Deise Mancebo
Renata Ramos da Silva Carvalho
Diana Regina dos Santos Alves Ferreira
Suelaynne Lima da Paz
(Organizadoras)

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E DO CAMPO

Realização:

REDE UNIVERSITAS BR

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Estadual de Goiás

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E DO CAMPO

© PrP/UEG – 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área Km 99, 75.132-903 – Anápolis – GO

Valter Gomes Campos (Reitor)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Everton Tizo Pedroso (Pró-Reitor)

Coordenação de Projetos e Publicações
Coordenação Editorial: Elisabete Tomomi Kowata
Revisão Técnica: Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Revisão Ortográfica, Textual e Linguística
Marcos da Silva Loureiro

Projeto Gráfico da Capa e Diagramação
João Marcos Guimarães Oliveira

Revisão Geral
João Ferreira de Oliveira

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

P769 Política de educação superior : educação profissional tecnológica e do campo / vários autores ; organizado por Deise Mancebo, Renata Ramos da Silva Carvalho, Diana Regina dos Santos Alves Ferreira e Suelaynne Lima da Paz. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2021. (Série : Anais do XXVIII Seminário Nacional Universitas/BR : políticas de educação superior : tendências e perspectivas ; 3).
169 p. ; 16 x 23 cm ; e-Book.

Inclui bibliografia.
Realização: Universitas/BR; Universidade Estadual de Goiás; Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).
ISBN 978-65-88502-08-2

1. Políticas educacionais. 1.1. Educação superior - formação de professores. 1.2. Educação no campo. 1.3. Educação tecnológica. I. Título.

CDU 37.015.04

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos da FAPERJ. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e organizadores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da Rede Universitas/Br e da Universidade Estadual de Goiás.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

Deise Mancebo
Renata Ramos da Silva Carvalho
Diana Regina dos Santos Alves Ferreira
Suelaynne Lima da Paz
(Organizadoras)

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E DO CAMPO

Anápolis | GO
2021

ANAIS DO XXVIII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

COMISSÃO ORGANIZADORA

A – COMISSÃO ORGANIZADORA NACIONAL

Deise Mancebo – UERJ (Coordenadora)
Karine Nunes de Moraes – UFG
João Ferreira de Oliveira – UFG
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar
Renata Ramos da Silva Carvalho – UEG
Nelson Cardoso Amaral – UFG

B – COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Karine Nunes de Moraes – UFG (Coordenadora)
João Ferreira de Oliveira – UFG (Vice-Coordenador)
Romilson Martins Siqueira – PUC Goiás
Renata Ramos da Silva Carvalho – UEG
Nelson Cardoso Amaral – UFG
Suely Ferreira – UFG
Daniela da Costa Britto Pereira Lima – UFG
Daniela Fernandes Gomes – IFNMG / Doutoranda UFG
Marina Campos Nori Rodrigues – IF Goiano / Mestranda UFG
Gisele Gomes Avelar Bernardes – UEG
Diana Regina dos Santos Alves Ferreira – Doutoranda UFG
Aline Fagner de Carvalho Costa - UFT
Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto - UEG
Jhonny David Echalar - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS – SEE/GO
Suelaynne Lima da Paz - UEG

COMITÊ CIENTÍFICO

Afrânio Mendes Catani - USP
Andréa Araujo do Vale - UFF
Antônia Costa Andrade - UNIFAP
Célia Regina Otranto - UFRRJ – Coordenador do GT-11 da ANPEd
Deise Mancebo - UERJ – Coordenadora da Rede Universitas/Br
Edineide Jezine Mesquita Araujo - UFPB
João dos Reis Silva Júnior - UFSCar
João Ferreira de Oliveira - UFG
José dos Santos Souza - UFRRJ
José Vieira de Sousa - UnB
Jussara Marques de Macedo - UFRJ
Karine Nunes de Moraes - UFG
Luciene das Graças Miranda Medeiros - UFPA
Luiz Fernando Reis - UNIOESTE
Maria do Carmo Lacerda Peixoto - UFMG
Monica Molina - UnB
Nelson Cardoso Amaral - UFG
Salomão Hage - UFPA
Savana Diniz Gomes Melo - UFMG
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso - UFMT
Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA

SUMÁRIO

PARTE 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA

1. FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ/MAZAGÃO 16

ANA CLÁUDIA PEIXOTO DE CRISTO
SALOMÃO HAGE

2. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS POPULAÇÕES DA AMAZÔNIA 18

ADOLFO OLIVEIRA NETO
MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

3. EDUCAÇÃO, TRABALHO ASSOCIADO E SABERES EXPERIENCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES 21

ANDRÉ RAMOS CARLONI
FREDERICO DOS SANTOS ARAÚJO
LEONARDO MARCHIO BEZERRA GERAIS
PATRICIA BASILIO TELES STABILE

4. SUJEITOS DO CAMPO NO TRANSGREDIR AO ENSINO SUPERIOR NO TERRITÓRIO DE ABAETETUBA 24

AFONSO WELLINTON DE SOUSA NASCIMENTO
MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA

5. A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA DO PRONERA 27

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

6. R-EXISTÊNCIA E FORMAÇÃO NO PRONERA RIBEIRINHO: ESTUDO COM EDUCADORAS DA COMUNIDADE CAMPOMPEMA/ABAETETUBA-PARÁ 30

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA
JOEL DIAS DA FONSECA
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO MARANHÃO: O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A POPULAÇÃO CAMPONESA **33**

DIANA COSTA DINIZ
ANDERSON HENRIQUE COSTA BARROS
MARINALVA SOUSA MACEDO
PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA

8. FORMAÇÃO DOCENTE EM AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: BASE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA **37**

DIONARA SOARES RIBEIRO
GILSELIA MACEDO CARDOSO FREITAS

9. A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS LEDOCS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: OLHANDO QUATRO EXPERIÊNCIAS EM UNIVERSIDADES **40**

EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

10. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA: ANOTAÇÕES DE UMA PESQUISA MILITANTE **43**

GIDELMO SANTOS DE JESUS
SILVANA LÚCIA DA SILVA LIMA

11. CONHECIMENTO E VIDA CAMPONESA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO PELO PRONERA **46**

GISELE DA ROCHA SOUZA
CARINA ELISABETH MACIEL
CELIA BEATRIZ PIATTI

12. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA DIANTE DOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR **49**

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA
SALOMÃO MUFARREJ HAGE

13. EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO E O PIBID DIVERSIDADE: PROVOCAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE NA AMAZÔNIA TOCANTINA **52**

JOEL DIAS DA FONSECA
DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

14. REFLEXÕES COM A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO **55**

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

15. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DO PIBID **58**

MARIA CELIA VIEIRA DA SILVA

16. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA TOCANTINA **61**

MARIA DIVANETE SOUSA DA SILVA
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

17. POTENCIALIDADES DO TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REFLEXÕES SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS DO CAMPO **64**

MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

18. O DESMONTE DO PRONERA E A NECESSÁRIA RESISTÊNCIA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO **67**

MARIA LUCIMAR MATOS DE LUCENA
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

19. CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA **70**

MAURA PEREIRA DOS ANJOS
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

20. A INTERFACE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO ENCONTRO ENTRE ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL E A LEDOC/FUP/UNB **73**

MÔNICA CASTAGNA MOLINA
CLEIDE MAIRA DE SOUZA

21. PRÁXIS COMO CATEGORIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PEDAGOGA DA ALTERNÂNCIA, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO **76**

MÔNICA CASTAGNA MOLINA
PATRÍCIA BASÍLIO TELES STABILE
ROBLE CARLOS TENÓRIO MORAES

22. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUMBUCA ATENDIDA PELA LEDOC DE TOCANTINÓPOLIS-TO **79**

NARA LOPES DE MELO
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

23. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO - BA: ACHADOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA **82**

ODAIR LEDO NEVES
ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO

24. FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR ÁREA DE CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO **85**

OSCAR FERREIRA BARROS
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

25. A EXPERIÊNCIA DE TEMPOS FORMATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO **88**

ROBLE CARLOS TENÓRIO MORAES
PATRÍCIA BASÍLIO TELES STABILE
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

26. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **94**

SÂMELLA KALYNE ARAÚJO FEITOZA
LEILA MARIA CAMARGO

27. PROJETO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CETENS/UFRB FRENTE AOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO **97**

SILVANA LÚCIA DA SILVA LIMA
PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO
GILSÉLIA MACEDO CARDOSO FREITAS
FREDERICK MOREIRA DOS SANTOS
KÁSSIA AGUIAR NORBERTO RIOS

28. OS REBATIMENTOS DOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO DO ESTADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ÊNFASE EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFRB **103**

TERCIANA VIDAL MOURA
FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS
JANAINE ZDEBSKI DA SILVA
ALEX VERDÉRIO

PARTE 2 - NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO, TENDÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

1. A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA SOCIEDADE BRASILEIRA **107**

ANDERSON BOANAFINA
CELIA REGINA OTRANTO

2. ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO **110**

BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

3. ATUAÇÃO DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL **113**

CELIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

4. A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **116**

FABÍULA TATIANE PIRES
SUZANA DOS SANTOS GOMES

5. FORMAÇÃO SUPERIOR ENXUTA E FLEXÍVEL: UMA ANÁLISE ACERCA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA **118**

IGOR ANDRADE DA COSTA
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

6. TRABALHO DOCENTE NAS UEBAS E O CONTINGENCIAMENTO DOS RECURSOS PÚBLICOS: SUCATEAMENTO, PRECARIZAÇÃO E RETIRADA DE DIREITOS **121**

IRACEMA OLIVEIRA LIMA

7. PRIMEIRAS NOTAS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFRJ **124**

JUSSARA MARQUES DE MACEDO

8. A EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL **127**

KEILA ALVES PINTO LYRA
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

9. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO **130**

LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA
CELIA REGINA OTRANTO

10. EXPANSÃO DOS CURSOS TECNÓLOGOS NO ESTADO DO MATO GROSSO **133**

LORENA FILIPIM SOUZA
TEREZA CHRISTINA MERTENS AGUIAR VELOSO

11. REFERÊNCIAS AO ENSINO SUPERIOR NA LITERATURA SOBRE A MAIS RECENTE REFORMA DO ENSINO MÉDIO **147**

NELMA BERNARDES VIEIRA
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

12. TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA DE GESTÃO FINANCEIRA NOS INSTITUTOS FEDERAIS **150**

PAULA FRANCISCA DA SILVA
SAVANA DINIZ GOMES MELO

13. O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO EMPREENDEDORISMO COMO COMPONENTE CURRICULAR **153**

PAULA MACEDO
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

14. NOVOS CAMINHOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS **156**

PRISCILA CAETANO BENTIN

15. PESQUISA NO BANCO DE DADOS DO INEP: RELATO DE EXPERIÊNCIA **159**

RENAN ARJONA DE SOUZA
CELIA REGINA OTRANTO

16. A EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA AO LONGO DOS ÚLTIMOS ANOS: PREMISSAS PARA SUA CARTOGRAFIA **161**

RODRIGO COUTINHO ANDRADE

17. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO PEDAGOGIA POLÍTICA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DO BRASIL **164**

THIAGO DE JESUS ESTEVES
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

INTRODUÇÃO

O presente E-book "Política de educação superior: educação profissional tecnológica e do campo" nasceu do esforço coletivo de produção intelectual de pesquisadores e estudantes que integram a Rede Universitas/Br (www.redeuniversitas.com.br). Os trabalhos aqui reunidos foram inscritos no Seminário online realizado no período de 26 a 28/05/2021, online, sob a coordenação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), contando com a participação direta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

O evento foi promovido pela Rede Universitas/Br (www.redeuniversitas.com.br), que se caracteriza como uma rede acadêmica de pesquisadores de instituições de educação superior de todas as regiões do país, visando à pesquisa e interlocução sobre políticas de educação superior desde o início dos anos 1990. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas de educação superior. O XXVIII Seminário contará com a participação dos pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação básica e superior de diversas regiões e universidades do país, bem como de investigadores da Rede Universitas/Br, que apresentaram resultados de suas pesquisas.

