modo mais límpido, partindo de dentro para fora, seja nas pequenas ou nas grandes manifestações cotidianas do contexto em que ela está inserida. Partindo desta afirmação, o PPP do CRMB se consolida nos parâmetros de atuação do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, a partir da concepção de escola pública do campo e da voz representativa dos diversos coletivos sociais do campo.

Neste sentido, de acordo com Caldart (2015), a escola se firma quando a sua concepção a coloca como parte da sociedade, educando os sujeitos para o exercício pleno da cidadania, colaborando para a transformação da realidade social, como um espaço de aprendizagem, de convivência e construção do conhecimento que se contraponha ao paradigma neoliberal promotor da exclusão e desigualdade social no mundo.

Levando em consideração estes aspectos, a proposta esboçada pelos movimentos sociais no que diz respeito aos caminhos a serem trilhados pelo CRMB, previsto no seu documento referencial, o PPP, o coloca como responsável por um ensino que promova a autonomia dos sujeitos do campo, a partir de uma formação ético-crítica, objetivando a formação cidadã dos educandos, em que serão futuros agentes de transformação social da realidade em que estão inseridos, a partir da compreensão do seu contexto político, social e cultural, intervindo com ações que visem à superação da realidade atual que os aflige. Veiga (1995, p. 145) destaca que

“[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”.

Desse modo, o PPP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2017) do *Campus* expressa a sua opção pela Educação do Campo e público prioritário, ficando clara a sua intencionalidade política enquanto agente de transformação social, que defende um projeto de formação integral do ser humano, promovendo a criticidade e o diálogo, oportunizando a formação crítica e reflexiva baseada na realidade dos sujeitos e em consonância com a luta dos movimentos sociais por direitos, a fim de superar as situações de injustiça decorrentes do modelo de projeto desenvolvimentista burguês.

A política desenvolvida pelo *Campus* e os cursos ofertados têm como fundamentação um conjunto de instrumentos legais, que também expressa um coletivo de conquistas políticas dos povos do campo, são eles: a Portaria n.º 10/1998 de 16 de abril de 1998, o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, a Resolução n.º 1 CNE/CEB de 3 de abril de 2002, Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, Resolução n.º 6 de 20 de setembro de 2012, o decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, resolução n.º 081/2018-CONSUP/IFPA, de 30 de abril de 2018.

A luta dos movimentos sociais em prol da educação pública no contexto da população camponesa é uma batalha de longas datas, abarcando múltiplas pautas, que visam garantir o acesso dos sujeitos ao ensino público, combate às desigualdades e a superação de outros desafios enfrentados no campo. Dentre essas pautas, destaca-se a resistência ao fechamento das instituições de ensino situadas no campo; a criação de novas escolas; e a ampliação da oferta de vagas e níveis educacionais, bem como a formação adequada de professores voltados para atuação nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

A formação de professores para atuar nas escolas do campo é pauta que vem desde a década de 1990, durante os encontros promovidos pelos movimentos sociais. Os movimentos avaliam que tem havido avanços significativos relacionados à demanda de formação docente, conforme apontado por Molina e Sá (2012, p. 468).

Como consequência das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um

grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Na visão das autoras, a pauta por outra educação ganha mais propulsão, quando os movimentos sociais são os principais colaboradores na construção desta política, como, por exemplo, o PRONERA, Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, o Residência Agrária, Saberes da Terra e o próprio PROCAMPO como já mencionado (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Contudo, com o passar dos anos, com os avanços das medidas políticas e econômicas neoliberais e as mudanças conjunturais no campo da política, notamos uma perda de protagonismo dos movimentos sociais na continuidade e na construção coletiva dessa política, cabendo ao Movimento se reencontrar nesse processo. Essa afirmação é apresentada por Molina (2015, p. 149-150).

Porém, esse protagonismo foi se perdendo e se transformando em mera representação formal, sem uma efetiva participação na concepção e no modus operandi das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no país.

O projeto Educação do Campo apresenta características expressivas, tangíveis, pois ela se distingue das demais pelo seu caráter participativo popular e pelo protagonismo dos sujeitos no processo de construção dessa política. A proposta emerge no coletivo dos sujeitos do campo, respaldada principalmente pelos princípios da diversidade coletiva, do trabalho como princípio educativo e da participação ativa dos povos nos processos políticos. Desse modo, o protagonismo dos trabalhadores na continuidade desta política é o fermento que da liga para o seu crescimento. Além disso, as experiências concretas de educação do MST, as quais se respaldam na pedagogia social, são as principais referências para a construção dessa modalidade de ensino. E negar todo esse processo de lutas dos movimentos, é não reconhecer parte da história do Brasil.

A seguir, apresentamos os princípios fundantes que caracterizam essa modalidade de ensino, a Educação do Campo.

## 2.4 Princípios da Educação do Campo

Os princípios norteadores dessa educação planejada pelos movimentos sociais apresentam elementos substanciais de inclusão, de reconhecimento e valorização da diversidade cultural camponesa. Tais princípios estão contidos no Art. 2 do Decreto nº 7.352/2010, (BRASIL, 2010) que descreve o seguinte:

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

A construção de uma escola que visa articular os aspectos socioculturais do e no campo requer transformação na sua organização pedagógica, na forma de funcionamento e na maneira como é administrada politicamente. Para isso, precisa ter claro os princípios norteadores que organizam e fundamentam a Política de Educação do Campo, além de aprofundar-se nos processos históricos de luta dos movimentos sociais por Reforma Agrária e Educação do Campo.

Ao longo da história da formação da sociedade, fomos educados a selecionar e proteger uns e outros não. Se tratando da história da educação de modo geral, a população do campo é um exemplo claro desse processo excludente, de segregação, em que, na sua condição de ser humano camponês, ainda é tratado como um sujeito desprovido de qualquer capacidade cognitiva e valor cultural. Sobre este aspecto,

Arroyo (2012, p.232) diz que “as tentativas de os manter à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante”. Essa é uma constatação vívida, de fratura ainda visível no Brasil e vivenciadas durante a gestão de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com suas políticas neoliberais, de perseguição e caça aos direitos da classe trabalhadora (SAMPAIO, 2023).

Com base no princípio da diversidade, é importante reafirmar mais uma vez que a luta dos povos do campo por outra educação não se limita apenas às questões do ensinar ler a palavra pela palavra, mas se preocupa também em valorizar e reconhecer a grandeza humana que há nos diferentes coletivos, seja ele indígena, caiçara, assentado, ribeirinho, extrativista, quilombola entre outros grupos. O reconhecimento do valor humano, nos seus aspectos políticos e socioculturais, significa, acima de qualquer coisa, o respeito às diferenças para com todos os seres, independentemente de sua origem, religião, raça, orientação sexual, entre outras características. E, portanto, a concretização desse reconhecimento se dá com o entendimento e o respeito um para com os outros.

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação e a formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização têm especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas (SANTOS *et al*, 2020, p. 160).

A Educação do Campo busca promover a compreensão mútua e a empatia, reconhecendo que todos têm as mesmas necessidades básicas e desejos de felicidade e realizações. Isso implica em rejeitar qualquer forma de discriminação, preconceito ou violência baseada em diferenças pessoais, abrindo caminhos para o diálogo construtivo, na participação ativa e o entendimento entre os sujeitos, nos fortalecendo enquanto sociedade e permitindo-nos superar divisões e conflitos desnecessários. Com o decorrer da história, os laços da boa convivência e de respeito entre os seres e a natureza foram interrompidos, assim, novos paradigmas foram impostos, causando profundas rupturas nas relações constituídas historicamente, deixando um legado de desigualdades que busca ser reparado por meio dos processos educativos.

Partindo desse pressuposto, a construção histórica da educação do campo com os movimentos sociais, sempre foi com o objetivo de reparar estes danos, assim, o

sistema brasileiro de educação, com apoio de governos democráticos, possibilitou importantes avanços contemplando o modo de vida dos sujeitos do campo nos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira.

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), por meio dos artigos 23 e 28, há a inclusão de diferentes formatos para a educação básica, além da adequação necessária, sem prejuízos para os costumes dos camponeses.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2008, p. 294).

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região especialmente (BRASIL, 2008, p. 294).

Outrossim, a LDB, no seu artigo 1º, reconhece que o ato de educar não se restringe apenas à figura da escola entre o professor e o educando. Esse reconhecimento é a sinalização para a construção de uma educação democrática que se realiza em diferentes espaços, transpondo os muros da escola com a participação da família e da população em geral, conforme descrito abaixo:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa forma, os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho, na família e na escola, reconhecendo que a escola e os espaços extraescolares são espaços fundamentais para o exercício da aprendizagem, da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação.

Nestes termos, fica mais evidente que a educação do campo referenda a luta popular desencadeada pelos movimentos sociais em defesa da ampliação, acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo. Onde as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (espaços de produção e de cultura), sem a necessidade de promover o êxodo rural educacional. Uma proposta educacional que atenda aos interesses e necessidades da população camponesa, localizada no

campo, a partir do currículo contextualizado, com gestão participativa, possibilitando o acesso às tecnologias e processos avaliativos inovadores.

Arroyo, Caldart e Molina (2004), ao tratar da questão da escola do campo e de sua estrutura, questiona o currículo e as estruturas das escolas urbano - cêntricas, as quais, segundo ele, são seletivas e excludentes, incapazes de perceber e conceber os princípios que asseguram as especificidades do campo, a cultura, o trabalho e a pesquisa. Esta discussão se complementa na definição de Scalabrin (2011, p. 18) em que:

[...] a concepção de Educação do Campo se fundamenta na expressão do e no campo, em que no campo, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, do campo, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações.

A autora se fundamenta nas discussões de Caldart e Michelotti, (2008) para destacar o processo de construção concepção de educação do campo construída coletivamente no intuito de nortear as políticas e práticas das Escolas do Campo, a qual está situada a concepção de educação do campo que se funda na tríade campo-políticas públicas-educação e Pesquisa-Produção-Cidadania.

Esta concepção está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção. Em ambas, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia) e configura o rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento e centralidade na produção camponesa com vistas à cidadania. Na concepção de campo, a forma de produção camponesa está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro. Nessa perspectiva, a dimensão da pesquisa, é assumida como estratégia, como princípio educativo e, como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho rural (SCALABRIN, 2011, p. 18).

Conforme a autora, para que a escola do campo desenvolva o seu papel, que é de ajudar a construir um projeto de campo, é preciso ter clareza desta indissociabilidade, pois a escola sozinha não é capaz de resolver as problemáticas do campo, pois “os problemas sociais não poderão ser resolvidos se não forem desvendados inteiramente por quem se inquieta com sua ocorrência e atua no sentido de superá-los” (MARTINS, 2002, p. 23). E o meio de fazê-lo é através do conhecimento que, ao mesmo tempo, os situa, explicando suas causas e características, desnudando as dificuldades do entendimento que temos sobre eles.

A seguir, discorreremos sobre as alterações ocorridas no modo de vida do ser humano, a partir das relações do trabalho e sua conexão com a educação como forma de superá-lo. O objetivo deste tópico é compreender como a sociedade se colocou subserviente ao modo de exploração capitalista, a degradação das relações homem-natureza, em que o lucro vale mais que a vida humana.

## **2.5 A relação trabalho e educação como gênese didático-pedagógica e suas metamorfoses.**

Importa destacar o trabalho no sentido ontológico-histórico, visando elucidar a relação homem-natureza e sua evolução enquanto ser, até se chegar ao topo da cadeia alimentar, o homem predador.

O trabalho, no sentido estritamente ontológico, é o trabalho tido como essencial à vida humana, pois ao nascermos, espontaneamente, sentimos a necessidade de usufruir de algo que satisfaça as nossas necessidades vitais, comer e beber água, por exemplo. A partir dos exemplos apresentados, podemos inferir que saciar-nos de comida e bebida se torna fundamental para a nossa sobrevivência, pois sem alimentarmos é impossível mantermos vivos.

Ao longo da história, o ser humano, na corrida pela sua existência na terra, naturalmente, tem a necessidade de interagir com o meio em que vive, adaptar-se em prol da própria vida, essa é uma necessidade vital que vem desde os primórdios. Assim, o ser humano se torna um ser, um indivíduo, por meio dessa capacidade de socializar-se com outrem, a partir das bases materiais, na qual ele está inserido, podendo extrair algo que possa satisfazê-lo (LUKÁCS, 1978).

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

Neste aspecto, ao que parece, o trabalho e a capacidade de raciocinar é o que determina o ser humano e é a partir disso que o indivíduo se distingue dos animais, tornando capaz de reproduzir-se cultural, social e politicamente. Karl Marx e Engels (1974, p. 19) apontam que:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

É importante frisar que o trabalho se define como produto do meio, tem suas origens e estruturas alicerçadas na realidade concreta do mundo à que pertence. Daí é possível se ter ideia da origem dos problemas de desigualdades sociais pelo mundo. Se tratando de Brasil, esta realidade se dá pelo modo de produção capitalista, hegemônico, que detém os meios de produção baseado na propriedade privada, e que o seu principal objetivo é acumular e lucrar sobre a classe trabalhadora.

Ao contrário da visão capitalista, o mundo primitivo tinha o trabalho como um processo educativo repassado de geração para geração, sem divisões de bens e nem de classes, tinham tudo em comum, conforme explica Dermeval Saviani (2007, p. 154-155).

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de comunismo primitivo. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida.

Com a evolução histórica do ser (indivíduo), a relação com a natureza foi modificada, passando de adaptação à exploração. Nesses moldes, tudo leva a crer

que o homem não se compreende como parte da natureza, a relação de outrora com o habitat natural se transformou numa relação predatória ilimitada e de degradação contínua das relações sociais, do trabalho e da vida planetária. A conclusão a que se chega é que o entendimento sobre o trabalho ontológico-histórico se torna substancial para compreender como se deu o processo de ruptura entre o trabalho e a educação que é uma realidade do mundo contemporâneo capitalista.

A separação trabalho-educação se dá no momento do rompimento da unidade comunal das comunidades primitivas. Desta forma, com a divisão dos bens entre alguns, passa a existir àqueles que possuem terras e os que não possuem terras, propriedade privada, criando assim, a divisão entre homens. Os efeitos dessa ruptura são os piores possíveis, pois a classe dos que não têm os meios de produção perde o direito de usufruir livremente da natureza, logo são obrigados a vender sua força de trabalho aos que detêm o poder sobre as terras e os meios de produção.

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007, p. 155).

A partir de então, a venda da força de trabalho passa a ser uma necessidade mais que vital ao homem desprovido dos meios de produção. Além disso, as características educacionais inerentes do trabalho coletivo que eram repassadas de geração para geração se perdem, dando início a um novo ciclo econômico de caráter escravista.

Essa ruptura também provocou uma divisão social da educação, instituindo a escola com um formato de educação direcionada para os homens proprietários de terras e outra para os homens escravizados. Essa divisão teria como propósito privilegiar a classe abastada com a oferta de uma educação mais sofisticada, intelectual. Já a segunda, direcionada aos trabalhadores escravos, está voltada às atividades pesadas executadas por eles. Com essa divisão do ensino, a classe dos trabalhadores, os escravizados, passa a ficar alheia a arte, atividades físicas e de lazer tidas como importantes para o desenvolvimento pessoal, intelectual e corporal do indivíduo. Já, os senhores donos de terras e dos meios de produção tinham tempo livre o suficiente para usufruir de todo o ensino escolar (SAVIANI, 2007).

Desta forma, é neste contexto que o trabalho como princípio educativo é gravemente alterado, dando início a novos ciclos, a passar pelo feudalismo até se chegar ao regime de exploração propriamente capitalista.

No entanto, para efeitos de maior aprofundamento sobre o assunto, é importante que se busque outros referenciais que tratam do tema, como, por exemplo, o livro de Baudelot e Establet (1971), *A escola capitalista na França, entre outros*.

Karl Marx (1979) enfatiza que o trabalho é o meio pelo o qual o homem abstrai as condições vitais necessárias para a sua sobrevivência, nos seus diversos aspectos, seja ele material, cultural, social e de conhecimento. Ainda, de acordo com Marx (1980), o trabalho é retratado sob dois aspectos: o trabalho sob aspecto positivo enquanto uma possibilidade de produção da vida social e humana; e no aspecto negativo, quando o trabalhador é submetido às condições alienantes sob o interesse do capitalismo. O trabalho no contexto positivo é consoante aos modos de vida do ser ontológico já mencionado. No entanto, essa relação se modificou, a partir de novos modos de exploração e domínio, tanto da natureza, quanto do homem.

A formação da sociedade brasileira se deu a partir do projeto escravista que se instalou no Brasil no momento da chegada dos invasores europeus, sobretudo dos portugueses, às terras brasileiras povoadas pelos povos originários das águas e das florestas.

Com o decorrer dos anos e advento da sociedade moderna capitalista, constituída através da industrialização, do avanço tecnológico e aliada à indústria midiática consumista imposta pelo mercado, o processo de dominação do trabalhador brasileiro ficou cada vez mais explícito, obrigando-o, cada vez mais, a vender sua força de trabalho sob pena de não subsistir. No entanto, estando na condição de subserviência ao capital, o trabalho toma um caráter ambíguo, punitivo, tornando penoso ao trabalhador.

É o caso das sociedades antigas e suas formas servis e escravistas, e das sociedades modernas e contemporâneas capitalistas. As palavras *trabalho*, *labor* (inglês), *travail* (francês), *arbeit* (alemão), *ponos* (grego) têm a mesma raiz de fadiga, pena, sofrimento, pobreza que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas prisões, fábricas sem salário (CIAVATTA, 2009, p.1, grifos do autor).

Com os avanços da modernidade do mercado de trabalho, a escravidão, de modo geral, que antes era direcionada aos negros e indígenas, passa a ter uma nova

configuração, se expande para as regiões periféricas dos grandes centros urbanos e atinge, principalmente, a população em situação de vulnerabilidade.

Geralmente, a pobreza, a vulnerabilidade, o baixo nível educacional e as poucas oportunidades econômicas são consideradas condições férteis para o surgimento de escravos. Elas se conectam por redes invisíveis e pelo crime organizado, que usam aspectos legais, econômicos, sociais e culturais para criar formas de escravidão. O controle é feito por aliciamento entre o operador ou recrutador de escravos e os trabalhadores (BAPTISTA, 2023, p. 12).

As condições degradantes a que os trabalhadores são submetidos torna a vida ainda mais difícil para a classe trabalhadora, que, além das condições insalubres, ainda passam pela perda da liberdade e da dignidade humana, ferindo o Art. 149 da Lei nº 10. 803, de 11 de dezembro de 2003, conforme a seguir:

Art. 149. Reduzir alguém à condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto (BRASIL, 2003).

Demonstrado todos esses elementos, que compõe essa conjuntura de ganância e desumanidade, é razoável que o ser humano tenha a compreensão da magnitude da natureza para a vida, pois a sobrevivência do homem se dá a partir da nossa capacidade de nos relacionarmos bem com ela, uma conexão de duplo favorecimento. Contudo, o prognóstico didático-pedagógico precisa levar em consideração e desvendar as várias relações de exploração do trabalho, do produto e da terra, revisitando a natureza plural da hierarquização das relações racistas, sexistas e de classe na totalidade.

Os efeitos das relações de trabalho do mundo capitalista instituíram negativamente um mundo de submissão e alienação do trabalhador, tendo-o meramente como um objeto de consumo. Frigotto (1985) faz sérias críticas à célebre frase “o trabalho dignifica o homem”, o que ele chama de ideologia burguesa cristã positivista. Para o autor, essa afirmação constitui a negação da esperança de evolução do sujeito por completo, ou seja, se o homem não tem um emprego, uma ocupação, ele é simplesmente nada, um ser sem perspectiva.

Do ponto de vista da prática educativa, romper com os estereótipos que sustentam a cultura capitalista impregnada na sociedade, significa dizer que

precisamos compreender o sentido real da escola como um espaço de formação para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo, em que ela é um espaço de deformação dessa cultura burguesa desumanizante. Colocar em prática o trabalho como princípio educativo, exige de nós educadores e da escola, romper com essa estrutura arcaica secular institucionalizada, resistir às forças opressoras do capital, colocando os sujeitos, esquecidos pela história, como protagonistas de seus projetos de vidas, livres para pensar e trilhar seus caminhos.

Concluindo, a tríade ciência-tecnologia-cultura é fundante para concretização do trabalho enquanto princípio educativo. Neste aspecto, cabe às instituições de ensino organizar seus currículos articulados com a interdisciplinaridade, com um olhar para a realidade dos sujeitos enquanto coletivo, de modo que aquilo que se ensina lhe traga algum significado útil para a vida.

No próximo tópico apresentamos um recorte histórico da Educação do Campo e como ela foi se moldando, a partir das batalhas travadas pelos movimentos sociais e se consolidando no Instituto Federal de Educação do Pará-Campus Marabá Rural.

## **2.6 Licenciatura em Educação do Campo na Região Sudeste do Pará**

Os cursos superiores em Licenciatura em Educação do Campo correspondem às demandas impetradas pelos movimentos sociais ainda na década de 1990, debatidos nas conferências de educadores e sociedade civil organizada. Naquele período, os movimentos sociais do campo pautavam a necessidade de construir alternativas de formação docente para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no ensino médio integrado das escolas do campo (MOLINA, 2015).

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

De acordo com Molina (2015), objetiva-se que os docentes da educação do campo sejam capazes de compreender a realidade das comunidades e territórios camponeses e relacioná-la aos conteúdos curriculares debatidos em sala de aula, refletindo e construindo alternativas para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelas comunidades rurais. A autora enfatiza que a conquista dessas políticas, em favor das populações do campo, foi fundamental para a classe trabalhadora que

sonha em formar seus filhos sem a necessidade de buscar estudos nos centros urbanos.

Os programas governamentais se tornaram referências pelo importante aporte financeiro aos cursos implantados na época, o que permitiu a expansão dessa modalidade de ensino superior em todo Brasil, culminando na institucionalização da referida política, além de conquistar espaços importantes nas estruturas do MEC.

A criação da Coordenadoria de Educação do Campo foi em resposta a reivindicação da II CNER, em 2004, dentro da estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em 2005 como parte da estrutura do MEC, no primeiro mandato do Governo Lula. Foi constituído um Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo, com a participação de representações das universidades federais através da UnB, do MST e da Contag, que tinham como função construir políticas permanentes para os povos do campo (ANJOS, 2020, p.113).

Os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Brasil, se deram no ano de 2007 com a participação de seis universidades, UFBA, UnB, UFS, UFOA e UFMG e o CEFET Belém. Tais experiências foram referências para a continuidade do projeto, além de oportunizar a disseminação para outras regiões do Brasil nos anos posteriores (MOLINA; SÁ, 2012).

Com a ascensão da nova política, os movimentos redesenham suas estratégias de atuação com o intuito de fortalecer a luta, porém de maneira mais organizada, objetivando a expansão e efetivação das políticas conquistadas.

No âmbito do IFPA, as primeiras turmas ofertadas se deram por meio do PROCAMPO, criado em 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação, a partir do lançamento do Edital n.º 2, de 23 de abril de 2008/SECAD/MEC do PROCAMPO. De acordo com Duarte (2017, p. 43), o PROCAMPO insurge com o compromisso de:

[...] apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicos em Educação do Campo que interagem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. É um programa vinculado ao MEC por meio da SECADI, com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse Programa surgiu em compromisso às suas atribuições para responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

O primeiro edital do referido Programa foi lançado no ano de 2008 pela SECADI. Portanto, as primeiras turmas do IFPA aconteceram no ano de 2009, quando seis campi (Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá Rural) ofertaram uma turma cada. Neste mesmo ano, outros dois campi (Tucuruí e Santarém) aderiram ao PROCAMPO e, ainda, foram criados quatro polos (Portel, São Sebastião da Boa Vista, Redenção e Tomé-açú) totalizando 12 turmas de LPEC com 609 educandos s matriculados (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2011).

O IFPA se expandiu pelo Estado com a consolidação dos campi e com a criação dos pólos possibilitando a abertura de diálogos, no sentido de debater a reformulação do curso, com ampla participação de docentes, técnicos administrativo, educandos, movimentos sociais e o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Vale ressaltar que o amplo debate não foi possível no início da adesão ao programa pelo IFPA, pois a equipe de elaboração do PPC do Curso era formada por docentes do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA), que vinham de outra estrutura e lógica de pensamentos (DUARTE, 2017). Devido às circunstâncias do momento, a baixa participação da comunidade acadêmica e dos povos do campo no processo de construção do referido documento, somado a outros fatores resultou na produção de um PPC com lacunas importantes, pois temáticas fundamentais que sustentam a política de Educação do Campo, relacionadas às políticas públicas e o contexto histórico de alguns coletivos como, os indígenas, quilombolas e questões de gêneros ficaram ofuscadas, pouco evidente.

Mediante essas considerações, adicionada a ampla participação dos movimentos sociais no processo de reformulação, o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi ressignificado à luz da concepção da Educação do Campo e dos princípios da pedagogia da alternância em diálogo. Um dos encaminhamentos dados pelo coletivo, baseados na realidade regional local de cada *câmpus* envolvido na oferta, foi de que as formações a serem ofertadas seriam nas áreas de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática.

Quadro 4 - Nº de educandos ingressantes

Ano	Municípios participantes	n. de educandos
2009	Conceição do Araguaia, Bragança, Tucuruí, Abaetetuba, Marabá e Altamira	360
2010	São Sebastião da Boa Vista (Polo), Castanhal, Santarém, Redenção (Polo), Tomé-Açu (Polo) e Portel (Polo).	300

Fonte: Duarte (2017), tabela criada pelo próprio autor.

No ano de 2011, o CRMB ofertou a segunda turma de Licenciatura em Educação do Campo, com 40 vagas, tendo como base o mesmo PPC da primeira turma do PROCAMPO, porém, essa nova turma foi apoiada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no período de 2011-2015. O referido programa era de caráter emergencial, visava atender o dispositivo do Art. 11, inciso III do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implantado a partir da parceria entre CAPES, os Estados, municípios, Distrito Federal e Instituições de Ensino Superior. O PARFOR era direcionado a professores em atividade na rede pública de educação básica, atendendo às exigências da Lei de Diretrizes de Base (LDB) (DUARTE, 2017).

Após a conclusão das duas primeiras turmas, em 2016, o curso passou por avaliações do MEC, obtendo nota 4, possibilitando a autorização para a continuidade da oferta, passando a ter a oferta autorizada após as adequações legais indicada pelos avaliadores externos, bem como ao acúmulo dos professores com o desenvolvimento de duas turmas, o PPC foi reformulado em 2017, o que possibilitou ofertar novas turmas a partir de 2018 de forma regular.

No ano de 2018, o IFPA instituiu oficialmente a política de Educação do Campo por meio da Resolução interna de n.º 081/2018-CONSUP DE 30 DE ABRIL DE 2018. Tal medida concretizou mais um avanço importante na consolidação da Educação do Campo, a qual saiu da condição de cursos de programas, passando a ser ofertada regularmente pelo IFPA. Esse reconhecimento representa, mais uma vez, um marco importante em termos de conquista dos movimentos sociais que sempre demandaram essa política.

Em relação ao CRMB, com base no contexto regional de política agrária ambiental e condições das escolas do campo, as formações mais adequadas seriam em Ciências da Natureza e Matemática (CNM) e Ciências Humanas e Sociais (CHS), onde cada educando concluinte estaria apto a atuar em uma das duas áreas do

conhecimento nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA além de ter capacidade de gerir processos educacionais nas escolas e espaços comunitários (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021). A formação por áreas de conhecimento, na visão do coletivo que participou da implantação do curso no *Campus*, atende bem à realidade sociocultural da região e às necessidades relacionadas à falta de professores nas escolas camponesas.

De acordo com Molina e Sá (2012), a formação de docentes por área de conhecimento é uma estratégia que visa a ampliação, especialmente, na oferta do ensino médio nas escolas do campo, além de possibilitar condições para continuidade do jovem no meio rural, sem precisar ir para a cidade em busca de estudos. Além disso, a formação por área de conhecimento, objetiva ainda:

[...] contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471).

O Curso demandado pelos movimentos sociais está estruturado em quatro pilares considerados como desafios, mas também como pontos estratégicos a serem enfrentados, a saber: a) a realidade material da região com forte contraste social; b) conflitos agrários por disputas de território entre agricultura familiar camponesa e agronegócio; c) o fechamento das escolas do campo e; d) a ausência de profissionais qualificados e familiarizados com a vida sociocultural dos povos do campo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021).

Conforme descrito no Projeto Pedagógico de Curso (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021), em um levantamento feito nas escolas dos municípios paraenses pela SEDUC no ano de 2007, havia um déficit de mais de 41 mil professores no campo, alguns atuando sem a formação exigida pela lei e outros atuando fora da área de formação. Essa constatação se deve ao legado histórico de abandono da educação no Brasil vivida pelos camponeses.

Segundo Brito (2018), esta realidade é mais que justificativa para formação de professores para atuar nas escolas do campo em caráter de urgência. Além disso, a

formação docente nos moldes da Licenciatura em Educação do Campo preenche outra lacuna, que é a rotatividade docente nas escolas do meio rural. Segundo a pesquisadora, esse problema se dá, pelo fato do professor vir da cidade trazendo consigo uma identidade urbanocêntrica, uma visão desfocada da realidade dos educandos. Essas características dificultam o processo de aproximação da atuação do profissional com os costumes dos educandos e, da mesma forma, dificulta a relação da práxis pedagógica com a realidade presente. Outrossim, não podemos perder de vista, o uso de conteúdo do currículo urbanocêntrico desarticulado da realidade, que, geralmente, desconsidera os saberes locais, não revelando um sentido útil para a práxis dos sujeitos.

Os processos que subsidiaram a construção do Curso em questão tiveram como base as experiências exitosas da pedagogia da alternância materializadas na região na década de 1990 pela EFA, promovidas pelos movimentos sociais em parceria com o Centro Agroambiental Tocantins (CAT). O método da alternância de tempos e espaços são características intrínsecas dos cursos ofertados pelo Campus Marabá Rural, incluído o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A alternância de tempos e espaços é fundamental para a construção do conhecimento que tem como ponto de partida os dados coletados e sistematizados obtidos a partir do trabalho de pesquisa durante o Tempo Comunidade realizado pelo educando sob orientação de um professor. Para Michelotti (2012, p. 684), a conexão entre o conhecimento abstrato e a realidade concreta, “gera conhecimentos novos que, por serem fragmentados e específicos, só podem fazer sentido se, num movimento de síntese, forem permanentemente confrontados com a realidade do campo e de seus sujeitos”.

Para Santos (2012, p. 633), a alternância de tempos representa a indissociabilidade do conhecimento:

Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social (SANTOS, 2012, p. 633).

A interrelação entre Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade faz parte da estratégia de formação docente em questão, que visa a formação por meio da convivência com outros espaços formativos de reprodução da vida dos sujeitos nas suas comunidades e territórios tradicionais. O desenvolvimento desta formação parte do princípio de que é fundamental a ligação dos formandos com vida dos sujeitos, é a complementação do conhecimento teórico que, unido às práticas comunitárias fundem-se em direção a totalidade que se almeja.

Molina (2015) chama a atenção para os cuidados que se deve ter nos processos de compreensão, planejamento e acompanhamento do TC. Para a pesquisadora, com base em outras experiências, se não houver a compreensão por parte da coordenação do Curso e dos professores que atuam, de que as comunidades e territórios dos povos do campo são de fato espaço formativos, corre-se o risco do curso acontecer apenas por meio do TA. A prática acadêmica deve acontecer, também, de forma individual e/ou coletiva, nos espaços do cotidiano dos sujeitos em formação.

Consequentemente, as tensões e as contradições da produção material da vida que neles ocorrem acabam não sendo incorporadas à dinâmica do currículo das Licenciaturas, ficando estas questões ausentes dos Tempos Escola subsequentes. A intencionalidade da concepção das Licenciaturas em Educação do Campo foi e é ser capaz de construir com os educandos em formação a experiência de um currículo vivo, que tenha como preocupação central a socialização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, sabendo e entendendo que a escola é um espaço fundamental para isto, porém, sem ignorar as dinâmicas e as transformações que ocorrem na vida dos educandos (MOLINA, 2015, p. 158).

Desse modo, a compreensão dessa totalidade presente nos processos culturais dos formandos, significa estar alinhado com os princípios e concepções que nutrem a Educação do Campo.

## **2.7 Caracterização dos tempos e espaços**

O Tempo Acadêmico (TA) é o momento em que os estudantes estão em formação na academia, no *Câmpus*. Neste período são ofertadas as disciplinas propriamente ditas, as quais são responsáveis pela fundamentação teórica, possibilitando os formandos a construir suas percepções de mundo. Conforme o

PPC (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021, p. 12) os TAs “constituem-se em momentos de estudos, buscando estimular a apropriação e reelaboração dos conhecimentos, para permitir o aprofundamento das reflexões e questões levantadas pelas pesquisas sociais educacionais”.

Na versão atualizada do PPC (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021), o primeiro TA do Curso inicia-se com um seminário de abertura, abordando uma temática que representa o campo da educação do campo no contexto da Região Sudeste do Pará. A temática apresenta, de forma clara, as questões que estão por trás da concepção de educação que os trabalhadores e trabalhadoras do campo e o que se propõe para todo o processo formativo.