O XXVIII Seminário objetiva: a) analisar a educação superior brasileira, buscando compreender os novos modos de regulação, tendências e perspectivas; b) problematizar como as mudanças econômicas, políticas, sociais e reformas institucionais tem impactado a educação superior; c) discutir as mudanças no papel do Estado e adoção de políticas voltadas à reconfiguração da educação superior e suas repercussões para a ampliação do direito à educação superior.

O XXVIII Seminário contou com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país e teve apresentação de mesas temáticas integradoras, mesas redondas, sessão para comunicação oral, contemplando os 8 (oito) eixos temáticos que compõem a Rede Universitas/Br: 1) Política econômica e financiamento da educação superior no Brasil; 2) Configurações da educação superior na atualidade e tendências em construção; 3) Práticas de avaliação, indicadores, performatividade, novo perfil dos estudantes e dinâmica de tomadas de decisões pelas instituições; 4) O trabalho nas instituições de educação superior brasileiras; 5) Acesso, permanência e evasão de estudantes da educação superior pública e sua interface com demandas do ensino médio

público, na perspectiva da inclusão; 6) Novos modos de regulação e as tendências em construção no campo da produção do conhecimento; 7) Educação superior do campo, formação de professores e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira; 8) Novos modos de regulação, tendências em construção e trabalho docente na educação profissional tecnológica.

Este E-book, em particular, reúne estudos que discutem: a educação superior do campo, formação de professores e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira (Eixo 7); e novos modos de regulação, tendências em construção e trabalho docente na educação profissional tecnológica (Eixo 8). O exame crítico das políticas que envolvem a formação de professores, a educação do campo e o trabalho docente na educação profissional tecnológica constituem-se em fio condutor dos diferentes estudos e análises neste livro. Esperamos que este E-book possa contribuir efetivamente com os estudos críticos na área, de modo a ampliar os estudos que integram a Rede Universitas/Br e outros grupos de estudo que atuam no campo da educação superior no Brasil.

PARTE 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA

FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ/MAZAGÃO

Ana Cláudia Peixoto de Cristo
Universidade Federal do Pará -UFPA/PPGDE
acpcristo@yahoo.com.br

Salomão Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará -UFPA/PPGDE
salomao_hage@yahoo.com.br

RESUMO

O texto apresenta algumas reflexões sobre a pesquisa, que está sendo realizada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFPA, que tem como objetivo *investigar como a Formação em Alternância, com suas finalidades sustentadas pelas raízes e/ou princípios que originaram a Educação do Campo, tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias e Ciências da Natureza: Agronomia e Biologia, da Universidade Federal do Amapá*. Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa se assentam no materialismo histórico-dialético, os dados foram coletados por meio de documentos e entrevista semi-estruturada, com docentes e discentes do referido curso. A Formação em Alternância emerge de um projeto contra hegemônico de sociedade, de país, de campo e educação, liderado pelos movimentos sociais do campo. Nas Amazônias esse projeto se localiza no âmbito da luta de classe, que se polariza na relação entre o trabalho e o capital, determinando os incluídos e os excluídos, os que marginalizam e os que são marginalizados. Ele se traduz por meio da luta por trabalho, terra, território, educação, que se contrapõe a dominação econômica, política, social, ideológica e cultural, que avançam nos territórios amazônicos, por meio do grande latifúndio e do agro-hidro- mineral negócios. Esse projeto tem a marca da organização social daqueles que sempre foram vistos como: cablocos, sem cultura, sem saber, alheios à modernidade, apáticos e indolentes responsáveis pela sua própria pobreza. São eles que adentraram às Universidades, com suas formas de trabalho, com seus saberes, com suas ancestralidades, com sua agricultura familiar e com suas técnicas milenares de sobrevivência e convivência com os animais, com os rios e com as florestas, passando a pressionar e dizer qual pedagogia a ser praticada, pois historicamente a "visibilidade da ciência, da racionalidade e do conhecimento legítimos, hegemônicos, verdadeiros, assentou-se na declaração de invisibilidade e inexistência de outras formas alternativas de conhecimento, de ciência e de ra-

cionalidade" (ARROYO, 2012, p. 235)[1]. Portanto, as análises preliminares sobre a Formação em Alternância na Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Amapá, apontam para o reconhecimento de que "não se pode compreender o destino da Amazônia, sobretudo dos amazônidas em situação de subalternização, ignorando essas tensões territoriais que atravessam a região" (PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 21)[2]. Nesse sentido, se faz necessário ocupar os espaços e os territórios nas instituições de ensino, ou seja, "os latifúndios do saber", para construir outras pedagogias e contrariar à histórica exclusão, promovidas por essas instituições de produção do conhecimento e de ciência. Trata-se da luta por visibilidade, vez, voz, espaço, daqueles que sempre foram tidos como inexistente, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem-escola, sem universidade (ARROYO, 2009)[3], pois o capital também tem interesse em "disputar a concepção que orienta a Educação do Campo dificultando qualquer perspectiva que possa se apresentar como vinculada às lutas pela superação da ordem vigente" (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p. 112). Além disso, demonstram que a Formação em Alternância tem ajudado a problematizar a realidade, as dinâmicas, as tensões e as contradições da produção material de vida dos estudantes, nos territórios da Amazônia Amapaense, fornecendo subsídios para a entender como os conhecimentos contribuem com a manutenção das desigualdades e contradições socioeconômicas, culturais e educacionais, por meio de do pensamento único, da ciência moderna cientificista e das formas de exclusão mantidas pelo modelo capitalista do grande latifúndio e do agro-hidro-mineral negócios, que estão presentes nos territórios das Amazônias.

Palavras-Chaves: Formação em Alternância. Agro-hidro-mineral negócios. Licenciatura em Educação do Campo. Amazônias.

---

[1] ARROYO, Miguel Gonzales. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

[2] PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia, Amazônias: tensões territoriais em curso. **Terceira Margem Amazônia / Outras Expressões**. - v.3, n.11. São Paulo: Outras Expressões, 2018.
OLIVEIRA, Marcos Antonio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão Agraria, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014.

[3] ARROYO, Miguel Gonzales. **Ações coletivas e conhecimento**: outras pedagogias? 2009. Disponível em:http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF. Acesso em 10 mar. 2020.

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS POPULAÇÕES DA AMAZÔNIA

Adolfo Oliveira Neto
Universidade Federal do Pará - UFPA
adolfo.oliveira.neto@gmail.com

Márcia Mariana Bittencourt Brito
Universidade Federal do Pará - UFPA
marciabit@ufpa.br

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília -UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Brasil enfrenta uma conjuntura política e econômica das mais severas nesse início da terceira década do século XXI, seja pela crise do capitalismo estrutural, o que se acentuou após o golpe político-jurídico–midiático (FREITAS, 2016)[1], o que resultou na ascensão de um governo que tem compromisso com o modelo de produção do Agronegócio e dos grande empresárias e sistemas bancários.

As alianças econômicas e políticas ligadas aos interesses estrangeiros, iniciadas ainda na abertura econômica no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para a internacionalização do capital, em diversos setores, que provocou várias ameaças aos direitos sociais, tais como: educação, saúde, alimentação, trabalho digno, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos menos favorecidos, que, historicamente, são alvos desses "ataques" e compõem a classe que mais tem sido penalizada: a classe trabalhadora.

Esse processo está fortemente ligado à internacionalização cada vez mais aceleradas das terras brasileiras que ameaça a soberania nacional (ALENTEJANO, 2014) e apontam para estagnação completa da Política Nacional de Reforma Agrária em nosso País. Essa constatação nos revela que há no Brasil uma disputa econômica e política pelo modelo de desenvolvimento agrário. Fernandes (2013)

[1] O termo golpe jurídico-político-midiático foi retirado da análise de conjuntura realizada pelo prof. Dr. Luís Carlos Freitas, no dia 01/11/2016, na Universidade de Brasília, Campus Planaltina.

compreende que a Questão Agrária atual[2] é um problema produzido por um modelo econômico hegemônico que sujeita, subjuga e afasta o camponês de sua essência.

DESENVOLVIMENTO

Na Amazônia esse processo se reproduz de forma acelerada e intensa, uma vez que o seu território tem sido resguardado para a exploração dos grandes projetos, sobretudo, de mineração, e produção de energia e avanço do agro e hidronegócio. Diante desse cenário o direito à Educação, historicamente negado às populações do campo na Amazônia, e que foram conquistadas nas últimas três décadas, foram exterminadas no O governo Jair Bolsonaro que publicou em 21.02.2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra e extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA.

Nesse artigo abordaremos três dimensões da importância dessa política pública para os povos ribeirinhos, quilombolas e assentados da Reforma Agrária. No primeiro item apontaremos: a) A importância do Pronera como uma política pública educacional brasileira, uma vez que foi o primeiro programa que regulamentou o direito dos trabalhadores do campo à educação, a iniciativa tomou proporções gigantescas, chegando a mobilizar um investimento e recursos financeiros que nunca antes haviam sido destinado para atender o direito à educação para a populações camponesas , principalmente sobre o viés da constitucionalidade, que determina o percentual de investimentos a serem gastos com a educação, sua importância e repercussão nos diferentes níveis e modalidades da educação. No item b) apresentaremos a abrangência dos territórios que alcançou o último curso ofertado na Universidade Federal do Pará com de Geografia da Terra e das Águas, última turma ofertada pelo Pronera no Estado nessa Universidade. E no item c) apontaremos as importância do Pronera para os ribeirinhos, quilombolas e assentados da Reforma Agrária, a partir das falas desses sujeitos.