A partir do segundo semestre, cada TA é iniciado com a partilha/socialização da pesquisa realizada durante o Tempo Comunidade pelos educandos. A partilha se torna um processo significativo para a atuação dos professores, pois é ela que alimenta a seleção do que ensinar durante todo o semestre.

O TA varia entre 45 e 60 dias de aulas em regime integral e se realiza, nos meses de julho/agosto e nos meses de janeiro/fevereiro. O motivo de ocorrer nos referidos meses, se dá pelo fato de que, a grande maioria dos estudantes atua nas Escolas do Campo ou como empregado no setor privado, e estes meses, geralmente, são períodos de férias, principalmente para quem atua no serviço público. E durante o TC eles não apenas realizam as pesquisas, mas também devem ressignificar suas práticas nas escolas do campo onde atuam.

O Tempo Comunidade (TC), se define como o período em que os educandos retornam às suas casas nas comunidades. É um momento de reflexão e oportunidade para ressignificar suas práticas. Ao longo de cada um dos Tempos Comunidade, os formandos realizam estudos, atividades de pesquisas, aplicando diagnóstico e promovendo reuniões com a comunidade visando caracterizar estes locais, desvelar os problemas existentes a ser compartilhado no TA seguinte e experienciam mudanças nas práticas docentes, a luz das reflexões realizadas nos TAs. Ressaltamos, que o TC é considerado pela Educação do Campo como um espaço formativo tal como a sala de aula, por isso, requer planejamento e acompanhamento pedagógico pelos professores, que têm a missão de orientar a pesquisa e o processo de sistematização dos dados coletados, bem como a socialização deles no Tempo

Acadêmico. Esse período é tido como o tempo mais longo do percurso formativo, compreendido entre os meses de março a junho e setembro a dezembro.

Para Molina (2015, p. 159):

O Tempo Comunidade guarda imenso potencial de contribuição para transformação dos processos formativos dos educadores do campo. Se, de fato, materializa-se a presença dos docentes das diferentes áreas de conhecimento nas quais são ofertadas as habilitações nas Licenciaturas, nas Escolas do Campo, trabalhando com os educadores que nelas atuam, e envolvendo neste trabalho os educandos em formação na Licenciatura, novos espaços de troca e de ressignificação dos conhecimentos, envolvendo estes três diferentes conjuntos de saberes docentes, se interligam.

Outrossim, o TC pode ser uma ocasião para inserção de recursos tecnológicos no processo formativo docente e para produção de materiais, como documentários, dossiês, cartilhas, dentre outros produtos audiovisuais que retratem a vida e a comunidade dos moradores, uma forma de registrar a história de um povo, de um lugar.

O Tempo Escola/Estágio acontece a partir do quinto semestre do curso, em diferentes espaços e níveis de ensino. Este é considerado, também, como um tempo espaço formativo, pois é um momento especialmente significativo para os sujeitos em formação. É neste período que acontece o contato com a sala de aula e com os educandos, onde terão a oportunidade de colocar em prática a observação, a regência e participação ativa nos espaços comunitários.

O Estágio Supervisionado comporá o currículo da LEDOC a partir do 5º semestre com carga horária de 400 horas distribuídas ao longo de quatro componentes curriculares: Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado na modalidade EJA, Estágio Supervisionado no Ensino Médio, e Estágio em gestão de espaços comunitários. O Estágio Supervisionado será desenvolvido considerando uma abordagem teórico-prática, tornando o fazer pedagógico mais qualitativo, dinâmico, transformador. O Estágio Supervisionado poderá ser realizado em escolas de ensino públicas municipais e estaduais, escolas comunitárias, escolas de acampamentos e assentamentos e em Instituições não formais de ensino (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021, p. 31 e 32).

Durante o estágio, os estudantes são acompanhados por professoras ou professores da área pedagógica do IFPA/CRMB e um professor supervisor da escola anfitriã ao estágio. O licenciando procura participar de tudo o que ocorre no cotidiano da escola, de eventos, na construção ou reformulação dos Projetos Políticos

Pedagógicos e do planejamento pedagógico. Caracteriza-se, também, por ser um momento de diálogo e troca de experiências, além de possibilitar reflexões sobre o papel da escola e repensá-la, potencializando ainda mais as práticas docentes em sala de aula.

É importante ressaltar que o esforço dos movimentos sociais para conquistar e consolidar as políticas de Educação do Campo em todo Brasil, visa, sobretudo, se contrapor ao modelo hegemônico excludente, em especial ao do agronegócio, que ameaça a vida cultural do campo, por meio de um processo intenso de sufocamento das escolas no meio rural. Além disso, a consolidação e expansão das Licenciaturas, antagonicamente, se dão no contexto dos avanços da educação superior tecnicista, orientada pelo Ministério da Educação do Brasil (ANJOS, 2020). Enfrentar este paradigma é, acima de tudo, romper com um processo secular de negação e silenciamento sutil da vida dos povos tradicionais, dos quilombolas e demais povos que vivem e reproduzem suas vidas culturalmente no e do campo.

Por fim, o perfil de formação destes profissionais definido pelo PPC, oriundos dessa nova modalidade de ensino, que tenham a capacidade de despertar nos estudantes das escolas do campo o reconhecimento dos saberes de seus pais e antepassados, a valorização de suas identidades e culturas, bem como a capacidade e criatividade para o enfrentamento dos desafios dos novos tempos e os desafios para dialogar e construir alternativas para enfrentamento às desigualdades sociais e valorização da cultura camponesa conjuntamente com as comunidades (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2012).

## **CAPÍTULO 3: CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA**

O termo currículo, recorrentemente, é utilizado em diferentes contextos e possui várias interpretações. No entanto, para Lopes (2014) somente com o avanço da industrialização americana e, posteriormente, com a chegada da Escola Nova (1920), há um entendimento de que era preciso aprofundar os estudos sobre o que ensinar e, assim, o currículo passou a ser visto com um novo olhar e elevado grau de importância pelos pesquisadores.

Neste capítulo, vamos direcionar o nosso olhar para o currículo, em especial para a ideia central da proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/CRMB, que é o nosso objeto de pesquisa, analisando os objetivos e perfil profissional pretendido pelo curso, cotejando com a Matriz Curricular e política de Educação do Campo instituída no Brasil.

### **3.1 Atributos do Currículo**

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar**, é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Para o autor, o currículo possui várias facetas, concepções e teorias, como também pode ser entendido sob os aspectos da escola, da vida profissional, do emprego e do acadêmico.

Do ponto de vista da escola, o currículo pode ser concebido como um documento oficial institucional, que tem a função de organizar os conteúdos a serem ensinados para o alunado. Do ponto de vista profissional ou do emprego, o currículo pode ser entendido como competências e experiências profissionais do candidato, que almeja ingressar no mercado de trabalho. Já o currículo lattes, por exemplo, representa a trajetória acadêmica e profissional do indivíduo, que pode ser resumida na sua produção científica, a qual é tida como critério para quem pretende seguir carreira no mercado acadêmico e ou prosseguimento nos estudos. No entanto, o currículo representa, também, interesses de coletivos e, por isso, pode ser um instrumento de disputas e demarcação de território.

Do ponto de vista histórico envolvendo a pesquisa curricular, observamos que, em linhas gerais, o currículo vivenciou três etapas: teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica. De modo geral, essas teorias representam o contexto político-econômico de cada época, enunciando pontos de vistas divergentes quanto ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem nas escolas. Tais teorias procuravam assentar os conteúdos a serem ministrados, bem como traçar um perfil do educando que as interessava, por fim, buscavam apresentar a finalidade daquela formação (GONÇALVES; ABREU; OLIVEIRA, 2015).

Entretanto, não é nossa intenção aqui aprofundar as análises sobre as teorias apresentadas, mas julgamos necessário traçar um recorte temporal de cada uma delas.

A prática da teoria tradicional ganha força nos anos 1920 nos Estados Unidos, concebendo o currículo como um instrumento burocrático, culturalmente homogêneo e fundamentado na teoria da instrução, fazendo do currículo um instrumento de dominação humana, modulador de comportamentos padrões (PACHECO; PEREIRA, 2007). Para Goodson (2001), essa época foi marcada pela mercantilização do conhecimento e a gestão científica.

Posteriormente, por volta de 1960 e 1970, o currículo homogêneo passa ser contestado, dando início ao movimento crítico que discutia a denominada teoria crítica do currículo. Essa nova teoria e concepção de currículo se apoiava nos pensamentos de Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar, Flávio Moreira e Michael Young (RIBEIRO, 2023).

Uma grande parte dos estudos mais importantes sobre o currículo, como construção social, teve lugar nos anos sessenta e no início dos anos setenta. Tratou-se de um período de mudança e de instabilidade em todo o mundo ocidental, particularmente no mundo da educação, em geral, no mundo do currículo, em especial. Nessa altura, o desabrochar da investigação curricular numa abordagem crítica foi encorajador e sintomático. O aparecimento de um campo de estudos sobre o currículo como uma construção social constitui uma realidade nova e de grande significado (GOODSON, 1997, p. 18).

De acordo com Silva (2005), o movimento crítico defendia a elaboração de um currículo que fosse capaz de superar a homogeneização cultural, padronizada, imposta pela teoria tradicional materializada, sobretudo, nos países dominantes do Norte.

Ademais, o movimento crítico reivindicava o reconhecimento cultural de coletivos que se encontravam segregados pelo modelo educacional ideológico capitalista da época, um movimento genuíno.

Ainda, conforme Silva (2005 apud RIBEIRO, 2023), posteriormente, novos pontos de vistas sobre o currículo ganham força, a chamada teoria pós-crítica, no entanto, dividida sob duas concepções, uma chamada de pós-estruturalista e a outra de materialista.

A primeira entende a lógica das diferenças culturais como um processo linguístico e discursivo de significação, defendida por Foucault, Lacan, Lévi-Strauss, Barthes e Derrida. A segunda, inspirada nas contribuições marxistas, compreende que os processos de discriminação e desigualdade baseados nas diferenças culturais se davam por meio dos sistemas institucionais, econômicos e políticos da sociedade (RIBEIRO, 2023, p. 6).

A partir da interferência externa proveniente da Escola Nova, pós-Primeira República (1930), o sistema educacional brasileiro promoveu significativas mudanças, sinalizando para a construção de um currículo diversificado, tendo como elementos fundantes a cultura e as experiências vivenciadas pelos educandos.

Conforme Paulo Freire (2003), o sistema escolar não atribui apenas a responsabilidade de ensinar a ler e escrever. A escola deve transformar o indivíduo em um ser verdadeiramente pensante, capaz de ir além da passividade e agir de forma ativa. Ela deve despertar inquietação no ser humano e remover o conformismo de sua mente. Para tanto, a ideia era que o novo currículo provocasse nos educandos a curiosidade, a criatividade, a liberdade, a emancipação e que fosse capaz de modificar a relação do professor, até então, o dono do saber, para com o educando, considerado um ser sem luz.

Na contramão de outros países considerados avançados, no Brasil, com o advento do regime militar, a partir da década de 1960, essa iniciativa sofre um processo de recrudescimento, o currículo escolar vigente sai de cena e dá lugar ao currículo transmissor de conteúdo, fragmentado e descontextualizado, privilegiando a educação comportamentalista, predicado militar (SCALABRIN; NASCIMENTO SOBRINHO; FREITAS, 2023).

Com o passar do tempo, especialmente na década de 1990, a conjuntura, de modo geral, passava por intensas modificações de cunho político, social, cultural e econômico. Novos movimentos sociais, como o movimento camponês, feminista,

indígenas e quilombolas, entre outros, insurgem reivindicando o reconhecimento de seus direitos garantidos por lei, incorporando na sociedade novas identidades e culturas, provocando inquietações, sobretudo, nas autoridades políticas e classe burguesa, assim, o currículo passa a ser, também, um território em disputa por diversos segmentos e coletivos (ARROYO, 2011).

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (ARROYO, 2011, p. 4).

Maciel (2009) acentua que a cultura originária de um povo é parte substancial do processo de escolarização dos sujeitos enquanto detentores de saberes culturais, de crenças e valores e que o reconhecimento destes elementos jamais deve ser ignorado pela escola, pois são componentes estruturantes do currículo. Corroborando com este pensamento, Forquin (1993, p. 14) diz que a “[...] educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua, onde toda reflexão sobre um, desemboca imediatamente na consideração da outra”.

Nesse sentido, o currículo passa a ser visto como construção social, em um momento em que as questões culturais e identitárias são colocadas no cerne da discussão, fazendo surgir o reconhecimento das múltiplas identidades nos diferentes contextos educacionais [...]. Assim, a temática da identidade constitui-se, contemporaneamente, como um relevante objeto de estudo para as teorias da educação, apresentando acentuada importância política pelo seu teor representativo [...] de modo que quando se trata de preferências e escolhas culturais, talvez haja mais desavenças e antagonismos do que unidade” (RIBEIRO, 2023, p. 8).

Dito isso, percebemos que essas metamorfoses foram capazes de gerar agitações e desconfortos no sistema de ensino e na política educacional brasileira, mas geraram, também, novas consciências e novas mentalidades na docência.

A luta pelo reconhecimento e a ascensão social desses coletivos despertou contrariedade na sociedade burguesa, que não reconhece e muito menos suporta que os filhos do proletariado acessem as universidades públicas, principalmente os cursos ditos de elite, como medicina e advocacia. Com isso, a reação burguesa, torna ainda mais acirrada a disputa territorial do currículo, o que exige dos movimentos sociais

mais organização e mobilização na luta por educação pública de excelência para todos.

Diante deste contexto de disputas territoriais do currículo, aparentemente complexo, a escola representa o espaço da diversidade, de grande confluência cultural, congregando diferentes costumes, modos distintos de relação com o outro e com a natureza, revelando as verdadeiras características da riqueza cultural de uma nação e de um povo. Esse espaço de formação do ser humano apresenta-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento e o exercício prático da democracia, a partir do respeito às diferenças entre a coletividade. No entanto, a forma como o ensino desenvolveu-se no Brasil desfavoreceu a construção da democracia, asfixiou por muitos anos toda essa pluralidade cultural e a possibilidade da práxis democrática em prol da lógica econômica capitalista excludente da classe dominante, conforme dito por Carvalho (2008, p. 1).

O modo educacional brasileiro, quando analisado do ponto de vista de seu papel social, ou seja, se está ou não voltado a atender as necessidades das massas, sejam elas rurais ou urbanas, pode-se inferir que o mesmo continua sendo excludente, portanto elitista, atendendo fundamentalmente e primordialmente os interesses das classes dominantes, uma vez que o ensino levado e desenvolvido nas salas de aula permanece priorizando o modo de viver urbano, supervalorizando as relações sociais e econômicas daqueles que vivem e dominam as estruturas físicas encontradas nos espaços das cidades, política, economia e culturalmente falando.

Desse modo, sendo o currículo um instrumento de relevante representação cultural, política e social do educando, que organiza e articula conteúdos com a realidade dos sujeitos, que respeita os espaços da territorialidade e tradições dos povos, deduzimos que o referido documento tem como objetivos guiar os processos organizativos e estruturantes do ensino-aprendizagem da escola. Sendo assim, o currículo constitui-se por atos normativos legais, a partir de políticas públicas governamentais, sem deixar de ser um espaço de disputa por poder, por estar ligado a diferentes correntes ideológicas, crenças e interesses, sobretudo, políticos, econômicos e religiosos.

Dito isso, este capítulo tem como foco principal analisar o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do IFPA - Campus Marabá Rural (CRMB), dando ênfase aos objetivos e perfil do educandos do curso em questão.

### 3.2 Currículo da Educação do Campo

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo (ARROYO, 2012, p. 237).

O campo brasileiro se constitui como um espaço heterogêneo permeado de questões complexas. O espaço é carregado de representações culturais, crenças e valores que estão presentes nos coletivos dos povos originários, nos quilombolas, nos ribeirinhos, nos extrativistas, assentados e de todos aqueles que vivem no e do campo. Com o advento das tecnologias, adido às políticas públicas neoliberais, o campo vem passando por sucessivas transformações sociais em desfavor dos povos do campo.

Para os detentores dos meios de produção agrários, os latifundiários do agronegócio, as políticas empregadas pelos governos federais sempre foram favoráveis, com altos investimentos na ciência, políticas de créditos agrícolas com baixas taxas de juros, liberação acentuada de defensivos agrícolas e altos investimentos em sementes transgênicas, que visam o aumento da produtividade e a resistência a pragas e doenças. Enquanto para a classe trabalhadora do campo, tem se servido migalhas, incluindo o acesso à terra. Conjuntamente ao pacote tecnológico a serviço do agronegócio, o ensino praticado nas escolas situadas nas áreas rurais, também, se perpetuou com o mesmo propósito de menosprezo pelo campo, alegando ser um lugar atrasado, enquanto os centros urbanos seria o lugar do progresso e da civilização.