[2] Questão-agrária-atual é um termo cunhado por Fernades (2013) para tratar do capitalismo e sua reprodução conservadora parafraseando Ricardo Antunes (2003) quando usou o termo classe-que-vive- do-trabalho.

CONCLUSÃO

Apontaremos a importância da manutenção do Pronera para as populações do campo na Amazônia diante do avanço do agro e do hidronegócio. E a necessidade da formação de professores que possam desenvolver suas atividades em consonância com os princípios da apontados no âmbito da Política de Formação dos Professores no Brasil na perspectiva crítica emancipadora que vêm Formando Educadores para o Campo a partir da Matriz Pedagógica construída pelos sujeitos em ação nas escolas do campo, grarantido o direito à educação pública e gratuita.

Palavras-Chaves: Pronera - Educação do Campo-Formação de Educadores- Direito à Educação

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, M.C et al. (Org.) **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA**. Brasília. NEAD. 2014. p. 23-57.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasíllia, DF, DOU de 5.11.2010, Seção I, Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto- 7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.252/2020, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança**. Disponpivel em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese de Livre docente. Presidente Prudente, 2013. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/textos-volume1-bmf2013.pdf

EDUCAÇÃO, TRABALHO ASSOCIADO E SABERES EXPERIENCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

André Ramos Carloni
Universidade Estadual Paulista -UNESP/Franca
andreramoscarloni@hotmail.com

Frederico dos Santos Araújo
Universidade Federal de Goiás -UFG
fredegulho@gmail.com

Leonardo Marchio Bezerra Gerais
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás
Lmarchio@outlook.com

Patricia Basilio Teles Stabile
Universidade de Brasília - UnB
patriciaestabile@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Refletir sobre "trabalho" requer um olhar mais apurado em relação às definições e estudos referente ao tema. Dessa forma vale ressaltar que existem várias bases epistemológicas que durante o decorrer da história contribuíram para descortinar os desafios postos na definição de conceitos sobre o trabalho. Nessa direção o texto discorre sobre saberes do trabalho, tendo como escopo ponderar sobre alguns elementos do trabalho associado a partir de autores como Fischer, lia Tiriba, Marx e Thompson. Trazendo, algumas reflexões relacionadas aos trabalhadores do campo, haja vista a gama de conteúdos pertinentes ao tema em questão.

ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS: ALGUMAS REFLEXÕES

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações estruturais, ao examinar a historia humana nos deparamos com tais modificações referentes às formas que se dão as atividades laborais, existe grande diferença entre o período em que o produto era feito por artesãos autônomos ou nas corporações e ofícios que possibilitavam o uso comum das ferramentas de trabalho e a repartição dos lucros entre si; nos dias de hoje, os meios de produção e as riquezas produzidas pelo trabalho se concentram nas mãos dos donos dos meios de produção. A conjuntura desfavorável, contribui para ampliação da

exploração do trabalhador que transita entre o desemprego e o subemprego, este se vê forçado a criar múltiplas estratégias de sobrevivência. Nessa direção, a produção associada é uma das possibilidades que homens e mulheres pertencentes aos domínios populares lançam mão, com a finalidade de assegurar a reprodução ampliada da vida por intermédio de práticas econômico-sociais distintas das que configuram a economia capitalista.

Nesse sentido, optamos por refletir sobre esses saberes, baseados nos pressupostos formulados por Thompson (1981), por entendermos que a categoria "experiência", desenvolvida pelo autor, permite apreender o sentido dos saberes produzidos no/pelo trabalho. Thompson, enfatiza que a experiência permite perceber e reconhecer as ações humanas fazendo a história, que, por sua vez, é feita por agentes efetivos e não uma história em que predominam estruturas sem sujeito.

Igualmente utilizamos dos preceitos de Tiriba (2001) para compreender que é a partir da Produção Associada que os trabalhadores do campo executam e constroem saberes. Embora estejam inseridos dentro de uma sociedade capitalista, utilizam conjecturas diferentes, como os de solidariedade, cooperação, ou seja, vivem a vida a partir de uma perspectiva diversa da lógica capitalista.

Em termos sociais, o trabalho tem como objetivo manter e satisfazer as necessidades dos indivíduos, propiciando, por intermédio do esforço conjunto, o desenvolvimento da sociedade.

Na Produção Associada o que importa é o trabalhador, ou seja, o trabalho vivo determina as ações da produção. Se isso acontece, os sujeitos têm a oportunidade de se realizarem no seu trabalho, o que é o oposto da alienação predominante na sociedade capitalista. É a consciência que distingue os homens e as mulheres nos processos de produção da vida, o modo pelo qual os saberes contidos nessa experiência ocorrem se dá pela educação ou é a própria educação.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, se a decisão para o trabalho coletivo depende de educação ou de saberes, depende da forma como cada trabalhador encara a sua experiência com essas categorias e com o trabalho a "Produção Associada" depende de o trabalhador perceber que o princípio educativo do trabalho serve para ele se emancipar, ou ao menos tentar uma emancipação, das amarras do sistema capitalista. Uma possível libertação ou melhoria para os trabalhadores depende também dos saberes que ao longo da vida o trabalhador acumula. E é a partir da educação que homens e mulheres se tornam capazes de participar dos destinos da sociedade e colaborar para a sua transformação. Por meio do

conhecimento e da ciência dos seus direitos e deveres, esses trabalhadores têm a possibilidade de reivindicar e de participar da vida político-econômica da sociedade.

REFERÊNCIAS

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. **Produção associada e autogestão.** In: CALDART et al. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, Karl. O capital. **Crítica da economia política**. Livro I. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SUJEITOS DO CAMPO NO TRANSGREDIR AO ENSINO SUPERIOR NO TERRITÓRIO DE ABAETETUBA

Afonso Wellinton de Sousa Nascimento
Universidade Federal do Pará - UFPA
afonsows27@gmail.com

Maria Barbara da Costa Cardoso
Universidade Federal do Pará - UFPA
barbara.costa@csfx.org.br

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira
Universidade Federal do Pará - UFPA
ms-per@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Tendo-se a compreensão da expressão transgredir como sinônimo de "ir além", "transpor","ultrapassar" é pertinente empreender em que contexto se faz a Educação dos sujeitos do campo diante da diversidade de território (sede, ilhas, estradas e ramais) de Abaetetuba, das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que permeia o cotidiano desses sujeitos e de que maneira pode lhes ser assegurado o direito de acesso e permanência ao Ensino Superior.

A discussão por uma Educação do e no Campo, no município de Abaetetuba surgiu de inquietações de docentes da UFPA – Campus Universitário de Abaetetuba em relação aos descasos com os povos do campo, das águas e das florestas. A partir de encontros decidiram constituir o GEPESEED – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos Governos Municipais em Educação do Campo.

Cientes também da situação educacional no campo e com preocupação de continuidade dos estudos no Ensino Superior e melhoria da qualidade de ensino, os Movimentos Sociais se articulam e mobilizam os coletivos em prol de debates e conquistas por direitos à educação via o Fórum Regional de Educação do Campo- Forecat II.

GARANTIR DIREITO DE ACESSO E PERMANÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Devido o acesso via fluvial e conforme a dinâmica das marés, a falta de transportes adequados, estrutura física e recursos materiais e humanos no território das ilhas de Abaetetuba, se constata um quadro precário de continuidade dos estudos para os jovens das comunidades ribeirinhas e quilombolas.

Para amenizar a situação vinte e três comunidades passam a ter atendimento à educação via o sistema Modular de Ensino- SOME- proporciona aos sujeitos do campo o acesso ao ensino médio que até então era ofertado somente nas escolas da sede do município através do ensino médio regular.

Diante deste contexto tornou-se prioridade pautar a educação do Ensino Médio e o ingresso desse jovem ao Ensino Superior. Contou-se com a contribuição dos Movimentos Sociais e com a dinâmica do FORECAT II que assume um novo rumo de se pensar a formação dos professores e dos sujeitos que atuam e residem no campo a fim de construir um olhar de compromisso, descoberta, renovação sobre esta educação, sempre observando a diversidade sócio-cultural que há nas práticas agrícolas e de produção e a importância que o trabalhador do campo tem em relação a sua subsistência a de sua família e dos demais atores sociais.

O FORECAT II vem construindo projetos e formações que possibilitam o desenvolvimento do campo como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em educação do Campo (PROCAMPO) que tem como objetivo formar educadores, professores e filhos de agricultores para atuar na docência nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto Pedagogia das águas que inicialmente por volta de 2004 os Movimentos Sociais reuniram-se, para organizar e implantar os Projetos de Assentamentos, os denominados Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's), entre as setenta e duas ilhas de Abaetetuba.

Outro curso viabilizado pelo PRONERA foi o de Licenciatura em Educação do Campo.Em 2009, a UFPA, via PROCAMPO, passou a ofertar o Curso no Campus de Abaetetuba, com uma turma de 60 alunos. E ainda pelo PROCAMPO, a UFPA, no ano de 2012, para início das turmas em 2013, implantou novas turmas nos Campus de Abaetetuba.

CONCLUSÃO

O FORECAT II no fortalecimento das ações de resistência do coletivo do movimento de Educação do Campo, afirma como luta na contra hegemonia o de defesa e sustentação do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com devidas condições básicas para os filhos e filhas de agricultores, como moradia estudantil e a luta pela inserção dos egressos dos cursos nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Abril/2002.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Currículo e Saberes Culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba-Pará**. Dissertação de Mestrado. PPGED/UFPA. Belém, 2011.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA DO PRONERA

Ângelo Rodrigues de Carvalho
Universidade de Brasília - UnB
angeloeafcpa@yahoo.com.br

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília - UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

Refletindo acerca do modelo de educação nas áreas rurais, nota-se uma realidade deficiente e distante do contexto socioterritorial dos sujeitos. Pois esse modelo não prepara as crianças e os jovens para o mundo do campo, uma vez que os forma para serem subservientes à lógica do capital. Assim, é possível inferir que a educação está e continuará distante do sentimento sociocultural dos sujeitos camponeses.

O trabalho discute o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no que tange a educação destinada aos sujeitos oriundos das áreas rurais. O programa configura uma nova relação com o espaço socioterritorial, fundamentado no respeito e na valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos do campo, indo de encontro a histórica negação do ensino e a formação cultural dos trabalhadores do campo e do reconhecimento de seus direitos.

Nesse interim, temos enquanto perspectiva a construção de um novo modelo educacional, com base na proposta da Pedagogia da Alternância, apresentada como uma alternativa de educação e ensino que aponta para uma mudança político-pedagógica nos seios dos IFEs – Institutos Federais de Educação.

Para Morigi (2003, p. 7) "uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais", é a saída para a superação do sistema educacional e em especial pelo modo como este é reproduzido nas escolas.

Assim, afirma-se que o processo de ensino-aprendizagem dominante nos IFEs, é reflexo das contradições do modelo educacional brasileiro. Logo, analisamos a partir da proposta do PRONERA, a contribuição da Educação do Campo na formação profissional dos alunos trabalhadores dos espaços rurais, a exemplo do Instituto Federal de Educação do Pará / IFPA – Campus Castanhal.

DESENVOLVIMENTO

O PRONERA se apresenta enquanto inovador e audacioso, pois busca romper com o modelo de educação formal até então apresentado pelas escolas, uma vez que se baseia na política da Pedagogia da Alternância, tendo como fio condutor a formação integrada.

Quanto a formação integrada, Ciavatta (2005) argumenta que esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrado dignamente à sua sociedade política.

O Projeto Político Pedagógico do PRONERA tem concomitantemente contribuído para a construção de uma estratégia pedagógica, além da definição de um novo plano curricular, bem como para o (re)pensar da prática educacional existente na escola.

Pois, é preciso "compreender que *educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (CALDART, 2004, p. 222. Grifos da autora).

Destarte, o PRONERA no Campus Castanhal, constitui-se em um meio estratégico à melhor formação dos jovens do meio rural, pois é força articuladora capaz de construir novos espaços de produção e inovações para a transformação da realidade. Isso tudo porque, "pode ser tomado como referência para se pensar em políticas públicas de educação porque ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo". (MOLINA, 2003, p. 133).

CONCLUSÃO

Concluímos que o PRONERA tem conseguido contribuir para a construção de uma estratégia pedagógica diferenciada, além da definição de um novo plano curricular, bem como para o (re)pensar da prática educacional existente na escola.

Pensamos que a educação do PRONERA, seguindo os princípios da Educação do Campo, refere-se à possibilidade de superação do reducionismo preparatório de trabalhadores para o mundo capitalista que está na origem de sua apropriação histórico- social. Superando as práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, fragmentada, dual, imediatista e pragmática.

REFERÊNCIAS

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

CIAVATTA, Maria. "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade". In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado; concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 83- 105.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

R-EXISTÊNCIA E FORMAÇÃO NO PRONERA RIBEIRINHO: ESTUDO COM EDUCADORAS DA COMUNIDADE CAMPOMPEMA/ABAETETUBA-PARÁ

Dayana Viviany Silva de Souza
Universidade Federal Rural da Amazônia -UFRA
dayanasouza@gmail.com

Joel Dias da Fonseca
Secretaria Municipal de Educação -SEMED/Ananindeua/PA
jdjoel48@gmail.com

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará -UFPA
salomao_hage@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre experiências que se entrelaçam à Formação de Educadoras Ribeirinhas do Assentamento São João Batista, na Comunidade Campompema, em Abaetetuba-Pará. Tal formação foi vinculada ao Curso de Pedagogia das Águas, que ocorreu no período de 2006 a 2011, via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, em parceria com movimentos sociais ribeirinhos da Região Tocantina paraense. Ressalta-se que pela especificidade do contexto sociocultural em que ocorreu o curso, ousa-se também denominá-lo de "PRONERA ribeirinho".

O estudo é um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação que se situa sobre uma das dimensões analisadas na Tese quanto a temática "Da Educação básica ao ingresso na universidade, passos para a docência", e objetiva refletir sobre aspectos de r-existência da diversidade ribeirinha tangenciados na formação de educadoras no Curso Pedagogia das Águas. Para isso ancora-se na perspectiva dialógica freireana (FREIRE, 2002, 2005) e nos pressupostos metodológicos da história oral temática (THOMPSON, 2001; PORTELLI, 1997; MEIHY, 2000) utilizando técnica de entrevista com questões norteadoras que possibilitaram a captação de narrativas acerca das experiências de seis educadoras ribeirinhas.

Os povos ribeirinhos possuem uma dinâmica cultural interligada ao território das águas, onde a natureza tem tempos próprios, e, somente as pessoas que experienciam morar e conviver a beira de rios é que podem sintetizar o *modus operandis* das águas que regem vidas, formas de existência social e produção material. São os rios e outras diversificações de águas como "mar, baías, furos,

estreitos, lagos, igarapés, igapós [...] que são lugares onde se inscrevem muitas histórias" (PACHECO, 2009, p. 48). Dentre as quais elencamos as histórias de r-existências de educadoras que sobreviveram as limitações de uma Educação Rural desde a infância e educação básica para ingressarem numa licenciatura ancorada nos princípios da Educação do Campo, que, segundo as narradoras, transformou suas vidas positivamente.

É nesse limiar, entre as categorias rural e campo, que os resultados desse estudo são sintetizados para reflexão:

1) As escolas que as educadoras estudaram antes de irem para a cidade eram precárias e os professores eram aqueles formados em cursos de datilografia, que estudaram até a antiga 4ª série e que muitas vezes ocupavam o lugar da docência simplesmente porque sabiam ler/escrever/realizar cálculos básicos. Outras vezes, os professores eram pagos pelos sindicatos ou trabalhavam voluntariamente, pois lidavam bem com crianças, assumindo multitarefas;

2) O caminho até a escola quase sempre era complicado. Precisavam de caronas com vizinhos ou de pais e irmãos um pouco maiores que remavam canoas, as vezes furadas e enfrentavam situações adversas e perigosas devido a enchente das marés;

3) A aprendizagem escolar ocorria em barracões ou casas de famílias por multissérie, necessitando deitar no chão para escrever;

4) Quem quisesse continuar os estudos precisava deslocar-se para a cidade e enfrentar as rupturas de uma escola excludente e preconceituosa com "gente do campo" que trazia no corpo as marcas do trabalho com a extração do açaí (unhas pretas) ou com a pesca;

5) A educação era o caminho para uma vida "menos sofrida" e ser professora era um status almejado;

6) O acesso à graduação em Pedagogia na UFPA somente para ribeirinhos assentados era inacreditável, porém uma realização e

7) Todos os aspectos citados pelas histórias das educadoras denotam uma r-existência que se estende para suas concepções e práticas educativas, que após conhecerem o Movimento Por uma Educação do Campo na graduação e vivenciarem a alternância, se reconheceram como pessoas de direitos que contribuem para a sociedade, fomentando em seus alunos a autovalorização em ser ribeirinho, ser do campo.

Assim, as marcas das trajetórias de formação denotam que existe um antes e depois do ingresso no Curso Pedagogia das Águas e que este foi impulsionador de melhorias na escola da comunidade Campompema em que moram e atuam. Mais que isso, as educadoras que são atualmente, com a consciência da necessidade de uma prática transformadora, advém de suas compreensões de uma vida inteira como ribeirinhas e do tornarem-se educadoras ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. in: FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En El Corazón de La Amazonía**: identidades, saberes e religiosidades no Regime das Águas Marajoaras. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: PUC-SP, 2009.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral ser diferente?**. Proj. História, São Paulo, fev.1997.

THOMPSON, Edward. **A história vista de baixo**. in: As peculiaridades dos ingleses, e outros artigos. Seleção de textos traduzidos do inglês organizada por Antônio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 185-201.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO MARANHÃO: O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A POPULAÇÃO CAMPONESA

Diana Costa Diniz
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
dcostadiniz@gmail.com

Anderson Henrique Costa Barros
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Andersonhcb2007@hotmail.com

Marinalva Sousa Macedo
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFMA
mmacedope@gmail.com

Paulo Roberto de Sousa Silva
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
pauloroberto.ce@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa questões relativas a garantia do direito a Educação Superior do Campo e as relações entre Movimentos Sociais populares do campo e o Estado Capitalista contemporâneo no contexto da mundialização do capital. Com esse caminho metodológico, a intenção é colocar formação do educador(a) no centro do debate e os diferentes projetos de formação no contexto das políticas educacionais a partir da década de 1990, o papel do Estado na concretização desta formação como responsável pela oferta da educação pública enquanto direito universal.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do campo é um direito conquistado pelos movimentos sociais camponeses, construída como um paradigma diferenciado da concepção de educação rural, arraigada no velho ruralismo pedagógico. Essa diferença se expressa desde o seu processo de construção, pois, pela primeira uma política de educação do campo foi construída pelos e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo

brasileiro, como um direito de todos, conforme fica explicito na Lei nº 9.394, em 1996, que instituiu as novas diretrizes para a educação camponesa[1] no artigo 28, que assim diz:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nos anos 1990, os movimentos sociais do campo mostraram ao governo e à sociedade que a educação do campo nunca foi prioridade do Estado brasileiro. A partir dessa compreensão, organizaram-se e passaram a defender o direito do homem e da mulher do campo à educação em todos os níveis e modalidades. Essa luta não tem se limitado ao acesso restrito à Educação Básica, mas ampliou-se ao Ensino Superior[2].

Em resposta às reivindicações pautadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo na II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004 realizada na cidade de Luziânia-GO o MEC aprova e institui em 2006 o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), Programa que implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Minas Gerais (UFMG).

A partir de 2012 o Ministério da Educação lançou o Edital 02/2012, para institucionalização definitiva dos cursos que se materializa com a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo em 42 (quarenta e duas) instituições de ensino superior para atender a educação das diversidades territoriais e culturais dos povos do campo.

---

[1] No campo estão os sujeitos sociais cujo vinculo maior se faz com a terra. São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, Sem Terra, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e também desempregados.

[2] Ver Molina (2017) e Caldart (2010).

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFMA

O curso tem sua origem no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério da Educação - MEC/SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), e foi viabilizado no Maranhão a partir de uma parceria iniciada em 2008 entre a Supervisão da Educação do Campo (Secretaria de Estado da Educação), o Comitê Estadual da Educação do Campo e a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão.

Em 2012, o Projeto Político Pedagógico foi selecionado através do edital SESU/SECADI/SETEC N 02/2012, para institucionalização definitiva do curso, com áreas de atuação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática. O curso é desenvolvido, com base na estratégia pedagógica da alternância[3] de tempos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo dos direitos sociais, a educação deve ser garantida pelo Estado, devendo, portanto, ser pública, gratuita e com qualidade social. Apesar do reconhecimento de que é direito dos trabalhadores rurais as experiências pedagógicas propostas pelos movimentos sociais camponeses seguem sob a ameaça permanente do Estado entre o dito, o pretendido e o feito.