Diante dos fatos aqui apresentados, somados aos problemas sociais e os constantes relatos de perseguição à classe trabalhadora que vive do e no campo, os movimentos sociais têm buscado na Educação do Campo formas de enfrentar essa contradição histórica vivida pela população camponesa.

O projeto de Educação do Campo acentua a realidade brasileira contemporânea e se referencia nos trabalhadores camponeses e movimentos sociais

do campo, que refletem sobre a política educacional no Brasil. Outrossim, a educação em pauta está fundamentada nos desafios do trabalho no campo, na cultura de todos os povos e nos processos de lutas de classe travadas no contexto agrário brasileiro, que tem no campo o principal palco de disputas de projetos, no qual perpassa, também, o projeto de educação e de soberania nacional (CALDART, 2012).

De acordo com Caldart (2012, p. 260), ao falarmos de educação do campo, estamos “tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. Nesta perspectiva, a concepção de formação de educadores do campo visa romper com,

O modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, esse isolamento é questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação. Surgem, então, as tentativas de reintegração por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares, o que acontece antes no âmbito da pesquisa/produção da ciência, para mais tardiamente chegar à discussão do currículo escolar (CALDART, 2011, p. 109).

Essa concepção de currículo tem compromisso com o projeto de campo diversificado, portanto sustentável e solidário.

O projeto de educação defendido pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, não se limita apenas à escolarização, mas tem como cerne os processos formativos do ser humano praticado em outros espaços extraclasse, aglutinando valores socioculturais, a maneira como os sujeitos cultivam a terra e a participação social política dos sujeitos.

Apesar de a compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado o conceito de Educação do Campo estender-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo, parte relevante deste movimento tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar no território rural (MOLINA; SÁ, 2012).

Assim, o currículo da Educação do Campo molda-se, substancialmente, no modo de vida dos sujeitos, articulado com suas realidades e respeitando a temporalidade e o espaço dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Metodologicamente, como já mencionado, os cursos dessa modalidade de ensino organizam-se por alternâncias de tempos: tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) para cursos técnicos e tempo acadêmico (TA), assim como tempo comunidade para os cursos de nível superior. Esse método possibilita ao docente construir uma base de conhecimento integrada que está para além da sala de aula, instigando a reflexão e o cotejamento teórico-prático, num processo contínuo de vai e vem entre a sala de aula-comunidade-sala de aula, conforme apontam Molina e Sá (2012, p. 470):

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as Escolas do Campo.

Ainda sobre a alternância de tempos e espaços formativos, Anjos (2020) enfatiza que essa é uma importante estratégia pedagógica que teve origem nas EFAs e CFRs, pioneiras nesse método. Segundo a pesquisadora, a forma como estrutura-se e organiza-se o trabalho pedagógico dos cursos da Educação do Campo, possibilita aos estudantes o vínculo permanente com suas residências e comunidades enquanto estudam.

Com base nestes fundamentos, princípios e práticas inerentes a Educação do Campo, o perfil que se constrói na formação dos educadores do campo é que sejam capazes de ir além da escolarização, que estejam aptos para agir nas diferentes culturas e territórios, a partir da compreensão das distintas realidades postas. Além disso, a formação não se dá isoladamente das práticas dos movimentos sociais e demais representações dos povos do campo que são sujeitos históricos deste processo, a formação do professor da educação do campo constitui-se, também, em outros espaços formativos promovidos pelos movimentos sociais.

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade (MOLINA; SÁ, 2012, p. 470).

Além desse entendimento, em relação à formação do educador do campo, a proposta abrange ainda três dimensões que se almeja no perfil do educador: a) orientá-lo para a docência por área do conhecimento; b) capacidade de condução dos processos educativos na escola e; c) possuir habilidade de liderança e gerenciamento de processos educativos nas comunidades. Tais dimensões atribuem ao docente o exercício de outras funções que fogem do espaço habitual da sala de aula, transformando-o na figura de gestor de diversos processos, inclusive em agente de transformação social juntamente com as comunidades, não se reduzindo meramente a atividade de escolarização.

Com base nestes objetivos e perfil, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do IFPA/CRMB consolida-se como uma política pública, que visa contribuir com a formação de professores da educação básica das escolas do campo, que tenha a capacidade de gerenciar processos de formação emancipadora dentro e fora da sala de aula, a partir do diálogo envolvendo a comunidade, refletindo sobre os problemas e apontando possíveis soluções em prol da coletividade. Outrossim, a constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo IFPA/CRMB é uma iniciativa dos movimentos sociais que apresentam, como demanda, a necessidade de formação de professores. Essa demanda visa superar a precariedade do ensino ofertado nas instituições situadas na zona rural.

### **3.3 O Currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/CRMB: uma análise da Matriz Curricular do Curso**

O currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se nos princípios que orientam a formação de professores previstas na Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 9.394/96, na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e nos decretos e pareceres que regem os cursos de licenciaturas no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2012).

Além disso, o curso, ainda, respalda-se na Resolução interna de nº 081/2018-CONSUP/IFPA, que orienta a Política de Educação do Campo na instituição. No entanto, vale ressaltar que o PPC do curso passou por modificações anteriores, sendo a última delas no ano de 2021 e, a partir de então, o curso passou a ser ofertado regularmente todos os anos diferentemente do que ocorria nos anos anteriores, quando as turmas eram ofertadas por meio de programas.

Fundamentalmente o currículo da educação do campo leva em consideração a relação dos sujeitos, os quais fazem parte do processo formativo, com o território em que residem. A vida cultural, o modo de ser e de existir dos camponeses e de seus familiares, ou seja, como se reproduzem socialmente em suas comunidades não podem passar despercebidos, são elementos substanciais que reconhece e dignifica a identidade camponesa (MOLINA; SÁ, 2012).

Inserir essa realidade no currículo implica dizer que a escola está sugerindo a reflexão sobre uma realidade, da qual ela faz parte e que se propõe, coletivamente, a construir alternativas a partir da educação como prática transformadora e emancipatória, tendo como alicerce a materialidade concreta do educando.

O debate acerca da construção de um perfil do educador do campo surge no início do movimento da Educação do Campo, em que se discutia a necessidade de formar professores que se identificassem com as lutas dos movimentos sociais do campo e que tivessem a capacidade de compreender as contradições existentes, oportunizando intervenções nos territórios por meio de práticas educativas que viessem contribuir com os processos de superação dos problemas enfrentados pela escola e comunidade (DO CAMPO, 2008).

De acordo com Caldart (2012), o entendimento da totalidade é ponto fundamental para o professor que atua ou que pretende atuar nas escolas do campo. Como já mencionado, essa atuação está para além da escolarização, o perfil desejado exige que o professor tenha a clareza do seu modo de agir nos diferentes espaços, além da concepção de educação enquanto prática social transformadora, capaz de refletir sobre a realidade, construindo outras possibilidades que garantam aos povos do campo a permanência em seus territórios com qualidade de vida.

Outra característica destacada no currículo analisado, inerente ao perfil do educando, é a formação por áreas de conhecimento. Segundo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021), este formato permite ao educador uma atuação multidisciplinar em uma das duas áreas para qual ele foi formado, que,

no caso do curso ofertado pelo CRMB, prevê duas áreas de conhecimentos: ciências humanas e sociais (geografia, história, sociologia e filosofia) e ciências da natureza (ciências, química e física).

De acordo com o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021, p. 12):

[...] a partir da compreensão epistemológica do conhecimento da área escolhida, com vista ao aprofundamento específico para a docência referente aos anos finais da Educação Básica Fundamental, no Ensino Médio e na gestão de espaços comunitário, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior de licenciatura.

A compreensão da totalidade de conhecimentos possibilita aos educandos destravancarem-se das amarras da escola tradicional e do conhecimento hierarquizado, além de superar a fragmentação disciplinar e seriada, tendo como ponto de partida a realidade, subsidiando o diálogo entre o conhecimento popular dos agricultores com o conhecimento científico da academia (HENRIQUES *et al*, 2007).

Para Molina e Sá (2012), na discussão sobre a formação segundo as áreas do conhecimento, o conceito de disciplina deve ser entendido como referindo-se a um campo de trabalho delimitado por uma disciplina de estudo, devendo, ainda, levar em consideração que suas fronteiras são comparativamente variáveis, devido às transmutações ocorridas ao longo do tempo nos modelos científicos decorrentes de síntese e ou interação entre diferentes campos do conhecimento.

Segundo Anjos (2020), a formação poderá, inicialmente, provocar certo conflito em termos de entendimento. Há quem julgue que a formação por áreas de conhecimento pode comprometer a qualidade da formação. Portanto, a autora enfatiza que, “o objetivo é formar **intelectuais orgânicos** que compreendam as disputas que existem na sociedade e se posicionem para formar outros estudantes que assumam a construção da escola do campo, inexistente até então” (ANJOS, 2020, p. 252).

Para Gramsci, intelectual orgânico remete-se ao indivíduo não necessariamente diplomado, especialista, mas o sujeito com capacidade de análise crítica e visão de mundo/sociedade, participação ativa na luta de classes, engajado com as causas sociais contra a classe dominante (GRAMSCI, 2000).

O conflito apontado pela pesquisadora, pode estar relacionado à formação compartimentada herdada do ensino tradicional praticado pelas escolas, que nos faz enxergar as áreas de conhecimento desconexas umas das outras. Com isso, a educação do campo provoca nos professores formadores, oriundos das escolas tradicionais, a inquietação, a curiosidade, levando-os a refletir sobre seu papel como professor. Essa reflexão pode ressignificar suas práticas, o colocando como um sujeito em formação paralela.

O fato é que, para romper com as estruturas do pensamento arcaico incrustado nos currículos das escolas e na cabeça dos professores oriundos da formação tradicional, exige-se um educador que esteja consciente do seu papel e comprometido com a projeto da Educação do Campo forjado pelos movimentos sociais, ancorado em princípios, concepções e teorias que sustentam a política de Educação do Campo. Assim, a formação do educador do campo não se reduz apenas à docência propriamente dita, devendo organizar-se no sentido de adequar-se às emergências apresentadas, possibilitando a ruptura com o pensamento excludente presente nas escolas do campo e no meio rural como todo.

A Matriz Curricular do curso investigado se pauta na concepção crítica reflexiva da educação, que articula tempos e espaços distintos de formação, inclusive extraclasse. O Curso de Licenciatura em educação do Campo do IFPA/CRMB, como tantos outros dessa modalidade de ensino, não é um projeto isolado, desconexo do ponto de vista da sua origem, ele representa um projeto de sociedade que tem suas raízes nas lutas dos movimentos sociais, que articula política econômica, agricultura familiar camponesa, formação humana e inclusão social. Um projeto de resistência dos povos do campo contra o projeto hegemônico capitalista (ANJOS, 2020).

### **3.4 Matriz Curricular**

A graduação em Licenciatura em Educação do Campo foi projetada para atender a um público específico, que são os professores e demais colaboradores que irão atuar nas escolas do meio rural, mas que não possuem graduação ou que, de alguma forma, foram impedidos de cursá-la regularmente em uma instituição de ensino superior. Assim, os idealizadores da proposta empenharam-se em construir um curso que tivesse o máximo de identidade com o público o qual é destinado. Assim, usa metodologias e conteúdos adequados, que estão em estreita ligação com as

histórias de vida dos sujeitos em formação, fundamentado no diálogo entre os saberes popular e científico.

A construção da Matriz Curricular considera, também, a materialidade concreta que a escola do campo está submetida: a luta dos movimentos sociais por terras e educação; a luta por respeito às diferenças; o combate às desigualdades sociais; a luta pela produção sustentável e tantos outros elementos significativos necessários para a constituição do saber docente das escolas do campo. Portanto, há de se ressaltar que o principal ponto de partida fundante desta construção é a luta pela terra. A terra como um direito social constituído por lei, concebida como justiça social e como o território propício para reprodução da vida sociocultural dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (DO CAMPO, 2008).

A luta pela terra insere-se no curso pelo caminho dos movimentos sociais e sindicais. São eles que formulam as demandas, que colocam na agenda nacional a demanda pela Educação do Campo. Suas lutas, suas formas de organização, seus processos educativos e suas necessidades fazem parte da materialidade que fecunda o curso (DO CAMPO, 2008, p.22).

A organização do curso sob à luz das ações desencadeadas pelos movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que trava suas lutas contra o agronegócio, elucida o verdadeiro objetivo da licenciatura, que se materializa à medida que se avança na demarcação do território da Educação do Campo, em contraposição aos projetos desenvolvimentistas. Assim, a educação demandada pelos movimentos se compromete com um projeto de humanidade, um projeto popular para o campo brasileiro (CALDART, 2011).

A partir da constatação creditada em Caldart, indiretamente, notamos que a estratégia da metodologia da alternância de tempo-espço, o Tempo Acadêmico (TA) e o Tempo Comunidade (TC), firma-se como espaços férteis para a construção e a avaliação dos saberes nos processos constituintes da aprendizagem do educando. Espaços estes que deixam os formandos em rota direta com a realidade dos sujeitos.

O PPC, em análise, enfatiza a ideia de que a formação do educador do campo, além de objetivar a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos filhos e filhas de agricultores nas escolas do campo, incide, ainda, na incorporação da democracia e da autonomia política na condução da escola, na qual, a elaboração do PPP pode ser a maneira pela qual se configurou como o início da construção dessa política

participativa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021).

Deste modo, as escolas do campo se estabelecem nos territórios camponeses, como espaços que buscam a autonomia, na perspectiva da construção coletiva do ensino, da democracia e da inclusão social, na tentativa de reparação dos danos causados pela política educacional excludente desenvolvida ao longo da história no Brasil.

Ainda sobre a gestão participativa, Weffort (1995, p. 99) diz:

[...] a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil.

A afirmação de Weffort dialoga com aquilo que se espera do educador do campo, a capacidade de liderança frente à gestão de processos dentro e fora da escola. Essa atitude desejável significa dizer que haverá sempre uma porta aberta ao diálogo na escola para a comunidade, a despeito de que ambas são componentes de um mesmo espaço geográfico, mas que, historicamente, continuam separados por uma linha imaginária fruto de um currículo descontextualizado subserviente ao grande capital. Outrossim, o princípio da gestão democrática está em total acordo com o Art.10 da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 e Art. 14 da Lei de Diretrizes de Base destacado abaixo:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL,1996).

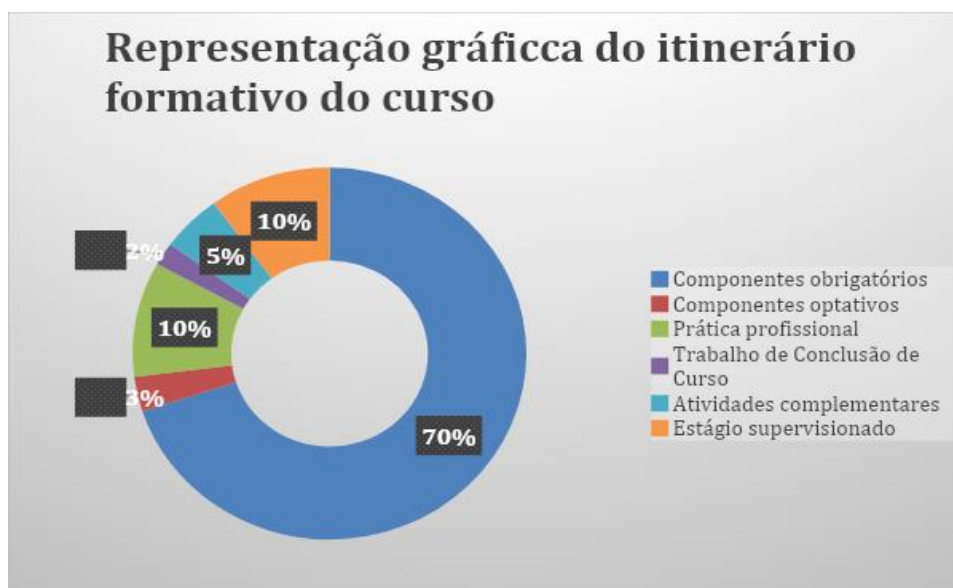
A participação ativa dos sujeitos nos projetos que orientam e definem o papel da escola corrobora para o rompimento com a prática segregacionista secular que separa estes dois mundos, apesar de fazerem parte de uma mesma realidade. Além do mais, possibilita e fortalece a relação de pertencimento do sujeito à escola.

Desse modo, o currículo do curso em análise combina diferentes abordagens e concepções, como a pedagogia social defendida pelo MST, a pedagogia freiriana, a participação coletiva dos sujeitos, a produção agroecológica e a materialidade

contextualizada dos sujeitos. Essa versatilidade abarcada pelo currículo da Licenciatura da Educação do Campo imprime na escola, o devido reconhecimento e respeito à diversidade engendrada nos modos de vida dos povos do campo, promovendo uma educação ampla e inclusiva para todos e todas.