Percebe-se que ao mesmo tempo em que foram anunciadas ações de ampliação da oferta de cursos em contraposição tem-se o corte no orçamento global nas universidades, gerando impasses com relação a consolidação das experiências que se institucionalizaram a partir do edital n. 02/2012.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

[3] Segundo Nosella (1977) a Pedagogia da Alternância surgiu na França como experiência das MaisonsFamilialesRurales, no ano de 1935, alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE nº 01 de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. 2002.

Resolução CNE/CEB nº01/2004. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2004.

Resolução CNE/CEB nº02/2008. **Institui as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação do Campo**. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2008.

CALDART, R. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrpolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. (Coleção Alternativas Internacionais em desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. São Paulo: 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de formação de Educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática**, São Luís, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias**, São Luís, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE EM AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: BASE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Dionara Soares Ribeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
dieduc2006@yahoo.com.br

Gilselia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
gfreitas@ufrb.org.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca dos desafios da formação docente de educadores do campo no que tange a inserção da agroecologia enquanto componente curricular na Educação Básica. O lócus desta discussão parte da região do extremo sul baiano, visto que há iniciativas desde os movimentos sociais do campo através da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, onde essa possui parcerias com universidades e secretarias de educação na realização de cursos de formação continuada de educadores e cursos de pós-graduação(*latu sensu*).

Podemos iniciar nos questionando a respeito da pertinência de um trabalho de agroecologia dentro da educação básica do campo, sobre o papel da escola frente a esses conhecimentos e sobre a função dos docentes em meio aconstrução de uma proposta pedagógica de Agroecologia para educação básica. Esses questionamentos nos ajudam a orientar nossa reflexão por algumas razões: Em primeiro lugar partimos da compreensão política desde movimentos sociais do campo como a via campesina internacional, que entende que a agroecologia"*Se institui como enfrentamento radical ao sistema capitalista, da forma depredatória da natureza, expropriação da classe trabalhadora de seus conhecimentos construídos historicamente*".

Em segundo lugar enfatizamos nossa compreensão da agroecologia enquanto ciência, em de Altiere (2008), visto que este autor a concebe como uma ciência que emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentado, cartesiano, visa uma formação integral onde seu conhecimento é mediado entre as disciplinas para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo.

Em terceiro lugar nos ancoramos em Caldart (2017) que identifica um esforço historicamente recente de elaborar como ciência, sistemas de conhecimento e concepções de mundo presentes em práticas ou formas tecnológicas ancestrais de agricultura.

Neste sentido a perspectiva da formação do educador necessariamente precisa ir de encontro à compreensão da agroecologia enquanto um projeto político societário entendendo-a como um eixo estruturante na organização dos conhecimentos escolares relacionadosa vida social e comunitária de suas populações. E é a partir destes pressupostos que estamos atuando na formação docente de professores da educação básica do campo da região extremo sul da Bahia e para realizar este trabalho formulamos alguns objetivos que orientam cursos de formação continuada e cursos de pós-graduação (*latu sensu*).

Estes objetivos dizem respeito àcompreensão dos fundamentos da agroecologia e da sua construção histórica, bem como aformulação de métodos de trabalhos com os educandos e comunidades do campo, exercitando assim a práxis na perspectiva de construir junto à comunidade novas relações sócio ecológicas.

O resultado deste processo formativo se converte na atuação dos docentes nas escolas e comunidades a partir de várias ações e metodologias tais como:Inventários da realidade ao entorno da escola, aulas práticas com a participação de camponesesdas comunidades, pesquisas participativas com a orientação de várias disciplinas, construção de ambientes de trabalho prático a partir da criação de unidades agrícolas no interior das Escolas.

Por fim, é possível constatar os desafios postos, uma vez que a formação de educadores que atuam na educação básica passa por mecanismos de controle do Estado, como também da incorporação dessa perspectiva nos currículos das escolas básicas do campo.

Sendo assim, a inserção da agroecologia enquanto componente curricular na educação básica se traduz nas possibilidades de uma da prática social onde a dialogicidade se faz presente o tempo todo, sobretudo no movimento que entrelaça os saberes populares e o conhecimento cientifico.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.

CALDART, Roseli Salete (et al). Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação da Escola 4 – Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017

VIA CAMPESINA, **Conferencia internacional**, 2008, Quito, Equador.

A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS LEDOCS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: OLHANDO QUATRO EXPERIÊNCIAS EM UNIVERSIDADES

Ehrick Eduardo Martins Melzer
Universidade Federal do Paraná - UFPR
ehrickmelzer@ufpr.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma parte de minha tese de doutorado que buscou compreender a implementação e a garantia do direito a educação superior pelas licenciaturas em educação do campo (LEDOC). A pauta por educação do campo dentro do Estado brasileiro intensifica-se a partir da organização de uma frente política de luta que ficou conhecida como o Movimento Nacional por Educação do Campo (MUNARIM, 2011a e 2011b). Tais articulações políticas culminaram no estabelecimento do PRONERA que possibilitou a construção do PROCAMPO. Neste sentido, o PROCAMPO nasce da esteira de luta dos movimentos sociais, dentro da construção do Grupo de Trabalho da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que organizou a minuta da política educacional, articulando as experiências piloto com a participação dos movimentos sociais na concepção e implementação da política. A sequência deste processo foi a criação de editais em 2009 e 2012 que articularam novas experiências em Educação do Campo nas diversas instituições universitárias do. Destarte, a questão de pesquisa deste trabalho é: qual foi a participação dos movimentos sociais na UNICENTRO, UFPR, UFSC e UNIPAMPA na implementação do PROCAMPO? A justificativa para esta questão e recorte de pesquisa reside em dois fatores. O primeiro é social, pois o PROCAMPO é produto de uma pauta dos movimentos sociais por educação do campo e neste sentido é importante compreender o perfil dos estudantes atendidos e a sua ligação com a luta por terra e território no Brasil. O Segundo é de ordem científica; há poucos estudos sobre a política do PROCAMPO no sentido de compreender o efeito deste movimento nas universidades, dentro do conjunto de ações desenvolvidas pelo MEC nos últimos dez anos a partir do REUNI e PROUNI, sobre o papel social da universidade pública e o direito à educação superior. Direito este que de acordo com Arroyo (2014) deve ser recontextualizado a partir dos movimentos sociais, compreendendo a origem histórica da universidade brasileira como conglomerada (FERNANDES, 1975). Dessa forma, este estudo se enquadra no estudo de implementação de políticas, baseado

na compreensão da participação humana nos rumos da política educacional (BALL, MEG e BRAUN, 2016), abordagem conhecida como *Bottom-up* (de baixo para cima), pois os rumos da política são ditados para além seu texto com a participação das pessoas que desenvolvem as ações e daquelas que as recebem. Foram conduzidas 17 entrevistas com professores, estudantes e técnicos do MEC. O grupo de entrevistados foi composto de 8 professores, sendo 2 de cada instituição. 8 estudantes, sendo 3 da UFPR, 3 da UFSC e 2 da UNIPAMPA e uma técnica do Ministério da Educação (MEC) que trabalhou na gestão do PROCAMPO. As entrevistas foram todas semiestruturadas e codificadas para preservar a identidade dos entrevistados. Pelos dados podemos perceber que há diferentes perfis de relação com os movimentos sociais nos cursos analisados e diferentes intensidades de participação dos movimentos sociais nestes casos. A relação movimentos sociais com as universidades não se dá a nível institucional, mas na relação com as pessoas. Ou seja, estes cursos constroem relações com os diversos movimentos sociais a partir da ação individual de professores que tem uma maior proximidade com determinada causa, seja enquanto pesquisador, na relação sujeito e pesquisador, seja na relação de luta e militância deste profissional. Conclui-se então que houve, nestes casos, participação dos movimentos sociais, mas que ela foi a ideal em um dos casos (UNICENTRO) e teve certos limites na construção da relação para desenvolvimento de ações e formação de turmas (UFPR, UFSC e UNIPAMPA). No geral, podemos compreender que o PROCAMPO é uma experiência importante para uma recontextualização do direito a educação superior a partir da cosmovisão dos povos camponeses e de seus movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes. 2014.

BALL, Stephen J. MEG, Maguire. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG. 2016.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa e Omega. 1975.

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011a. p. 51-63.

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas**. In: MUNARIM, Antônio. BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. CONDE, Soraya Franzoni. PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular. 2011b.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA: ANOTAÇÕES DE UMA PESQUISA MILITANTE

Gidelmo Santos de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
gsjmst@yahoo.com.br
Silvana Lúcia da Silva Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Silvana@ufrb.edu.br

INTRODUÇÃO

Enquanto sujeitos da luta por Reforma Agrária e Educação do Campo, estudá- los nos remete a pesquisar nossa própria trajetória na condição de sujeitos coletivos. Além disso, nos remete a refletir sobre os processos formativos experienciados como educandos de cursos formais articulados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) dos quais somos frutos. Tais cursos são ofertados por instituições de ensino, financiados e orientados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No âmago da política, os cursos devem apresentar resultados que ultrapassem a mera dimensão da capacitação profissional pois, as discussões sobre Educação do Campo nos permitiram compreender melhor as dimensões, os processos e contradições da luta por Reforma Agrária e as necessárias políticas públicas de Educação destinadas as comunidades camponesas.

De acordo com Stedile, a "Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-o a todos que a quiserem e dela usufruir" (2012, p. 657). O MST compreende que a democratização do acesso à terra se complementa no conjunto de ações e políticas necessárias para a permanência do homem no campo, sendo o acesso a Educação/Formação, Saúde, Cultura, Financiamento da produção, beneficiamento e comercialização, questões fundamentais na materialização da Reforma Agrária.

Contudo, tem propósitos ainda maiores relacionados a superação da sociedade gestada pelo capital e a libertação da classe trabalhadora a ela subjugada.

CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo da nossa pesquisa foi problematizar como os cursos ofertados via PRONERA trabalharam a relação entre Educação do Campo e Reforma Agrária.

A pesquisa foi fruto de inquietações construídas ao longo de uma trajetória iniciada no MST, em 1996. Nesse caminhar, o engajamento na luta por Educação do Campo nos fizeram e fazem buscar novos espaços de formação. Um desses espaços foi o Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2017.

Assumimos a linha de pesquisa 2: Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação com a tarefa militante de aprofundar o diálogo entre Educação do Campo e luta pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano.

Escolhemos como sujeitos da pesquisa os egressos do PRONERA que habitam e/ou trabalham no Alto Sertão Sergipano, onde fizemos entrevistas e o Seminário Temático "A Educação do Campo e a Luta Pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano". Ela nos desafiou na "construção do conhecimento [orientado] no materialismo histórico-dialético [que] tem origem na prática social e destina-se a prática social" (FREITAS, 2007, p. 55).