De acordo com o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021), a carga horária total prevista no curso é de 3.619 (três mil seiscentas e dezenove horas) horas já contabilizado as cargas horárias das disciplinas optativas (120h), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (100h), Prática Profissional (400h), Estágio (400h) e atividades complementares (200h) distribuídas em oito semestres. No mais, os formandos ainda poderão cursar até 240h de disciplinas eletivas, não obrigatórias, para enriquecimento do currículo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021). Assim, o curso prevê sua integralização total em quatro anos e no máximo em seis anos.

Gráfico 1 – Itinerário formativo do curso



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021, p.17).

De acordo a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo IFPA/CRMB, o curso constitui-se por semestre, organizado em três núcleos, conforme Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021, p. 17 e 18):

**I) NÚCLEO DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO GERAL** – ofertado nos quatro primeiros semestres letivos e compreende os componentes curriculares de formação geral de educadores do campo.

II) **NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS** – ofertado nos últimos quatro semestres letivos e compreende os componentes curriculares de formação específica nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza. Neste núcleo ainda existem componentes comuns às habilitações e componentes complementares.

III) **NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES** – compreende as atividades complementares realizadas pelos estudantes ao longo do percurso formativo.

Cabe ressaltar que, apesar o curso oferecer formação em duas áreas de conhecimento, há momentos denominados de formação geral, comum nas duas competências e formação específicas. Tanto o núcleo quanto os eixos contemplam temáticas vinculadas as histórias de vida dos formandos, as comunidades tradicionais, aos assentamentos e a realidade política sociocultural dos povos do campo da região Sudeste do Pará.

A Matriz Curricular analisada prevê ainda outras questões importantes, que não podem passar despercebidas nesta análise, são elas: educação indígena e quilombola, educação ambiental e curricularização da extensão. Estas questões são pontos que estão diretamente relacionados com a realidade do público atendido pelas escolas do campo e consoantes à legislação.

Destarte, observa-se que a formação planejada é coerente com os marcos legais, concepções e teorias que orientam e dão sustentação à política de Educação do Campo pleiteada pelos movimentos sociais do campo. Desse modo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo “assume a indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento; os educandos como sujeitos do conhecimento e; a produção acadêmica para a transformação da realidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021, p. 15).

Por ser um curso de formação em docência que objetiva formar professores para atuação nas escolas do campo, inclui os povos originários e os quilombolas. Neste sentido, a oferta de disciplinas que refletem e discutem a cultura, o modo de vida, as questões relativas aos territórios e os direitos previstos em leis direcionada aos dois grupos, são questões necessárias para a referida formação.

Sendo assim, o PPC 2021 vigente apresenta um conjunto de ementas farta de textos relevantes sobre as temáticas e três componentes curriculares que, mesmo dispondo de uma carga horária mínima (baixa), ainda assim cumpre a função, e são

elas: Educação em Direitos Humanos (42h), História e cultura afro-brasileira, africana e Indígena (50h) e Educação Inclusiva (42h), totalizando juntas 134h (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021).

Uma lacuna identificada ocorre na oferta da disciplina **Relações de gênero e sexualidade** (50h) e de Currículo. Segundo a Matriz Curricular do Curso, a disciplina foi ofertada apenas para a turma das Ciências Humanas e Sociais. No entanto, pela relevância da temática e por tudo que fundamenta a política de Educação do Campo, caberia ser ofertada para todas as turmas em formação.

A **educação ambiental** é outro destaque do curso, a qual possui vínculo direto com contexto agrário regional em que as escolas do campo estão submetidas. Como já mencionado no primeiro capítulo, a Região Sudeste do Pará contempla diversos passivos ambientais e, mediante essa realidade, a temática da educação ambiental, se torna um debate necessário neste processo de formação, considerando que a Educação do Campo também se cerca do debate da produção agroecológica e da produção sustentável. Além do mais, os modelos de produção praticados pelas populações dessa região, o agronegócio, agricultura familiar camponesa e algumas experiências de agroextrativismo são realidades deste contexto. Dessa forma, os componentes curriculares que são ofertados visando contribuir teoricamente com essa discussão, de acordo com o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021) são: **Propriedades, Matéria e energia na Amazônia** (50h), **Questão agrária e ambiental no sul e sudeste paraense** (50h) e **medidas na natureza** (50h). Tais componentes são ofertados para ambas as turmas.

Já as disciplinas de Ecologia política e história ambiental na Amazônia (50h), Química da vida (50h) e Ciências da Natureza Experimental (40h), que contribuem também com o debate, são ofertadas, cada qual, no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos de cada área de conhecimento.

O outro destaque que identificamos refere-se à **Curricularização da Extensão**, em que 10% da carga horária total do curso deve ser de ações extensionistas. As atividades de extensão, com carga horária contabilizada nos cursos ofertados pelo IFPA, tiveram início nos anos de 2020 com a aprovação da Resolução nº 81/2020-CONSUP de 16 de abril de 2020 (BRASIL, 2020) respalda pela determinação do Plano Nacional de Educação com a homologação da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual, em seus Art. 3 e 4 diz o seguinte:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. (BRASIL, 2018)

Estas atividades, segundo a mesma resolução, concretizam-se por meio de programas, eventos, projetos, prestação de serviços à comunidade, oficinas e cursos. No entanto, há de ressaltar que antes mesmo da homologação da referida Resolução, essa prática já era desenvolvida em todos os cursos ofertados pelo Campus Marabá Rural durante o TC. No que se refere ao curso de Licenciatura, a primeira ação de extensão ocorre na abertura do segundo TA com a atividade de socialização da pesquisa do primeiro TC. A própria natureza metodológica dos cursos, em regime de pedagogia da alternância, já é em si práticas de extensão, conforme o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021, p. 26):

Portanto, as atividades de extensão a serem realizadas pelos estudantes poderão ser: partilha de saberes (restituição das pesquisas), oficinas, seminários, dia de campo e outras atividades, desde que envolvam a comunidade e sejam organizados e coordenados pelos estudantes. As atividades de extensão também devem ter a participação dos docentes. Essas atividades serão sempre planejadas de forma coletiva pelos docentes e discentes e devem compor Plano de Estudo, Extensão, Trabalho e Pesquisa – PEPT de Tempo Comunidade de cada semestre.

Essa prática expressa a indissociabilidade presente na tríade ensino-pesquisa-extensão, que se estabelece na pesquisa e no trabalho como princípios educativos desenvolvidas pelos estudantes nos seus territórios e comunidades apoiados pelos professores e os movimentos sociais.

No entanto, as ações de extensão previstas no Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo não se apresentam, necessariamente, por meio de disciplinas específicas, mas são materializadas a partir de um conjunto de ações concretas e de caráter multidisciplinar.

O Projeto Integrador consiste na socialização dos dados sistematizados obtidos por meio da primeira pesquisa realizada pelos educandos nas comunidades. Essa troca de informações ocorre no início de cada semestre do curso e é de extrema importância, pois os dados compartilhados são a base para a construção e organização de todo o semestre. Seguindo as diretrizes do Plano Pedagógico de Curso (2021), os dados coletados são utilizados como referência no processo de organização metodológica das aulas e na seleção dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas de cada professor, orientando o planejamento das aulas na totalidade. Dessa forma, a participação dos professores e dos educandos promove, naturalmente, um debate multidisciplinar integrativo, impulsionado por essa rica troca de informações.

A socialização de cada Tempo Comunidade dispõe de 25 horas relógios, a qual compreende quatro etapas importantes: a) sistematização das pesquisas realizadas durante o tempo comunidade, de acordo com o Plano de Estudo, Extensão, Trabalho e Pesquisa (PEPT), mediados por dois ou mais professores; b) apresentação (socialização) dos dados sistematizados pelos estudantes para os professores que atuarão no semestre; c) discussão entre os professores para definir os elementos da pesquisa que serão aprofundados por cada disciplina e; d) discussão, orientação e encaminhamento das atividades (PEPT) do próximo tempo comunidade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021).

O processo investigativo vivenciado pelos estudantes durante o TC proporciona benefícios para a instituição de ensino, aos estudantes e inclusive para as comunidades e territórios dos povos do campo. A cada semestre são produzidos relatórios temáticos pelos educandos, com o apoio dos professores, materiais de relevância educacional, que são remetidos às comunidades, os quais poderão contribuir para ressignificar as práticas comunitárias, bem como compor o acervo documental que retrata a história local.

Na academia, o produto final, fruto das atividades do TC contribuirão para o repensar da prática docente e para o fortalecimento da política de educação do campo conforme descrito no PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021, p. 27):

O relatório por eixo/semestre tem como intencionalidade fomentar a formação acadêmico-profissional como professor-pesquisador, ancorados na pesquisa como princípio educativo (estudo da realidade pelas lentes dos sujeitos da localidade; vivência da relação teórico-prática; contribuição no processo de ensino aprendizagem; instrumentalização da ação docente nos tempos-escola do curso da LEDOC) e princípio pedagógico (sistematização/organização de dados de pesquisa, análise de dados e desenvolvimento da capacidade de fundamentação teórica que se dá pelo cruzamento de dados das diferentes fontes e da visão dos autores estudados nos tempos-acadêmicos), de modo a assegurar um processo pedagógico de sistematização das pesquisas realizadas nos tempos-comunidade e na partilha de saberes.

A Matriz Curricular do curso investigado não se exime de trabalhar temáticas que instigam no formando a compreensão da totalidade expressa pela realidade, dando o suporte teórico científico necessário que a formação exige para a formação do educador do campo.

O currículo pleiteado evoca, para dentro do processo formativo, a participação dos movimentos sociais do campo, que são protagonistas de todo o processo, no sentido de corroborar a partir do compartilhamento de suas experiências de lutas por justiça social.

Nesse aspecto, a presença dos movimentos sociais como agentes colaboradores desse processo é fundamentada através do art. 1º da LDB de 1996, quando diz que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O referido artigo legitima os espaços de lutas e debates promovidos pelos movimentos, como sendo campos fecundos para a construção do conhecimento, considerando-os como agentes de formação política, social, cultural e econômica.

O MST, considerado um dos maiores movimento sociais da AL, é a organização que tem dado maior contribuição para a construção da política de Educação do Campo no Brasil, por isso, o Movimento dedica-se à formação política da sua base militante, entendendo que a educação é um direito primordial do cidadão, além de ser uma ação estratégica, o fermento que fortalece a luta. Desse modo, a educação promovida pelo MST, segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 173) pode ser caracterizada de duas formas, conforme destaque:

No MST, os influxos educativos existentes são implícitos e/ou explícitos. São explícitos quando há necessidade de organizar e verbalizar formalmente as mensagens, o que se dá em muitas situações. Mas em outras, os influxos educacionais depreendem-se espontaneamente das estruturas e processos do Movimento.

Dal Ri e Vieitez (2008) acrescentam, ainda, que os processos educativos estabelecidos pelo Movimento fazem parte da sua prática, mas ele não desconsidera a importância e a necessidade da escola formal, inclusive a abertura de novas escolas e a manutenção das escolas existentes no contexto rural, que são bandeiras de lutas do próprio MST, ou seja, uma coisa não exclui a outra.

Gohn (2011) reflete que o processo formativo, por meio dos movimentos sociais, materializa-se pelas ações coletivas praticadas por eles e demais grupos da sociedade civil organizada. A pesquisadora acrescenta também que essa ação pode ocorrer de duas maneiras: na forma como os movimentos interagem com as instituições de ensino; e pelos próprios atos de caráter formativos promovidos internamente.

Partindo desta análise, a **matriz curricular** do curso investigado estabeleceu em cada um dos eixos/semestres uma temática geral que reflete a realidade regional, na qual estão inseridos o IFPA/CRMB e os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tais temáticas são compreendidas como o fio condutor responsável pela conexão entre a realidade social existente - a luta dos movimentos sociais do campo e – a teoria científica.

Quadro 5 - Estrutura curricular do Núcleo de Estudos da Formação Geral

<b>Núcleo de estudos da formação geral</b>		
<b>Eixo</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
<b>1º Semestre</b>  História de vida da comunidade.	Seminário Educação do campo	40
	História de vida e reconstrução de saberes	40
	Agricultura familiar e (des) envolvimento rural Sustentável	50
	Epistemologia da educação	50
	Epistemologia das ciências humanas e sociais	50
	Epistemologia das ciências da natureza	50
	Informática aplicada a educação	50
	Prática educativa I	50
	<b>Subtotal</b>	<b>380</b>
<b>2º Semestre</b>  Estado, sociedade e questão agrária	Seminário de sistematização e socialização do tempo comunidade I	25
	Estado, cidadania e lutas sociais na Amazônia	50
	Formação econômico social da Amazônia	50
	Matéria e energia na Amazônia	50
	Libras	42
	Etnociências: etnolinguística e etnomatemática	50
	Metodologia de pesquisa I	50
	Prática educativa II	50
<b>Subtotal</b>	<b>367</b>	
<b>3º Semestre</b>  Sistemas de produção, espaço socioambiental e trabalho no campo.	Seminário de sistematização e socialização do tempo comunidade II	25
	Sistema de produção e sustentabilidade no campo	50
	Questão agrária e ambiental no sul e sudeste paraense	50
	Propriedades e medidas na natureza	50
	O mundo do trabalho e suas interrelações com o Campo	50
	Educação em Direitos Humanos	42
	Educação Inclusiva	42
	Prática educativa III	50
<b>Subtotal</b>	<b>367</b>	
<b>4º Semestre</b>  Conhecimento, cultural e identidades camponesas e indígenas	Seminário de sistematização e socialização de tempo comunidade III	25
	Cultura, identidade e diferença na Amazônia	50
	Formação e estrutura da vida na Terra	50
	História e cultura afro-brasileira, africana e indígena	50
	Teatro e expressividade	50
	Etnologia brasileira	50
	Prática educativa IV	50
	Didática	50
<b>Subtotal</b>	<b>375</b>	

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Projeto Pedagógico de Curso (2021, p. 18).

Quadro 6 - Estrutura curricular do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.

<b>Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos - Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza (CN)</b>		
<b>Eixo</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
5º Semestre Educação do campo, currículo e prática educativas.	Seminário de sistematização e socialização do tempo comunidade IV	25
	Educação do campo e currículo	50
	Tecnologias digitais na educação	50
	Arte e cultura visual	50
	Prática educativa V	50
	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	
	Espaço e tempo nas ciências sociais (CHS) *	50
	Filosofia latino-americana (CHS)*	50
	Cultura e identidade nas ciências humanas (CHS) *	50
	Matemática básica (CN)**	50
	Estrutura atômica e molecular (CN) **	50
	Química da vida (CN) **	50
	<b>Subtotal por turma</b>	<b>475</b>
6º Semestre  Estado, políticas públicas, território e (des)envolvimento no campo	Seminário de sistematização e socialização do tempo comunidade V	25
	Território e política	50
	Metodologia de pesquisa II	50
	Prática educativa VI	50
	Estágio Supervisionado na modalidade EJA	100
	Formação social e política do Brasil*	50
	Economia política na América Latina *	50
	Formas outras de (des)envolvimento)*	50
	História e memória na fronteira*	50
	Biologia celular e molecular**	50
	Introdução ao cálculo**	50
	Mecânica dos sólidos e suas aplicações**	50
	Mecânica dos fluidos aplicada a irrigação**	50
<b>Subtotal por turma</b>	<b>475</b>	
7º Semestre  Políticas públicas para a infância e juventude, gêneros, culturas e identidade	Seminário de sistematização e socialização do tempo comunidade VI	25
	Políticas públicas para infância e juventude do campo	50
	Prática educativa VII	50
	Estágio supervisionado no Ensino Médio	100
	Consciência histórica*	50
	Relações de gênero e sexualidade*	50
	Ecologia política e história ambiental na Amazônia*	50
	Educação escolar indígena*	50
	Optativa I*	40
	Eletromagnetismo**	50
	Medidas e transformações**	50
	Seres vivos I (vírus, bactérias, protozoários e fungos) **	50
	Seres vivos II (Plantae e invertebrados**	50
Optativa I**	40	
<b>Subtotal</b>	<b>465</b>	

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Projeto Pedagógico de Curso (2021, p. 19).

Quadro 7 - Estrutura curricular do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e núcleos de estudo integradores.

<b>Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza (CN)</b>		
<b>Eixo</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
<b>8º Semestre</b> Práticas pedagógicas e educação do campo	Seminário de sistematização e socialização do tempo comunidade VII	25
	Prática educativa e educação do campo	40
	Prática educativa VIII	50
	Estágio em gestão de espaços comunitários	100
	Trabalho de conclusão de curso	100
	Práticas de aprendizagens não formais na Educação do campo*	40
	Representação e letramento cartográfico*	40
	Questões sociológicas e filosóficas no ensino do Campo*	40
	Optativa II*	40
	Optativa III*	40
	Seres vivos III (vertebrados e sistemas humanos) **	40
	Transformações termodinâmicas**	40
	Ciências da natureza experimental**	40
	Optativa II**	40
	Optativa III**	40
<b>Subtotal por turma</b>	<b>515</b>	
<b>Núcleo de Estudos Integradores</b>	<b>Atividades complementares</b>	<b>200</b>
	<b>CH teórica total do curso</b>	<b>2.177</b>
	<b>CH prática total do curso</b>	<b>760</b>
	<b>CH de extensão total do curso</b>	<b>474</b>
	<b>CH total do curso</b>	<b>3.611</b>

\*Ciências Humanas e Sociais. \*\*Ciências da Natureza.

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Projeto Pedagógico de Curso (2021, p.20 e 21).

Ao analisar as informações presentes na Matriz Curricular, objetivos e perfil do egresso, constatamos que a proposta curricular apresentada está adequadamente estruturada e alinhada com os marcos legais e concepção de educação do campo. Os componentes curriculares imbricados às temáticas dos eixos, também, refletem de forma precisa a realidade regional do sudeste paraense, propiciando aos licenciandos mergulhar no contexto histórico de experiências e lutas dos movimentos sociais desta região.

Um aspecto relevante da proposta metodológica observado na Matriz do curso, conforme o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021), é a sua abertura com o Seminário de Educação do Campo. A proposta de iniciar com o seminário, tem como intuito apresentar aos formandos a história da educação do campo, sua origem, bem como os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam toda a política de formação de professores para as escolas do

campo. Além do mais, visa, ainda, dar as devidas orientações inerentes ao funcionamento de todo o percurso formativo, a pesquisa de tempo comunidade e fazer principalmente a acolhida dos futuros docentes.

Dando sequência, os semestres seguintes, também, foram iniciados com o Componente Curricular "Seminário de Sistematização e Socialização do Tempo Comunidade". Este momento visa o compartilhamento dos dados coletados durante a pesquisa de campo do Tempo Comunidade (TC). Após o levantamento dos dados, os estudantes realizam a sistematização das informações para serem socializadas com os professores e demais colegas de turma. Os dados compartilhados no seminário são as vozes dos sujeitos, são suas histórias, culturas e territórios que servirão de base para construção do plano de aulas e seleção de conteúdos e outras práticas de ensino a serem realizadas pelos professores que atuarão naquele semestre.

De acordo com Santos (2012, p.634):

Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social.

As disciplinas de formação geral ofertadas para ambas as áreas de conhecimento, bem como o conjunto de ementas com os respectivos autores possuem conexão direta com as histórias de lutas dos movimentos sociais por Reforma Agrária, Educação do Campo e outras garantias de direitos constituídos, com o contexto político, econômico e cultural da região e com os pressupostos teóricos metodológicos que alimentam a política de Educação do Campo.

Ao compararmos os componentes curriculares das duas áreas de conhecimentos, as Ciências Sociais e Humanas apresentam disciplinas com temáticas mais generalistas, mas há uma ampla conexão com os temas de cada semestre. Já a área de conhecimento das Ciências da Natureza possui uma abordagem mais específica, até certo ponto conteudista, se atentarmos apenas para as nomenclaturas, elas dispõem de pouco vínculo com a temática e possui certas

semelhanças com os componentes curriculares dos cursos de licenciaturas convencionais. Dito isto, notamos que pode haver, em certa medida, um descompasso no alinhamento dos professores com a política de educação do campo.

No tocante à pesquisa, nos chama a atenção o fato dos formandos ainda não terem uma noção sistematizada sobre pesquisa e fazerem já no primeiro TC. Conforme o PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021), as disciplinas de Metodologia Científica I e II são ofertadas no decorrer do segundo e sexto semestres respectivamente. Da mesma forma, se dá com a disciplina denominada de **Caderno de Campo**, que trabalha as técnicas de coleta de dados e de observação, porém é ofertada no último semestre do curso. Ou seja, o educando começa a realizar pesquisa antes mesmo de obter um embasamento teórico para tal. Sobre este lapso, levantamos alguns questionamentos: como foi organizado o levantamento de dados do primeiro TC? Como se deu o processo metodológico investigativo e técnicas aplicadas para o levantamento dos dados? Quais os instrumentos de coleta de dados foram aplicados pelos licenciandos?

Conforme descrito no PPC do Curso, o perfil desejável do egresso menciona o desenvolvimento de habilidades para liderar processos de autogestão na escola e na comunidade. Tais habilidades são o diferencial do educador do campo, pois os processos de intervenção social junto às comunidades e territórios dos povos do campo necessitam da capacidade de compreensão da realidade. Por estas habilidades, adjetivo peculiar da educação do campo, o professor é um agente social de transformação. Está previsto para o 8º e último semestre do Curso, o componente curricular “Estágio em gestão de espaços comunitários”. Apesar de aparecer na Matriz Curricular, dado a sua importância, subentende-se que o licenciando passará por este tipo de experiências em associações, cooperativas entre outros espaços comunitários. Apesar de prever uma abordagem teórico-prática, conforme destaque abaixo descrito no PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2021, p.32), a matriz curricular não dispõe de indicativo que subsidie a parte teórica, o que pode dificultar o exercício da prática comunitária.

O Estágio Supervisionado será desenvolvido considerando uma abordagem teórico-prática tornando o fazer pedagógico mais qualitativo, dinâmico transformador. O Estágio Supervisionado poderá ser realizado em escolas de ensino públicas municipais e estaduais, escolas comunitárias, escolas de acampamentos e assentamentos e em Instituições não formais de ensino.

O exame da Matriz Curricular constatou, ainda, que as disciplinas de **Educação Escolar Indígena e Relações de gênero e sexualidade**, programadas para o 7º Semestre do curso, estão designadas como componentes curriculares específicos das **ciências humanas e sociais**. As temáticas abordadas por esses dois componentes são consideradas complexas, tabus e, conseqüentemente, polêmicas, o que exige qualificação por parte de todos os envolvidos no ambiente escolar que recorrentemente terão que lidar com estes temas.

Considerando as ponderações aqui elencadas, é pertinente que a oferta das disciplinas seja comum a todas as áreas de conhecimento, uma vez que os educadores lidam com situações dessa natureza em diversos ambientes, na sala de aula, no âmbito familiar ou nos espaços comunitários. Portanto, ao nos reportar ao conjunto de elementos conceituais e de princípios, que está ancorado a política de educação do campo, tais temáticas não podem ser uma exclusividade dos professores das áreas de conhecimentos A ou B, mas de todos os profissionais da educação do campo.

Trazer à tona como as desigualdades de gênero refletem-se nos papéis e nas responsabilidades de cada membro da família, conjuntamente é atribuição da escola. E, para que haja igualdade, todos devem ter os mesmos direitos e as mesmas obrigações em família. É necessário haver respeito mútuo às diferenças de raça/etnia, classe social, orientação sexual, identidade de gênero (BRAGA, 2019, p. 145).

O mesmo ocorre com as questões inerentes à cultura e escolarização indígena, pois, em se tratando de educação do campo, essa população é um público de interesse. Sobre a formação do professor-não indígenas, Félix (2017, p. 31 e 32) diz:

Entre muitos desafios para atender a construção de uma educação inclusiva, possibilitando o acesso e inserção ao conhecimento e valorizando os saberes, a língua, cultura, valores, está a preparação do profissional. Partindo desse momento, o professor não indígena que trabalha com a educação indígena tem o papel de mediar o conhecimento nessa realidade. No contexto da educação, escolas que atendem alunos indígenas mostra um quadro preocupante: atribui profissionais da unidade escolar que façam acontecer o processo de ensino aprendizagem para um grupo ao qual não pertence e também apresenta pouco ou nenhum conhecimento.

Desse modo, a inclusão das questões indígenas em todas as áreas de conhecimento previstas na formação do Licenciado em Educação do Campo é

necessária, no sentido de promover uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural brasileira. Ao abordar essas questões, os educadores do campo contribuirão para o fortalecimento da identidade dos povos indígenas, para a valorização de suas culturas e conhecimentos tradicionais, além de combater estereótipos e preconceitos. Essa inclusão também possibilita uma reflexão crítica sobre as relações históricas entre os povos indígenas e a sociedade brasileira, promovendo um diálogo intercultural e uma educação mais justa e plural.

Por conseguinte, ratifica-se que a proposta do curso analisado, de fato, coaduna com aquilo que se propõe consoante à educação contextualizada, substanciada na realidade e dando voz aos sujeitos. Outrossim, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo incide em engendrar ponderações que possam culminar em processo de negação do olhar estereotipado preestabelecido envolvendo campo e cidade, deixando esse debate em evidência.

Quanto aos **objetivos** e **perfil do egresso** estabelecido pelo Curso de Licenciatura em educação do Campo, estão amparados pelos componentes curriculares e fundamentados nas ementas de cada uma das disciplinas; fica explícito que a formação docente pretendida pelos movimentos sociais visa dar um aporte teórico crítico educacional, capaz de subsidiar a possibilidade da produção de impactos coletivos independentes nos diversos territórios camponeses. Neste sentido, a formação do docente da educação do campo, proposta pelo IFPA/CRMB, busca refletir a complexidade existente no campo, considerando a particularidade cultural e territorial dos sujeitos atendidos pelas escolas camponesas, porém, compreendendo que somente ela não é capaz de dar conta de todos os problemas encontrados (GIROUX, 1997).

Entende-se por intelectual transformador o professor capaz de participar de uma luta coletiva por emancipação. Num sentido mais amplo, o professor compreende os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que os docentes legitimam em sua prática. Assim, pode-se considerar que uma ação educativa que pretende transformar e emancipar o ser humano necessita, antes de tudo, transformar e emancipar os sujeitos formadores de modo a favorecer a autonomia, a identidade e a capacidade de provocar mudanças sociais no contexto e a partir de experiências (FARIAS *et al*, 2017, P. 27).

Partindo dessa análise, é notório que o campo se coloca como um cenário permeado de ambiguidades e situações conflituosas, exigindo do Licenciado em

Educação do Campo, uma preparação que está para além da atuação formal em sala de aula junto ao educando. Assim, o processo formativo dos sujeitos formadores requer uma compreensão refinada da totalidade, fundamentada na concretude teórico-prática, capaz de provocar a criticidade da práxis educativa germinada na materialidade sociocultural dos territórios. Dessa forma, ser capaz de promover, a cada dia, as metamorfoses necessárias aos povos do campo.

### **3.5 Análise das três versões do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no período de 2012-2021**

Com relação aos processos de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso, ressaltamos que essa reestruturação decorreu da necessidade de adequação às mudanças inerentes à política de educação do campo em âmbito institucional, mas, sobretudo, das observações realizadas a partir das experiências acumuladas dos docentes e demais servidores do IFPA/CRMB ao longo deste período.

No decorrer do período 2012 a 2021, com base nas políticas de educação do campo implementada pelo do governo federal, o IFPA, constituiu sua política de Educação do Campo, assim como a partir da Resolução Nº 81/2020-CONSUP de 16 de abril de 2020 que trata da política de curricularização da extensão nos cursos superiores ofertados por ele.

Fazendo um comparativo com o PPC-2021 com os de 2012 e 2017, observamos que o curso passou por importantes modificações, excepcionalmente no que tange à Matriz Curricular do curso. De modo geral, a análise que apresentamos é sucinta e visa demonstrar as modificações realizadas, e consideramos significativas para melhorias para o curso.

#### **3.5.1 Projeto Pedagógico de Curso 2012**

O PPC-2012 foi elaborado coletivamente por representantes de diversos campi do IFPA, em consonância com o Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, com a chamada pública para as inscrições de Instituições Públicas de Ensino Superior para o projeto PROCAMPO. Ao longo de um pouco mais de uma década, o documento passou por duas reformulações, 2017 e 2021 e é a partir delas que faremos uma breve investigação.

No entanto, é importante ressaltar que a finalidade deste trabalho não é fazer análise comparativa entre as versões dos PPCs do Curso, mas ela se torna relevante, no sentido de buscar uma melhor compreensão das metamorfoses ocorridas ao longo deste período em que o Curso passa por um processo de maturação e institucionalização da política no âmbito do IFPA.

Um ponto em comum entre as três versões é que os **objetivos e perfil do egresso foram mantidos**, além das **formações nas áreas** de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) e Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). Mas, há uma ressalva relacionada ao PPC 2012, pois a formação em Ciências da Natureza contemplava, também, a Ciência Matemática, mas na reformulação de 2017, a matemática foi suprimida ficando apenas Ciências da Natureza.

Um ponto inicialmente observado é que cada uma das áreas de conhecimento formadora possuía um PPC em separado. Contudo, apesar de serem independentes, as disciplinas comuns às duas áreas de conhecimento foram esplanadas em ambos os PPCs. No mais, acrescentamos que os PPCs possuem a mesma estrutura e intencionalidade.

Durante a pesquisa documental sobre o PPC-2012, notamos que os Seminários de Socialização do Tempo Comunidade foram ministrados ao final de cada semestre, geralmente o último componente curricular trabalhado. Essa constatação nos chamou a atenção, por ser o componente curricular que se caracteriza como um momento de escuta e de compartilhamento de informações e experiências. Essa configuração foi modificada na versão atual de 2021, com base no entendimento de que a socialização apresenta elementos importantes para a elaboração dos planos de aula dos professores que atuarão naquele Tempo Acadêmico (TA), além de ser um espaço propício para debater e refletir sobre os problemas da região.

No PPC-2012 foi identificado, também, que a disciplina de Metodologia Científica foi ofertada quatro vezes durante o curso, totalizando 240h. Nas reformulações posteriores, essa carga horária diminuiu consideravelmente, resumindo-se apenas em duas ofertas que totalizam 120 h de aula teórica e prática.

No que se refere à curricularização da extensão por meio dos cursos superiores, a exigência de destinação de 10% da carga horária total dos cursos para atividade de extensão ainda não era discutida, mas, mesmo assim, as ações de

extensão aconteceram por meio das atividades do TC, pela partilha de saberes realizada pelos estudantes em cada semestre.

No PPC-2012 das Ciências Humanas e Sociais, observamos que foi ofertada, em caráter comum, a todas as áreas de formação, as disciplinas de Matemática aplicada ao Campo I, Física das Transformações de Energia, Matemática Financeira, Química Inorgânica Aplicada ao campo, Biologia Biodiversidade e suas Interrelações com o Campo e Física da Gravitação Universal. Teoricamente, essas disciplinas são específicas das Ciências da Natureza e Matemática. Essa é uma questão que não ficou muito clara, a razão pela qual foram ofertadas 360h de disciplinas que não necessariamente apresentam características comuns às duas áreas de conhecimento.

Concluindo a análise documental do PPC-2012, as temáticas que envolvem as questões sobre as lutas raciais do movimento negro, as questões indígenas, educação inclusiva, educação ambiental e relações de gênero e sexualidade, não aparecem na matriz curricular, ou seja, as pautas estruturantes da política de educação do campo ficaram de fora, um verdadeiro vazio.

Quadro 8 - Carga Horária total do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO

<b>NÚCLEO</b>	<b>TA</b>	<b>TC</b>	<b>CE</b>	<b>Soma</b>
Comum das duas áreas	2.314	826	400	3540
Específico das Ciências Humanas e Sociais	668	272		940
Específico das Ciências da Natureza e Matemática	668	272		940
<b>Carga Horária Total por Habilitação</b>				<b>4.480</b>

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Projeto Pedagógico de Curso (2012, p. 25)

### 3.5.2 Projeto Pedagógico de Curso 2017

A reformulação do PPC-2017 resultou do conjunto de observações obtidas a partir da oferta da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo concedido pelo IFPA/CRMB, mais os encaminhamentos das definições da política de Educação do Campo no IFPA.

A análise apontou algumas alterações significativas em relação ao PPC-2012, em que o principal destaque foi a unificação dos PPCs, ficando as duas áreas de conhecimento representadas num mesmo documento. A unificação parece ampliar o processo de compreensão da proposta que possui duas áreas de conhecimento formadora, mas a ideia central do curso continua com as concepções, princípios, métodos, objetivos e perfil do egresso.

Outra alteração identificada está relacionada a como ficaram organizados os seminários previstos para o decorrer do Curso. O primeiro Tempo Acadêmico iniciou com a realização de um seminário que trouxe como tema Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e questão agrária. Esse componente curricular temático era um convite a um curso que se preocupa de fato com questões complexas, mas acima de tudo com a realidade social brasileira. Era um convite provocativo ao iniciante, deixando explícito qual é o campo da educação do campo da Região Sudeste do Pará e do Brasil.