As práticas de pesquisa nos aproximam de Jaumont e Varella (2016, p. 416) quando dizem que "a produção de conhecimentos e o desenvolvimento científico não estão dissociados dos acontecimentos societários, mas pelo contrário, são partes constituintes dos mesmos". Assim, o desenvolvimento da pesquisa está ligada aos processos de luta do MST, o que nos permitem comprová-la como pesquisa militante.

PRESSUPOSTOS DO DEBATE E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Além do conceito de reforma Agrária já apresentado, partimos do pressuposto de que o campo é um lugar social que gera vida, trabalho e conhecimento e, mesmo não sendo diferente das periferias do espaço urbano, é discriminado e tido como "atrasado".

Os assentamentos e as comunidades camponesas são territórios da inserção da luta de classe, sendo permanentemente disputados pelo capital agrário na expansão do latifúndio e do agronegócio.

A luta pela terra e por Reforma Agrária tem avançado no ASS, os movimentos sociais continuam fazendo grandes mobilizações e, é possível dizer que teve a contribuição dos cursos de formação.

O estudo evidenciou que a Educação do Campo foi um poderoso instrumento para concretização da Reforma Agrária no sentido de permanência dos sujeitos no campo mediante a democratização do conhecimento e a valorização dos sujeitos fruto desta luta.

REFERÊNCIA

FREITAS, Luiz Carlos de. **Materialismo Histórico-dialético: pontos e contrapontos.** In. II Seminário Nacional "O MST e a Pesquisa". Caderno do ITERRA; Ano VII – Nº 14 – Novembro de 2007; 1ª edição; Veranopolis, 2007, p. 45-59.

JAUMONT, Jonathan e VARELLA, Renata V. S. **A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades**. Direito e Praxis revista: Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 414-464.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Programa agrário do MST**. Secretaria Nacional | Alameda Barão de Limeira, 1232 - 01202-002 - São Paulo-SP. 2013.

STEDILE, João Pedro (Org.:). **A Questão Agrária do Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo/SP: Editora Expressão Popular, 2013.

CONHECIMENTO E VIDA CAMPONESA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO PELO PRONERA

Gisele da Rocha Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
gisele.rtsouza@gmail.com

Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
carina.maciel@ufms.com

Celia Beatriz Piatti
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
celiabpiatti@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de abordar os feitos de uma investigação preliminar sobre o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- como política de educação no Ensino Superior para o público do Programa Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. Procurou-se registrar o avanço do Programa por meio de seus resultados em quantidade de alunos beneficiados e cursos ofertados durante 21 anos de existência no MS.

DESENVOLVIMENTO

O PRONERA teve sua origem nas discussões entre professores, movimentos sociais e universidades após o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em junho de 1997.
No mesmo ano de 1997, as Universidades de Brasília (UnB), a Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), a Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de Educação Superior no processo educacional nos assentamentos.

Em 1998 o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias cria o PRONERA por meio da publicação da Portaria 10/98. O INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, estava vinculado a esse Ministério na época.

Em 2001 o PRONERA é incorporado ao INCRA por meio da publicação da Portaria 837/2001 e também é lançado o Manual de operações que traça objetivos, diretrizes e ações do programa.

Segundo o Manual mais recente, publicado em 2016, o principal objetivo do programa é:

> Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (MANUAL PRONERA, p. 18, 2016).

O público-alvo do PRONERA são jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo INCRA, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNF).

O PRONERA completa 21 anos de existência, registra-se sua presença no Estado do Mato Grosso do Sul, pois ofertou e continua-se aguardando a execução de vários cursos como: os cursos de Ciências Sociais (ofertou 60 vagas e se formaram 56 alunos), em convênio com a UFGD (início:2007/término:2012); Curso de Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio (45 alunos) em convênio com Escola Família Agrícola EFA, em Nova Alvorada do Sul (início: 2008/ término: 2012); outra turma está em fase de aprovação; também em 2013 iniciou o curso de Especialização Lato Senso em Gênero e Interculturalidade Pela UFGD; e dois cursos de turma de EJA que já foram concluídos. O Curso de Engenharia Agronômica pela UEMS teve seu convênio assinado em dezembro de 2018 e aguarda recurso para execução. As universidades parceiras são: UFMS, UEMS, UFGD e EFA de Nova Alvorada do Sul.

A nível de Federação, o PRONERA já possibilitou a formação de aproximadamente 5.347 (Cinco mil trezentos e quarenta sete) alunos em Nível Superior em diversas áreas.

Segundo dados do INCRA o programa tem proporcionado acesso a educação a mais 190 (cento de noventa) mil estudantes, beneficiados em cursos que vão de alfabetização até pós-graduação. Possui articulação com mais de 100 (cem) instituições envolvidas na oferta de cursos, em mais de 1000 (mil) municípios do país e por conseguintes possibilitou de mais de 529 (quinhentos e vinte nove) vagas em cursos de alfabetização a pós-graduação até o momento.

CONSIDERAÇÕES

Os cursos de nível superiores oferecido são vários tais como: Direito, Pedagogia da Terra, Engenharia Agronômica, Ciência Sociais, Geografia, entre outros, dependendo da demanda que os movimentos sociais apresentam e as Universidades parceiras acatam. O PRONERA exige que sejam cursos formais, certificados, por isso precisam ser oferecidos por instituições públicas Federais ou Municipais, instituições sem fins lucrativos ou Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação.

REFERÊNCIAS

INCRA, Educação. **Histórico do Pronera**. Disponível em http://www.incra.gov.br/pronera_historia . Acesso em 18 de outubro de 2019.

MDA/INCRA. **Manual de Operações do Pronera**. Brasília, 2016

PQRA. **Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária** – INCRA/dd – dezembro 2010. Buscar em www.pqra.incra.gov.br Acesso em 09 de abril de 2013.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA DIANTE DOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Hellen do Socorro de Araújo Silva
Universidade Federal do Pará-UFPA
hellen.ufpa@fmail.com

Salomão Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará-UFPA
salomao_hage@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da pesquisa em andamento intitulada "políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção" ligada aos estudos da Rede Universitas-Br, precisamente ao eixo temático 7 cuja linha de investigação está centrada na educação superior do campo.

A questão norteadora deste estudo nos provoca a pensar sobre quais os modos de regulação vem desafiado a Licenciatura em Educação do Campo e seu processo de resistência via PSE diferenciado para garantir o ingresso dos sujeitos camponeses? Nosso objetivo foi de analisar os desafios da Licenciatura em Educação do Campo e seu processo de resistência via PSE diferenciado para garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior.

METODOLOGIA

Este estudo traz sua fundamentação ancorada pelo Materialismo Histórico e Dialético. Realizamos estudos bibliográficos, documental e pesquisa de campo, tendo como *lócus* de investigação o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da UFPA, Campus do Tocantins-Cametá.

RESULTADOS

Os resultados expressam os desafios enfrentados pela LEDOC de Cametá em meio a perda dos direitos que se materializam pelos modos de regulação que coloca os princípios da educação do campo em risco na Educação Superior.

Como forma de superar tal risco e afirmar o reconhecimento da LEDOC e seus princípios originários, tem ocorrido fortes pressões e tensões entre docentes, estudantes e movimentos sociais e sindicais, além dos Fóruns Paraense, regionais e municipais de Educação do Campo perante a estrutura instituída da universidade. Vale destacar que referida estrutura vem sido gravemente ameaçada por uma "conjuntura complexa, na qual se articulam crise econômica e crise política, e as instituições de Ensino Superior veem- se afetadas primeiramente pela recessão e cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos" (MANCEBO, 2019, p. 34).

Nesse sentido, presenciamos uma relação tensa e conflituosa em torno do Processo Seletivo Especial (PSE) e os critérios de seleção para a garantia da efetividade da Licenciatura em educação do campo como uma política pública no campo da formação de professores.

Os desafios para a oferta do PSE anual na UFPA tem relação direta com os aspectos orçamentários, pois a Faculdade de Educação do Campo de Cametá, assim como Altamira e Abaetetuba não tem garantido em seu Plano Institucional (PI) recurso para realizar está ação de forma periódica para garantir o ingresso dos povos do campo. Nas reflexões sobre a oferta de turma há dois pontos de tensão que processualmente a LEDOC apresenta-se como instável na atual conjuntura:

a) O Campus de Cametá apresenta em sua estrutura organizacional o reconhecimento dos Polos Universitários que funcionam diretamente nos municípios do território do Baixo Tocantins como possibilidade de ter uma maior aproximação com os territórios rurais. Isto, tem provocado muitas tensões junto aos movimentos locais que tem exigido a oferta das turmas em seus municípios, porém tem sido cada vez mais difícil dada as restrições orçamentárias impostas para as IES por parte do governo federal.

b) No processo de elaboração do edital do PSE, a LEDOC avança no sentido de garantir as entrevistas como última etapa de seleção do candidato, no entanto houve a ameaça da retirada da declaração de pertencimento na reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão a partir do parecer da Pró-Reitoria de Graduação. Porém no contraditório deste processo houveram muitas reações desfavoráveis a referida retirada desta relação identitária com as comunidades rurais, daí a inviabilidade do parecer dada a resistência dos sujeitos coletivos.

CONCLUSÃO

Concluímos estas reflexões pontuado que a LEDOC vem resistindo aos modos de regulação impostos pela lógica instituída pela política federal que vem destituindo o direito dos sujeitos do campo de ingressarem nas instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

MANCEBO, Deise. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Dados eletrônicos. 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

Ministério da Educação. **Resolução n. 02, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes Complementares Normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica no campo. CNE/CEB. Brasília, 2008.

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO E O PIBID DIVERSIDADE: PROVOCAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Joel Dias da Fonseca
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
jdjoel48@gmail.com

Dayana Viviany Silva de Souza
Universidade Federal Rural da Amazônia -UFRA
dayanasouza@gmail.com

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará -UFPA
salomao_hage@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado que investigou a relação Universidade e Educação Básica a partir das da experiência do PIBID/ Diversidade. O presente trabalho trata sobre a formação da identidade docente de educadores do campo na Amazônia Tocantina e tem como recorte a experiências do PIBID/Diversidade da UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba no âmbito da Educação Superior do Campo. O PIBID/Diversidade constitui-se em uma política voltada para a formação inicial de educadores e se propõe a desenvolver ações de caráter teórico-prático que buscam inserir os estudantes da Educação Superior do Campo nas escolas de educação básica.