Foram observadas, também, algumas lacunas relacionadas à distribuição das disciplinas e à baixa carga horária disponibilizada para aprofundar os conhecimentos sobre as principais temáticas que dão sustentação para política de Educação do Campo, por exemplo:

a) **Política de Educação para os Direitos Humanos (Atendimento à CNE 01/2012).**

De acordo com o PPC (2017), na descrição da política, essa temática será tratada como tema transversal e aprofundada pela disciplina de Educação para os Direitos Humanos no segundo semestre comum às duas turmas, totalizando 50 horas de aula.

b) **Política de Educação para Relações Étnico-Raciais.**

Conforme PPC do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2017) a temática foi trabalhada pela disciplina de História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena, contabilizando 50h aula comum às duas turmas. Levando em consideração as temáticas, incluídas em uma única, e considerando ainda a relevância social e a necessidade atual para se discutir e problematizá-las, poderia ter desmembrado em três disciplinas, Cultura Africana, Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígenas com 50h aula cada, assim, teria oportunizado um estudo mais aprofundado dos temas.

**c) Política de Inclusão Social e atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.**

O PPC 2017 indica que a temática foi trabalhada como componente curricular obrigatório, com a disciplina de Introdução ao Ensino de Libras, comum a todas as turmas e com uma carga horária de 42h aula. No entanto, essa é a única disciplina apresentada para dar conta de mais uma temática que requer maior grau de atenção no sentido de melhor compreendê-la e, assim, o educando ter o mínimo de conhecimento dos problemas que estão no entorno dessa realidade e, com isso, poder saber como lidar.

c) **A disciplina de Relações de Gênero e Sexualidade**, de 42h aula, estava prevista para o sexto semestre apenas para os formandos das Ciências Humana e Sociais. Deixar parte dos formandos fora dessa temática foi um ato falho, mais uma vez é um assunto relevante que precisa ser debatido nos espaços formativos de caráter formal e não formal. Nesse sentido, ressaltamos outra vez que é importante compreender que essa é uma temática que cabe em todas as áreas de conhecimento.

Ao comparar com o PPC-2012, concluímos que a abordagem dos temas acima na versão de 2017, apesar da baixa carga horária, já é um avanço significativo, pois introduz noções básicas sobre temáticas que deram origem à constituição da Educação do Campo.

A pesquisa documental identificou, ainda, que as disciplinas específicas consoantes às Ciências da Natureza, majoritariamente, são fiéis às especificidades das ciências de química, física e biológica, muito parecido com o PPC-2012. Observa-se uma limitação em ensinar o conteúdo, quando o objetivo do Curso é a formação docente. Isso indica a falta de compreensão do corpo docente. Já as disciplinas específicas às áreas de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais, apresentou um conjunto de disciplinas curriculares, acompanhado de ementário mais gerais, sem se preocupar com o aprofundamento epistemológico da Sociologia, Filosofia, Geografia e História. Porque o objetivo não é ensinar o conteúdo e sim a ser professores críticos e reflexivos.

Desse modo, concluímos que os processos avaliativos e de reformulação dos PPCs, principalmente de 2012 e 2017, em alguns casos, não levaram em consideração as concepções e os princípios que fundamentam a política de educação

do campo, ficando evidente que havia muitos desafios no que diz respeito à compreensão da referida política para a sua efetivação na instituição de ensino.

Quadro 9 - Síntese da carga horária total do curso

Descrição das atividades	Hora Relógio
Núcleo de Estudos da Formação Geral	851
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	1503
Prática Profissional	400
Estágio supervisionado	400
Atividades complementares	200
Total	3.354

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Projeto Pedagógico de Curso (2017, p. 27).

A carga horária prevista no PPC (2017), conforme quadro acima, apresenta uma redução de um mil cento e vinte e seis horas em comparação a carga horária contida no PPC 2012. O PPC (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, 2021), contabiliza um mil seiscentos e onze horas de carga horária total.

A análise do corpo docente dos dois PPCs permitiu identificar que o quadro docente que atuou no primeiro PPC não participou da reformulação do segundo PPC, além do que esses professores recém-chegados a instituição não possuíam experiência com o ensino superior ou a formação de professores, além de não possuir experiência com a educação do campo. Esses elementos explicam as incoerências da matriz curricular.

O Componente Curricular **História e cultura afro-brasileira, africana e indígena (50h)** ofertado no 4º semestre, comum às duas áreas de conhecimento, incorpora três temáticas fundamentais que se imbricam, portanto, considerando a relevância, a baixa carga horária e considerando, ainda, que estas questões são elementares do ponto de vista da concepção dessa modalidade de ensino, poderão ser melhor aproveitadas. Sugerimos que o referido componente seja desmembrado em três disciplinas, com 42 horas cada componente, podendo ser distribuídos em diferentes semestres, conforme a seguir:

Quadro 10 - Sugestão para desmembramento do Componente Curricular História e cultura afro-brasileira, africana e indígena

<b>Semestre</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
1º	História e Cultura africanas	42
2º	Cultura afro-brasileira e Políticas Públicas Quilombolas	42
3º	Políticas Públicas e Cultura Indígenas	42

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O desmembramento tem como finalidade proporcionar maior conhecimento teórico sobre as temáticas para os formandos, uma vez que tais questões são basilares da política de Educação do Campo.

A análise revelou, ainda, uma lacuna na oferta das disciplinas de Relações de gênero e sexualidade e Educação escolar indígena, uma vez que apenas os estudantes da área de Ciências Humanas e Sociais têm a oportunidade de cursá-las. Considerando a importância das duas disciplinas para a construção do conhecimento formativo dos futuros docentes das escolas campo e a ênfase da política de Educação do Campo em atender grupos historicamente marginalizados, recomendamos que tais disciplinas sejam disponibilizadas para todos os educandos das áreas de conhecimento previstas no curso.

No que concerne às disciplinas específicas da área de conhecimento das Ciências da Natureza, essas apresentam certo conteudismo, aparentemente, pois pelas nomenclaturas não é possível visualizar um vínculo expressivo com a realidade conjuntural agrária, econômica e cultural da região, cabendo certos ajustes no sentido de diminuir o distanciamento entre a realidade com o que se ensina. Sendo assim, sugerimos incorporar temáticas mais alinhadas com as questões concretas da Região Sudeste do Pará, como, por exemplo, os impactos provocados pela exploração mineral junto às populações, a fauna e a flora regional amazônica; as queimadas desordenadas e suas implicações para a saúde das populações e do ecossistema em geral; o efeito estufa decorrente da pecuária para o meio ambiente; os efeitos da exploração mineral clandestina na Amazônia entre outras.

Como forma de melhor extrair e fixar o conhecimento sobre os assuntos elencados, as sugestões conferidas acima poderão ser discutidas em sala de aula por meio da Química, da Biologia e da Física acompanhadas de visitas técnicas nos locais que acontecem essas atividades na região, possibilitando ao formando maior compreensão das temáticas que fazem parte da realidade do seu cotidiano.

Dado a importância da pesquisa realizada durante o Tempo comunidade, que produz informações relevantes para a construção do conhecimento dos sujeitos em formação e considerando a pertinência das disciplinas de Metodologia Científica e de Cadernos de Campo para o processo organizacional e interpretação científica dos dados coletados, recomendamos que elas sejam ofertadas no primeiro semestre do curso, antecedendo a primeira pesquisa de campo do primeiro Tempo Comunidade a realizar-se em seguida. Assim, os educandos-pesquisadores, poderão conduzir, com certa lógica, a coleta dos dados e poderem interpretá-las cientificamente para apresentá-los no seminário de Socialização do Tempo Comunidade.

A formação do educador do campo por áreas de conhecimento pressupõe um profissional munido de conhecimento teórico-prático, com a devida capacidade para atuar multidisciplinarmente e lidar com inúmeros desafios peculiares, presentes na diversidade coletiva dos sujeitos das comunidades e territórios rurais, o que exige não só a apreensão do conhecimento teórico, mas, também, o conhecimento prático. Desse modo, a estratégia que se busca na formação por áreas de conhecimento, visa também possibilitar essa atuação com mais clareza, resultando em mudanças lógicas a partir de conhecimentos forjados coletivamente com as populações, baseados na realidade concreta (CALDART, 2011).

Levando em consideração que a teoria e a prática complementam-se na construção do conhecimento, sugerimos que a instituição formadora proporcione aos formandos atividades de Estágio observação e regência nas escolas indígenas, quilombolas entre outras escolas dos coletivos atendidos pela política de Educação do Campo, pois essa convivência prática possibilitará melhor assimilação da relação cultural com a teoria e a práxis pedagógica, permitindo mais segurança na atuação em sala de aula de público misto, totalmente indígena ou quilombola, por exemplo.

Com base nas lacunas apontadas seguidas de sugestões e considerando, ainda, o exame realizado nos PPCs, revelamos que ainda há limites institucionais em termos de apreensão da totalidade política que assegura a Educação do Campo. Essa observação é perceptível em vários momentos durante a análise da Matriz Curricular, por exemplo, no ordenamento, distribuição e proposição de componentes curriculares; na baixa carga horária para componentes de alta relevância para a formação pretendida e no caso dos componentes curriculares das Ciências da Natureza, que não fogem muito dos currículos dos cursos de Licenciatura tradicionais. No entanto, essa lacuna pode levantar várias hipóteses: isso tem a ver com a rotatividade

constante de servidores, sobretudo docentes, sofrida pelo Câmpus Marabá Rural? É ausência de formação continuada? Ou há resistência por parte do coletivo docente em querer aceitar e desenvolver a proposta?

A reflexão que fazemos em relação ao envolvimento docente do *Campus* com a proposta da Educação do Campo, bem como com o Curso em si, pode ser parecido com o que ocorre na escolarização indígena feita por professores brancos da rede municipal e estadual de ensino. Muitos atuam sem uma formação específica na cultura, sem experiência com o território indígena, não gostam, estão lá porque são professores da rede e foram alocados. Da mesma forma acontece com a Educação do Campo após sua institucionalização, parte dos professores que atuam nos cursos não conhece, não acredita ou nega, não quer se envolver, é contra a luta dos movimentos sociais do campo. Como formar educadores do campo comprometidos e motivados para atuar nas escolas do campo, se parte de quem está atuando em sala de aula como formador não acredita no que ensina, nega a sabedoria popular e é contra a ação dos movimentos sociais?

## 4 CONCLUSÃO

Embora os processos de construção dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, na Região Sudeste do Pará não diferir muito dos demais ocorridos em outras regiões do Brasil, a pesquisa oportunizou identificar que a região sudeste do Pará diferencia-se por ser um dos territórios com maior número de assentamentos do país e também é uma região em que há uma importante concentração de organizações sociais do campo, que lutaram pela criação do *Campus* e dos seus cursos. Todas as conquistas obtidas em prol da Educação do Campo e da Reforma Agrária são conquistas constituídas com base em muitas lutas, sangue derramando e resistência dos movimentos sociais, sindicatos e instituições parceiras, como igrejas e universidades. Esta pesquisa permitiu, além de outras questões, perceber a importância da organização e luta dos movimentos sociais, sobretudo do MST, para a conquista de políticas públicas em prol das populações do campo.

Com relação aos objetivos do curso de Licenciaturas em Educação do Campo do IFPA/ Campus Rural de Marabá, situado na região Sudeste do Pará, visa formar educadores do campo para atuação na docência multidisciplinar nas escolas do campo, com possibilidades de formação em duas áreas de conhecimento, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).

A estratégia de desenvolver a formação de educadores do campo para atuação na docência multidisciplinar nessas escolas, ao todo que parece, é imperativa para o desenvolvimento educacional e social dessas comunidades, possibilitando a inclusão social de grupos historicamente segregados, a promoção de uma educação que considera as particularidades e necessidades dos estudantes que vivem no e do campo. Ao se especializarem em uma das duas áreas de conhecimento, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, os educadores do campo estão aptos a praticar uma formação mais abrangente e integrada aos educandos das séries finais do ensino fundamental, EJA e ensino médio, estimulando nos educandos uma visão holística de mundo guiada pela interdisciplinaridade.

A formação em Ciências da Natureza, que engloba disciplinas como Biologia, Física e Química, permite que os educadores abordem temas relacionados ao meio ambiente, à sustentabilidade e à preservação dos recursos naturais, incentivando práticas educativas que promovam a consciência ambiental e o desenvolvimento

sustentável nas comunidades rurais. Por outro lado, a formação em Ciências Humanas e Sociais, que inclui disciplinas como Geografia, História, Sociologia e Filosofia, possibilita aos educadores do campo explorar questões sociais, culturais e históricas relevantes para os processos de lutas dos movimentos sociais e comunidades, contribuindo para a valorização da identidade local e dos vínculos comunitários e para o fortalecimento da luta contra a burguesia.

Dessa forma, a atuação desses educadores nas escolas do campo torna-se ainda mais significativa, pois além de compartilharem conhecimentos específicos das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, também promovem valores culturais, responsabilidade social e respeito à diversidade.

Em um contexto em que as escolas rurais enfrentam desafios únicos, como a escassez de recursos, a distância dos centros urbanos, currículo urbanocêntrico e a falta de infraestrutura adequada, a presença de educadores do campo capacitados, conhecedores da realidade e engajados com as causas sociais faz toda a diferença nesse processo de construção de uma educação inclusiva, democrática e transformadora.

Contudo, a estratégia de buscar a formação de educadores do campo para atuação multidisciplinar nas escolas torna-se essencial para garantir o acesso a uma educação pública de qualidade para os camponeses, independentemente de sua localização geográfica, coletivo ou crença. Assim, espera-se que os educadores do campo tenham condições não apenas de praticar a escolarização, mas, também, que possam contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos e com o fortalecimento das comunidades e territórios e que estejam engajados com a luta e pautas dos movimentos sociais.

A análise do PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA-Campus Marabá Rural evidenciou que o referido Curso constituiu-se apontado na demanda real expressa pelos movimentos do campo da Região Sudeste do Pará, fundamentada num contexto permeado de conflitos agrários, os quais são acirrados pelas disputas por terras, bem como a necessidade de implementar uma política de educação nas escolas do campo de caráter inclusiva e de formação para a vida e não para o capital. Educação esta que seja capaz de promover nos trabalhadores e trabalhadoras a consciência de luta de classe e, assim, poder lutar por seus direitos com mais clareza e segurança.

Outrossim, Identificou-se ainda que a demanda dos movimentos sociais respalda-se, também, em caráter de urgência, na necessidade do reconhecimento cultural singular dos diferentes coletivos de camponeses que vivem no do campo, incorporando-as nos currículos por meio das atividades artísticas, bem como no cotidiano da vida das escolas situadas no meio rural. Destarte, a formação de educadores do campo, sugere que, o ensino praticado promova reflexões dentro da escola capazes de provocar nos educandos a consciência crítica na formação do conhecimento resultando no fortalecimento da luta pela defesa dos direitos a vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, do direito de viver no campo, na defesa pelo direito à terra, pela proteção dos seus territórios e do direito, da produção sustentável a educação pública de qualidade no campo.

No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, o referido curso, apresenta coerência entre a demanda dos movimentos sociais do campo, a concepção de educação do campo e os princípios da educação do campo, na medida em que as proposições da política podem ser percebidas no espaço, por exemplo: o *Campus* está situado dentro de um assentamento, sua estrutura assemelha-se a propriedade dos agricultores, a proposta pedagógica do *Campus* e do curso asseguram a pedagogia da alternância, a matriz organizada por eixos temáticos, o diálogo de conhecimentos, a gestão democrática, o respeito à diversidade, a pesquisa, a cultura e o trabalho como princípio educativo, a produção agroecológica, entre outros, são bases de sustentação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA-Campus Marabá Rural.

Para além dos muros, observou-se que a educação defendida pelos movimentos sociais parte do princípio de que a escola precisa se fazer presente inteiramente nas comunidades e vice-versa, com a família participando dos espaços de tomada de decisão, os educandos sendo representado nos conselhos, ou seja, a escola como um espaço democrático, edificada com os sujeitos e não para os sujeitos, como sempre tem sido ao longo da história.

A estratégia de organizar o *Campus* semelhante as propriedades dos educandos somado a alternância de tempos e espaços, são formas que permitem deixar os educandos mais à vontade e motivados a partir do momento em que podem conviver com os espaços de promoção do ensino, pesquisa e extensão e na pesquisa de campo durante Tempo Comunidade. Assim, possibilita os educandos ressignificar

suas práticas futuras e não perderão seus vínculos culturais com suas comunidades, territórios e povos.

A organização da matriz curricular, apesar de apresentar algumas lacunas apresenta-se como um retrato do que se pretende com o curso. Organizada por eixos temáticos, é perceptível que há uma busca constante pelo diálogo entre os saberes. Em síntese, a Matriz Curricular reflete com exatidão qual é o campo da educação do campo na Região Sudeste do Pará e qual a intencionalidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo IFPA-Campus Marabá Rural. Além do mais, os componentes curriculares contidos na matriz torna-se o fio condutor que conecta os sujeitos em formação com a realidade social, política e cultural dos diferentes coletivos que vivem no campo.

Com base no conceito de trabalho como princípio educativo descrito no Projeto Pedagógico do Curso somado à pesquisa, observou-se que, do ponto de vista didático pedagógico, o trabalho é visto como conectivo que possibilita a relação teórico-prática, ao mesmo tempo em que, a prática é entendida como o ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Outrossim, as pesquisas desenvolvidas nas comunidades e territórios dos sujeitos, conecta os docentes à vida sociocultural dos educandos, permitindo-os atuar de forma segura em sala de aula. Essa constatação evidencia que os processos pedagógicos desenvolvidos nos diferentes tempos-espacos do curso, contribuem substancialmente para produção do conhecimento, o qual é fundamentado na realidade sócio cultural de cada educando e educanda do curso.

Inerente a Ciência Agroecológica, a Educação do campo tem importante papel em seus processos educativos na adoção de estratégias que problematize a necessidade de implementar novas formas de relação do homem com a terra garantindo a permanência e desenvolvimento dos povos em suas comunidades e territórios. Nesta perspectiva, o debate da produção agroecológica passa a ser uma discussão mais que necessária, tornando um componente essencial dessa modalidade de ensino que se compromete com as causas sociais do campo.

Destarte, entende-se que estes pressupostos confirmam a coerência com os princípios, concepção e política de Educação do Campo além de contribuir para o processo de materialização da educação do campo no IFPA-Campus Marabá Rural.

Sobre a institucionalização da Educação do Campo, ainda que não seja o foco deste trabalho examiná-lo, importa apresentar, brevemente, algumas questões que

surgiram ao longo desta investigação, as quais servirão como apontamentos para pesquisas posteriores.

É salutar lembrar que a oferta das primeiras turmas dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no IFPA teve cooperação do Programa de Apoio à Formação Superior em Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O curso ofertado via programa possibilita algumas conveniências, que após a institucionalização não são possíveis, como por exemplo: a contratação de educadores envolvidos e comprometidos com as causas sociais dos povos do campo e com o projeto da educação do campo pleiteada pelos camponeses. Outrossim, fomenta a participação dos movimentos sociais na construção e execução dos cursos, imprimindo características de um projeto democrático. A partir da institucionalização, tais benefícios são vedadas, pois, a instituição conta com corpo docente próprio e que, nem sempre, tem perfil compatível com a proposta de Educação do Campo. As leis, normas e diretrizes que regem a instituição impossibilita a contratação pontual de educadores, bem como refreia substancialmente a participação dos movimentos sociais nos processos construtivos, avaliativos e de tomadas de decisão dentro do espaço institucional ofuscando a participação coletiva que é uma das características da Educação do Campo.

Os questionamentos apontados emergem a partir das análises das três versões do PPC do Curso, as quais identificam lacunas evidentes de que a compreensão da totalidade do projeto de educação proposta pela instituição Campus Marabá Rural não é unânime entre os docentes.

Levando em consideração as questões expostas, os questionamentos que ficam são: qual é de fato o currículo real praticado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA-Campus Marabá Rural? O profissional egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem conseguido atuar conforme o perfil descrito no PPC?

Evidentemente, não é objetivo desta pesquisa responder tais indagações, todavia, conforme circunstanciado anteriormente, são para refletir e responder em um outro momento.

Levando em consideração todas as ponderações, é recomendável que o *Campus* institua espaços permanentes de formação continuada em educação do campo e agroecologia, visando a formação, principalmente dos professores que têm atuação direta nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de que

tenham maior clareza do seu papel enquanto formadores de novos professores para as escolas do campo. O processo de apreensão da totalidade engendrada na diversidade cultural dos coletivos camponeses só é possível por meio do aprofundamento teórico, adicionado às experiências práticas nos espaços coletivos dos sujeitos. Essa medida poderá contribuir para o nivelamento conceitual da política de Educação do Campo, bem como o fortalecimento dos processos de melhorias da referida política no âmbito da instituição e a expansão da mesma na região.

Concernente às políticas raciais, indígenas, de inclusão social, meio ambiente, questões de gêneros e sexualidade propostas pelo Curso, consideramos que tais componentes ainda cabem ajustes. Assim sendo, os componentes merecem uma carga horária mais robusta, no sentido de oportunizar o aprofundamento nas questões consideradas centrais da referida política.

Outrossim, numa escala maior, nacional, por exemplo, os avanços que a educação do campo requer, depois de ser reconhecida legalmente, vão além, a começar, por exemplo, compreendendo que a sala de aula das escolas situadas nas comunidades tradicionais não podem perder o protagonismo dos professores nativos daquele coletivo; romper com a segregação dos saberes tradicionais presente nas academias, reconhecendo-o formalmente por meio dos Projetos Político Pedagógicos das escolas e as políticas públicas pensadas em prol dos povos do campo, devem garantir a presença deles e não para eles, objetivando afiançar o protagonismo dos sujeitos.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida na referida temática, não finda com este trabalho, mas aponta elementos importantes que poderão subsidiar outras investigações futuras relacionadas ao curso e a temática como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, M.P. dos. **Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: avanços e contradições**, Brasília, DF. 2020, p. 330.
- ANTERO, Luiz. **Guerrilha do Araguaia 30 anos**. São Paulo. Editora Anita Garibaldi. 2002.
- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 27, n.1, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos**, Outras Pedagogias. 2. ed. 4. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- BAPTISTA, RODRIGO et al. A roda da escravidão moderna: uma nova abordagem teórica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 21, p. e2022-0063, 2023.
- BECKER, B. K. **Amazônia São Paulo**: Ed. Ática. Série Princípios, 1990.
- BRAGA, Mariana. **Debater sexualidade e gênero em sala de aula é um direito constitucional**. A conversa sobre gênero na escola: aspectos conceituais e político-pedagógicos. Rio de Janeiro: Wak, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: 2012.
- BRASIL. **Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Estatuto da Terra. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL de fato. Sul e sudeste paraenses vivem período de maior violência agrária das últimas décadas. Brasil de Fato, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/sul-e-sudeste-paraenses-vivem-periodo-de-maior-violencia-agraria-das-ultimas-decadas>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.803, de 11 de dezembro de 2003. Altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.803.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.803.htm). Acesso em: 12 set.2023.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm). Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF., 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 20 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 81/2020-CONSUP de 16 de abril de 2020**. Aprova a atualização da Resolução 397/2017-CONSUP-IFPA, que aprovou as diretrizes para inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/472454100/Resolucao-n%C2%BA-81-2020-CONSUP-IFPA-pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5257/3173>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer 01/2006 do CNE/CEB**. Reconhece a Pedagogia da Alternância. Brasília: CNE/CEB, 2006. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760/780>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BOGO, Ademar. Novo ascenso na organização da cooperação. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. Bahia, v. 22, 1999.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2018. 379f. Tese (Doutorado em educação do campo) - Universidade de Brasília. 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 89-131.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a Transformação da Escola. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana. (org.). **Caminhos para a Transformação da Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1996.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. **Por uma educação do campo no ensino técnico agrícola**. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FILOSOFIA E À EDUCAÇÃO, 2. Santa Cruz do Sul, 2008.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *Dicionário da educação profissional em saúde*, v. 2, p. 408-415, 2009.

CIOCCARI, Deysi; PERSICHETTI, Simonetta. O Brasil agrário: o conservadorismo e a direita na bancada ruralista. **Em Tese**, v. 17, n. 1, p. 7-32, 2020.

COELY, Regina; PORFIRIO, Pablo; VILELA, Marcio. **Apresentação do dossiê. História Oral**, v. 23, n. 2, 2020.

CONGILIO, C.R; SILVA, A. Usina Hidrelétrica de Tucuruí: história, memória e persistência dos impactos socioambientais e das lutas dos atingidos pela barragem. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., São Luís, Maranhão. **Anais eletrônicos [...]**, São Luís, Maranhão, 2019. Tema: Civilização ou barbárie: o futuro da humanidade. Disponível em:

[https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho\\_submissa\\_0ld\\_900\\_9005cbb4d22cac17.pdf](https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissa_0ld_900_9005cbb4d22cac17.pdf). Acesso em: 15 maio 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. NACIONAL. *Conflitos no Campo: Brasil*, 2020.

DAL RI, N. M. Um panorama dos movimentos sociais latino-americanos e a pedagogia do trabalho associado. *In: NOVAES, H. T.; DAL RI, N. M. Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando, 2017. v.2, p. 165-179.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Democracia, direitos humanos e trabalho associado. *Org e Demo*, v. 9, n. 1/2, p. 1-1, 2008.

DO CAMPO, Educação. *Licenciatura em educação do campo*. 2008.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ ANPOCS, 1995.

DUARTE, Adalcilena Helena Café. **Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: estudos sobre sua organização curricular**. 2017, 101f. Dissertação (Mestrado em educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, Marnildes Silva de *et al.* A Matriz Curricular do Curso de licenciatura e sua interface com a modalidade de educação do campo: análise crítica para reflexão de uma realidade concreta. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, .39, n. 74, p. 19-34, jul./dez. 2017.

FÉLIX, Ana Cláudia et al. **Educação indígena**. Atuação docente na diversidade, p. 20, 2017.

FERNANDES, Bernardo M. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7955322/mod\\_resource/content/2/FERNANDES%2C%20B.%20M.%20Quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria%20%20conflitualidade%20e%20desenvolvimento.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7955322/mod_resource/content/2/FERNANDES%2C%20B.%20M.%20Quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria%20%20conflitualidade%20e%20desenvolvimento.pdf). Acesso em: 12 maio 2023.

FERNANDES, Bernado M. **Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra**. (Dicionário da Educação do Campo). 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Gracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminações de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

GADOTTI, Moacir. Avaliação educacional e projeto político pedagógico. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ITINERANTE DE EDUCADORES, 1.; JORNADA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ, 2., Alegrete; Uruguaiana, 1999. **Anais eletrônicos** [...] Alegrete; Uruguaiana: CEPERS Sindicato. Disponível em: [https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avali\\_educacional\\_PPP.pdf](https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avali_educacional_PPP.pdf). Acesso em: 2 maio 2023.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: 1997. Artes Médicas.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa Currículo: 1997.

GOHN, M da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.47, p.333-512 Maio/ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. História dos movimentos e lutas sociais. Edições Loyola, 1995.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra de. **Currículo, cultura e educação**: a realidade insular do currículo em Belém. *Revista Margens Interdisciplinar*, Belém, v. 8, n. 12, p. 85-102, 2015.

GOMES, M. S. F. **A construção da organicidade no MST**: a experiência do Assentamento 26 de Março/Pará. Dissertação de mestrado em ciências sociais. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

GOMES, M. S. F. Território camponês do sudeste do Pará: a construção da educação do campo. 2021. 435 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

GOSS, Karine P.; PRUDÊNCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Em Tese**. v. 2, n. 1, jan/jul 2004, p. 75-91. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13624/12489>. Acesso em: 31 maio 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HALL, Anthony L. **Amazônia**: Desenvolvimento para quem? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HÉBETTE, Jean. O Surgimento do Programa CAT: a luta camponesa pela terra. *In*: HÉBETTE, Jeans. NAVEGANTES, Raul da Silva (org.). **CAT – Ano Décimo**: Etnografia de uma Utopia. Belém: UFPA, CAT, 2000.

HÉBETTE, Jean. Cruzando **Fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2004. v. 1 e 4.

HENRIQUES, R. *et al.* (org.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF.: Ministério da educação., 2007. (Cadernos SECAD, v. 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 2 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências humanas e sociais**. Belém: IFPA, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. PARÁ. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências humanas e sociais**. Belém: IFPA, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências humanas e sociais**. Belém: IFPA, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Painel dos Assentamentos**. 2020. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

KOELER, E., FOERSTE, E.; MERLER, A. Pedagogia da Alternância em comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 4. n. 7129, p. 1-28. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7129>. Acesso em: 10 maio 2023.

LEROY, Jean-Peirre. Da fronteira sem lei nem direitos a uma democracia em construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT. *In*: LIMA, A. DO N.; FREITAS, CBS DE; CARDOSO, JAP DE S. O processo construtivo da política de educação do campo da região sudeste do Pará: Campus Marabá Rural. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 9, n. 1, pág. 87–108, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

LOUREIRO, Violeta. **Amazônia no Século XXI: Novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda; SILVA, Giovani José da. Nem programa de índio, nem presente de grego: Uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, n. 01, p. 205-226,

2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161064002.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

MARQUES, Gilberto S. SPVEA: O Estado na crise do desenvolvimento regional amazônico (1953-1966). **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, São Paulo, n. 34, p. 163-198, 2013.

MARINHO, Dalcione Lima. **Rompendo Cercas e Construindo Saberes: A Juventude na Construção da Educação Profissional do Campo no Sudeste Paraense**, 2016.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARX; ENGELS. **A ideologia alemã (Feurbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. *In*: \_\_\_\_\_. **O capital**. (Crítica da Economia Política). O processo de produção do capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p. 79-83. Livro 1.

MARX, K. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa. *In*: Santos, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo: Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008, p. 87-96 (NEAD Especial; 10).

MICHELOTTI, Fernando. **Residência agrária**. Dicionário de Educação do Campo (681-686). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MIRANDA, R. de S.; CUNHA, L. H. H.; **A Estrutura Organizacional do MST: lógica política e lógica prática**. Caderno CRH, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-376, Maio/Ago. 2013

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. **Educação Básica do Campo**. *In*: CALDART, Roseli -Salete et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

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

OLIVEIRA, Lia M. T.; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: Uma revolução na educação profissional e Tecnológica. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Institutos federais: Uma revolução na educação profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, Fundação Santillana. São Paulo, SP. Editora Moderna. 2011.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, n. 45, p.197-221, 2007.

PEREIRA, Airton dos Reis Pereira. **Do posseiro ao Sem-Terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará**. Recife: Editora UFPE, 386 p. 2015.

PEREIRA, Airton dos Reis. **O papel dos mediadores nos conflitos pela posse da terra na região Araguaia Paraense: o caso da Fazenda Bela Vista**. 2004.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa**. *In*: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília, DF: 2015.

REGO, Nelson. Capitalismo, natureza e a fronteira agrícola amazônica. **Boletim Gaucho de Geografia**. Porto Alegre. n. 14, p. 80-87, jul. 1986.

REPÓRTER Brasil. Os sonhos de Frei Henri são tema de livro e homenagens no seu funeral. 2018. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2018/04/os-sonhos-de-frei-henri-sao-tema-de-livro-e-homenagens-no-seu-funeral/>. Acesso em: 5 maio 2023.

RIBEIRO, Beatriz; SILVA, Idelma S.; SANTOS, Damião S. **A Pedagogia da Alternância no Pará: um debate em construção**. Marabá, 2003.

RIBEIRO, Beatriz., MEDEIROS, E. **Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sudeste do Pará**. 2005.

RIBEIRO, Marlene. Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 167-194, 2004.

RIBEIRO, Madison R. Concepções de educação e currículo expressas no documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do Estado do Pará: Concepções de educação e currículo expressas no documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará. **Revista Cocar**, v. 37, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SAMPAIO, Mônica Galhego. **Educação e trabalho: as diretrizes da pedagogia empreendedora e os princípios da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. Tese (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rido Grande do Norte), Natal, 2011.

SCALABRIN, R.; NASCIMENTO SOBRINHO, S. T.; FREITAS, C. B. S. de. O currículo da Ledoc: a Educação do Campo na agenda do IFPA. **Revista Balaio Acadêmico**, Marabá (PA), v. 1, n. 1, jan./ago. 2023.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências**, v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2947/1994>. Acesso em: 2 maio 2023.

SCHMITZ, H.; MOTA, D.M. Agricultura familiar: elementos teóricos e empíricos. **Revista Agrotrópica**. Itabuna, v.19, p.21-30, 2007.

SCHMINK, Marianne e WOOD, Charles. **“Prefácio à edição brasileira” e “A militarização da Amazônia, 1964-1985”**. Conflitos sociais e a formação da Amazônia; tradução: Noemi Miyasaka Porro e Raimundo Moura. Belém: Edufpa, 2012, p. 31-71; 101-143.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAVARES, Rose Martins. **A Escola Família Agrícola (EFA) do Município de Marabá - PA: análise de um projeto educativo para o meio rural**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Amazônia. Belém, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Unifesspa homenageia Frei Henri des Roziers com título de Doutor Honoris Causa post mortem**. Marabá, 16 de abril 2018. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/2328-solenidade-marcante-unifesspa-entrega-primeiro-titulo-de-doutor-honoris-causa-a-frei-henri-des-rosiers>. Acesso em: 28 jun. 2023.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica.** Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1972.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

WEFFORT, F. **Escola, participação e representação formal.** Petrópolis: Vozes, 1995.

WELCH, Clidford A. **Conflitos no Campo.** 2012. (Dicionário da Educação do Campo).