Deste modo, o trabalho em questão tem como objetivo analisar a contribuição do PIBID/Diversidade na construção da identidade docente de estudantes da Educação Superior do Campo no sentido de compreender como este processo se configura no contexto da UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba. O trabalho se caracteriza a partir da abordagem qualitativa, e assume o Estudo de Caso como método de pesquisa que orientou o estudo em questão. Enquanto técnica de coleta foi empregada a observação participante, além de entrevistas com os bolsistas do PIBID/Diversidade da UFPA, Campus de Abaetetuba, as quais foram orientadas por um roteiro semi-estruturado.

Os estudantes da licenciatura do campo que integram o PIBID/ Diversidade são todos provenientes de territórios e comunidades rurais, no caso, ribeirinha e quilombola. Tratam-se de estudantes que cursam a Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC e participam das ações formativas promovidas pelo PIBID/Diversidade. A Educação Superior do Campo da UFPA em Abaetetuba

era desconhecida, Para encontrar um curso superior que pudesse contemplar a demanda e a necessidade das populações tradicionais foi uma novidade, haja vista que em seus territórios de origem é comum a escola receber professores que vem da cidade somente para ministrar as aulas nas escolas.

A realidade da educação nas escolas atendidas pelo programa já foi objeto de estudo de Trabalho de Conclusão de Curso TCC de estudantes da LEDOC, e foi constatado que apesar das escolas da cidade receberem um número significativo de alunos do campo, as práticas educativas trabalhadas em sala de aula ainda estão longe de dialogar com o projeto de vida do campo. O bolsista de iniciação a docência que acompanha e participa das ações do PIBID desde 2015 pontua algumas razões apresentadas pelos docentes como, por exemplo, a ausência de tempo necessário no planejamento das aulas, a facilidade na padronização de propostas de ensino, leitura de outras realidades e conteúdos que expressam a sócio diversidade dos territórios rurais, entre outras.

O ingresso dos estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo no PIBID/Diversidade teve como motivação justamente a necessidade de conhecer a realidade das escolas do campo, uma vez que, para os mesmos, as instituições de ensino superior, de um modo geral, ainda precisam avançar com relação a esta questão.

Para os estudantes da LEDOC a universidade não forma pra atuar em sala de aula, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula não dialogam com a realidade concreta em que a escola do campo está inserida. Nem mesmo as disciplinas de estágio têm dado conta de atender e contemplar a formação destes jovens educadores e o ingresso como bolsista do PIBID/ Diversidade representou uma excelente oportunidade de alcançar sua iniciação na prática pedagógica, algo que muitos estudantes buscam nos cursos de licenciatura.

As atividades promovidas pelo referido programa promoveram a aproximação dos estudantes das licenciaturas do campo com a realidade da sala de aula e com os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Ao dialogar com estes sujeitos os estudantes do PIBID, educadores em formação inicial, ousam transgredir regras que delimitam as fronteiras historicamente impostas entre aquele que tem e aquele que não tem o direito de fala, o direito de ser ouvido.

CONSIDERAÇÕES

O estudo constatou que a identidade docente não se constitui na negação da relação da universidade com a educação básica, mas ela precisa ser estreitada e o PIBID por meio de suas ações nas escolas revelou que tal objetivo é possível de ser alcançado. Vale ressaltar que a criação do PIBID se deu com base nessa lógica: evidenciar uma perspectiva de formação que coloca em articulação a formação de estudos construídos a partir da vivência do estudante em contextos reais, ou seja, vivências que transcendem uma representação idealista de escola da realidade concreta.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

REFLEXÕES COM A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Márcia Cristina Lopes e Silva
Instituto Federal do Pará -IFPA
Universidade Federal do Ceará -UFC
marcia.lopes@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas são frutos da construção da tese de doutorado intitulada Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do campo PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, Pa, no programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Introdução ao problema** como se expressa a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)? Para Bochiniak (1998) ao separar o conhecimento, as consequências disso é a fragilidade da reflexão crítica de um determinado objeto, pois olhar apenas de um ângulo prejudica a compreensão das áreas de conhecimento. **Desenvolvimento** a interdisciplinaridade é um novo paradigma, que busca romper com as fronteiras disciplinares, que demarcam conhecimentos. Por isso, um importante aporte está no diálogo, pois este admite a interpretação da realidade e do mundo que nos cerca. Esses pressupostos vêm contribuindo com uma perspectiva totalizadora do conhecimento, que não se divida em partes, e compreenda o seu todo, sem ser superficial. Para isso, Freire (2015) nos diz que para não haver instância produtora absoluta e hierárquica superior do saber, há a necessidade do diálogo. Desse modo, a formação por área de conhecimento se reafirma enquanto uma estratégia que possibilite aos educandos uma visão da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos, o que, para Molina (2014), está ligado a uma visão do trabalho como socialmente útil. Este deve ser visto como o mais relevante princípio educativo, em que não se separa o saber do fazer, mas a compreensão de seus diferentes aspectos, unindo-os na importância que requer. É importante destacar que a formação dos professores que atuam no curso da LEDOC é disciplinar, e algumas vezes os mesmos não se dispõe a dialogar com outras disciplinas. Outro problema está na dificuldade da própria instituição no lidar com um novo campo de formação, além das escolas em que os educadores egressos atuam estão formatadas com uma matriz

curricular disciplinar. **Conclusões** O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico interdisciplinar no interior do curso, para que se possa estabelecer o diálogo entre as disciplinas e destas com os eixos temáticos presentes desde o primeiro semestre, além da alternância pedagógica. A LEDOC busca uma formação que considere as experiências de seus discentes, relacionando essas com as discussões das disciplinas, por meio da construção de relatórios de observação de campo, tanto de atividades realizadas, na escola/comunidade quanto no estágio. Isto, no sentido de contribuir com os sujeitos envolvidos, para que os mesmos possam ir superando a visão disciplinar que se encontra enraizada nas escolas e universidades. A socialização do Tempo Comunidade (TC) é parte constitutiva da formação acadêmica, em que as pesquisas realizadas pelos discentes são consideradas construções e produções de novos saberes, novos conhecimentos sobre a educação do campo e sobre a prática educativa na Amazônia Paraense, *locus* de vivências e experiências dos educandos. A necessidade da formação continuada dos professores da LEDOC e a participação nas dinâmicas que ocorreram durante a socialização do TC são necessárias para a organização do coletivo de professores, tendo em vista o trabalho pedagógico interdisciplinar, pode trazer, para a ação docente a possibilidade de conectar conhecimento, através de planejamentos integrados, pesquisa de campo, unindo objetos de cada disciplina, dialogando temas comuns. Isto possibilita a inter-relação das áreas, contribuindo assim com a formação de educadores do campo.

REFERÊNCIAS

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: a interdisciplinaridade na escola... e fora dela. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 25 Ed, 2014.

FREIRE, L. A. **A Universidade e a questão do conhecimento**: o currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinaridade e da ecologia de saberes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática**. Belém: [s.n.], 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H.C.A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, D.F., v. 24, n. 85, p. 17-31, abr., 2011. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751. Acesso em: 22 set. 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DO PIBID

Maria Célia V. da Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará -Unifesspa
mceliavsilva@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a formação de professores do campo considerando impactos do Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Iniciação à Docência (Pibid), a partir da experiência do subprojeto Licenciatura em Educação do Campo, que integrou a proposta institucional da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) submetida ao edital 07/2018-CAPES.

A Licenciatura em Educação do Campo, criada em 2009 no Campus Marabá, deu- se no contexto do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) na perspectiva de estruturação de uma política nacional de Educação do Campo, resultado das lutas e protagonismo dos movimentos sociais do campo (MOLINA, 2015).

O Movimento por uma Educação do Campo vem denunciando a histórica negação de direitos ao acesso à educação em condições dignas, e reivindica a constituição de propostas curriculares que valorizem a identidade dos povos do campo (CALDART, 2008; ARROYO, 2013), evidenciando a intrínseca relação entre a demanda por reforma agrária e educação.

Nessa perspectiva, o subprojeto Educação do Campo (Pibid) teve o objetivo de promover a iniciação à docência de licenciandos através de práticas educativas problematizando o currículo de escolas situadas no campo nas diferentes áreas do conhecimento, envolvendo professores, estudantes e a comunidade com a intenção de articular e fomentar práticas da educação do campo no sudeste do Pará.

Com o objetivo de refletir sobre possíveis implicações do Pibid na formação de professores do campo, bem como, desafios observados na realização do subprojeto considerando a especificidade campo, esta pesquisa foi orientada por pressupostos da abordagem qualitativa. Considerou, a análise dos relatórios finais dos bolsistas sobre as ações educativas realizadas no ano letivo de 2019 nas turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Integraram a equipe professores do curso e das escolas de educação básica, 24 bolsistas ligados à Capes e 8 bolsistas contrapartida da Unifesspa.

A construção das práticas educativas se fundamentou no acúmulo do Movimento da Educação do Campo e seus princípios, que considera o campo numa relação indissóciável da realidade histórica dos sujeitos com suas lutas e reivindições por políticas públicas e por educação numa perspectiva ampla (CALDART, 2008).

A análise de impactos das ações do Pibid na formação de professoras(es) do campo apontou que os bolsistas foram imersos em vivências de práticas mobilizando temáticas contextualizadas e conteúdos da área de conhecimento. As ações educativas abordaram temáticas relativas à agricultura familiar e trabalho no campo, conhecimentos produzidos por esses povos, sua importância social, econômica, cultural e epistemológica, problematizando impasses frente a projetos que ameaçam sua existência, de modo a apontar possibilidades reais de valorização da cultura e modo de vida dos povos no currículo escolar. Os bolsistas expressaram processos de desenvolvimento da capacidade reflexiva e compreensão dos desafios que envolvem o trabalho docente, negando a ideia de mero executor de currículo e exercitando sua capacidade criadora, o que demanda uma formação sólida e condições dignas de trabalho. Esse exercício foi possível devido a construção prévia de diagnósticos das comunidades e escolas, buscando compreender sua constituição socio histórica e situação educacional, o que evidenciou que a oferta da educação básica e condições de trabalho docente ainda se dão em contextos precários de acesso a políticas públicas.

As ações educativas realizadas demonstram que o Pibid potencializou a vivência da docência, contribuindo na perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e na constituição de articulação entre Universidade e escolas. Outrossim, destacamos que nos últimos editais do Pibid foi suprimida a modalidade voltada à Diversidade, trazendo fragilidades no processo de inclusão dos sujeitos do campo. Compreendemos que esse fato se insere na tendência de ataques às políticas públicas afirmativas e acirramento de desigualdades e conflitos sociais em decorrência do avanço da lógica neoliberal que compreende os povos do campo como impecilho ao suposto desenvolvimento, contexto no qual se faz necessário reafirmar a vida e a educação como direitos.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos S. (Org.) **Educação do Campo**: campo-políticas públicas–educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.];- Brasília : Incra ; MDA, 2008 - (NEAD Especial ; 10). p. 67 a 96.

MOLINA, M. C. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidade. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

UNIFESSPA. Faculdade de Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá, PA:UNIFESSPA, 2019.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Maria Divanete Sousa da Silva
Universidade Federal do Pará – UFPA
divaped@bol.com.br

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará – UFPA
Salomao_hage@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O texto é recorte de uma pesquisa de doutorado sobre formação de educadores do campo, desenvolvida por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ledoc, da Universidade Federal do Pará/UFPA, no Campus de Cametá/PA. Analisa a formação dos educadores e educadoras na relação com os movimentos sociais na perspectiva das práticas educativas populares. Embasou-se na pesquisa qualitativa desenvolvida através de um estudo bibliográfico, documental e de campo.

A Ledoc desenvolvida na Amazônia Tocantina foi forjada por meio da luta coletiva, envolvendo a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Tocantins, Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC e Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – FECAF. Sua estrutura pedagógica apresenta componentes curriculares que se relacionam com movimentos sociais e populares do campo, tendo em vista que esses coletivos estiveram na gênese de criação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO REFERÊNCIA POLÍTICA E PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO

A pedagogia do movimento constitui-se em referência política e pedagógica na formação de educadores. Significa "reafirmar os movimentos sociais como sujeitos protagonistas deste projeto e considerar a luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo como totalidade formadora" (CALDART, 2012, p. 552).

Molina e Jesus (2004, p. 19) ressaltam os movimentos sociais como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual". Por isso, a Ledoc se referencia nessa pedagogia, pois as experiências educativas que são reinventadas no curso estão articuladas com o movimento concreto que os sujeitos individuais e coletivos vivenciam em diferentes contextos, e que de alguma forma interferem nos mesmos.

Considerando a importância dos movimentos sociais, foi incluído no currículo da Ledoc os componentes, *Estudos de Práticas Educativas em Organizações Populares* e *Estágio em Organizações Populares*, que ao serem materializados possibilitaram aproximação e envolvimento dos educadores com os movimentos e organizações populares. Essa experiência tem revelado uma relação de reciprocidade entre universidade e movimentos sociais, no sentido do fortalecimento de ambos, no território da Amazônia Tocantina.

O desdobramento desses componentes, na especificidade da turma 2014, de Cametá, culminou no *I Seminário de Educação do Campo e Organizações Populares do Baixo Tocantins*, realizado em maio de 2018, em Cametá, na comunidade do Mupi, onde buscou-se construir um diálogo ampliado entre a universidade e movimentos sociais, assim como definir estratégias coletivas de enfrentamento ao golpe e às perdas de direitos enfrentadas pelas Licenciaturas em Educação do Campo.

A relação que se estabeleceu entre Ledoc e movimentos sociais provocou a universidade a romper com sua estrutura burocrática e rígida. Passou-se a promover o diálogo com a realidade concreta, superando dicotomias e promovendo a relação intrínseca entre teoria-prática. Além disso, a inserção dos educadores nos movimentos e organizações populares, potencializou a atuação dos educadores para engajamento político e pedagógico junto às organizações e aos movimentos sociais.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, vimos que a formação de educadores do campo estabelece relações com os movimentos sociais. A Ledoc criou estratégias de articulação entre os componentes formativos e a materialização da formação, de modo a subsidiar a aproximação dos educadores como os movimentos sociais.

Dessa maneira, organizar e materializar uma estrutura curricular com componentes formativos que subsidie o diálogo, com as organizações e movimentos sociais na perspectiva da luta de classe, na defesa da terra, do território, do trabalho, da cultura e da educação dos camponeses; constitui desafios da Ledoc, na Amazônia Tocantina.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 261.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

SILVA, M. D. S. **PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA TOCANTINA**. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA. Belém, 2019.

POTENCIALIDADES DO TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REFLEXÕES SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS DO CAMPO

Maria Jucilene Lima Ferreira
Universidade do Estado da Bahia -UNEB
mjferreira@uneb.br

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília -UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura político-econômica do Brasil, verificamos uma série de mudanças estruturais que afetam diretamente os rumos da educação. Trata-se de um conjunto de reformas destinadas à implementação e ampliação da lógica do mercado no sistema educacional brasileiro e, também da disputa da iniciativa privada por recursos públicos. "Movimentos nessa direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para todos (Prouni – ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [...], ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada."(FREITAS, 2012,p. 386).

Observamos que o setor privado avança na disputa não só de recursos públicos financeiros, mas também por projetos de formação e gestão escolar pública estatal, de modo que a organização do trabalho pedagógico e os princípios pedagógicos formativos estejam relacionados a uma determinada concepção de educação, homem, sociedade, trabalho e natureza. Ou seja, a iniciativa privada busca a apropriação do sistema educacional para colocá-lo a serviço dos interesses do mercado. (FERRETI; SILVA, 2017).

Diante desse cenário de interesses e disputas, faz-se pertinente indagarmos sobre as potencialidades do trabalho coletivo na formação de educadores do campo e as implicações desse trabalho nos processos de expansão do ensino superior para a formação dos Educadores do Campo.

Para nos aproximarmos de algumas respostas à essas questões, em pesquisa realizada em 2015 com 05 (cinco) professores de uma escola da rede estadual de Cavalcante-GO, localizada em uma comunidade quilombola, da Chapada dos Veadeiros e que se encontravam em processo de formação, no

curso de Licenciatura do Campo, na Universidade de Brasília (UnB), fizemos uma entrevista semi-estruturada perguntando sobre os elementos de formação e a relação destes como o trabalho coletivo.

Em alguns momentos da entrevista evidenciou-se que a importância da formação docente para os Educadores do Campo se dá principalmente na aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, assim como a aprendizagem da atuação em sala de aula.

Assim, defendemos como elementar a necessidade de se realizar um trabalho coletivo, no processo de formação de educadores do campo que articule a Escola do Campo, a organicidade dos educadores e a realidade social das comunidades onde os alunos estão inseridos. A definição de objetivos articulados no âmbito da escola e da universidade poderão alterar o conteúdo e forma de fazer a formação de educadores do campo na Universidade e de desenvolver o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo.

Para tanto, se faz necessário que os sujeitos envolvidos se proponham a realizar atividades formativas em totalidade, em coletividade, conjuntamente – ou seja, "aquelas que se originam do trabalho coletivo entre discentes e docentes intencionalmente organizados para desenvolver pesquisas, estudos e intervenções pedagógicas, na escola e na comunidade, em parceria com os professores-formadores da universidade, articulando os tempos educativos de TE e TC." (FERREIRA, 2015, p. 157).

Inferimos que essa discussão aponta para as potencialidades do trabalho coletivo, pois quando intencionalmente nos juntamos para planejar um trabalho formativo em comunhão com o outro, se ampliam as possibilidades de: mobilizar a produção do conhecimento sobre a realidade social pelo exercício da práxis educativa e social; analisar o contexto pedagógico da Escola do Campo e da organização do trabalho pedagógico pela articulação teoria-prática-práxis; discutir as condições do trabalho docente – na escola e na universidade; planejar processos de formação docente em perspectiva; articular de modo mais efetivo, ensino e pesquisa na Universidade e na Escola do Campo.

Portanto, consideramos que o trabalho coletivo ao mesmo tempo que orienta e possibilita proposições teórico-metodológicas para o trabalho pedagógico, também reúne elementos para qualificar os processos de expansão do ensino superior para a formação de educadores do campo.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Maria Jucilene L. Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo? **Tese de Doutorado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, p. 235.

FREITAS, Luís C.Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.- jun., 2017

O DESMONTE DO PRONERA E A NECESSÁRIA RESISTÊNCIA PELO O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO

Maria Lucimar Matos de Lucena
Universidade de Brasília -UnB
luasolmar2019@gmail.com

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília -UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento que analisará a contribuição do PRONERA nos avanços conquistados pela Educação do Campo nas últimas décadas. Partindo de uma abordagem sobre o processo e o contexto da construção da política, embasada por Caldart, (2009), Molina (2012), Arroyo (2009), destaca o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na concepção da Pronera. A partir de um estudo documental busca-se refletir também sobre o atual processo de desmonte da política e a necessária resistência pela manutenção e funcionamento do PRONERA.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), se constitui numa política pública de Educação do Campo, resultado das lutas dos movimentos sociais e sindicais pela garantia do direito à educação a todos os trabalhadores camponeses.

O PRONERA nasceu em um contexto de intensa evolução das desigualdades educacionais no país, com a baixa escolaridade média da população rural e um alto índice de analfabetismo que chegava a 32 por cento, no campo. De acordo com o IBGE (1997), a média de anos de estudo da população rural de 15 anos ou mais de idade, em 2007, era de apenas 3,1 anos e apenas 0,8 por cento acessava o ensino superior.

Além da questão fundiária que, segundo Martins (1994), teve papel determinante nessa trajetória de exclusão e no atraso da educação dos povos do campo, Caldart, Molina, Arroyo (2009), afirmam que a situação da educação no meio rural refletia a lógica de um modelo de desenvolvimento que enxergava um Brasil predominantemente urbano, excluindo os povos do campo do acesso às políticas públicas.

Segundo MOLINA (2012), as políticas públicas "traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais". Conscientes da falta de ação do Estado, na implementação

de políticas para o campo, os movimentos sociais e sindicais camponeses se mobilizam, buscando parcerias com as universidades para conquistar políticas específicas, dentre elas, a educação.

A criação do Pronera marca significativamente a política de Educação do Campo do país, utilizando uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo, com a participação popular. Essa concepção possibilita o protagonismo dos movimentos sociais do campo, que além de trazerem o acúmulo das experiências de lutas pelos direitos coletivos, foram determinantes na correlação de forças que envolve a construção de uma política.

Dados recentes, apresentados pelo INCRA[1] aponta avanços importantes na Educação do Campo, em todas as regiões do país e em todas as modalidades de ensino. O Pronera beneficiou, até 2019, mais de 190 mil estudantes, através da oferta de 529 cursos, da alfabetização à pós-graduação, distribuídos em 1000 municípios e com o envolvimento de mais de 100 instituições de ensino. Resultou ainda em 5.920 produções acadêmico-científicas entre artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e livros.

No entanto, no atual contexto político do país, as políticas públicas, resultantes das lutas dos povos do campo, vêm sofrendo um verdadeiro desmonte. O esvaziamento do INCRA, a extinção dos espaços de participação social e a drástica redução dos recursos para o PRONERA, colocam em risco a continuidade do programa atingindo diretamente o direito à educação dos camponeses.

A partir de 2014 já pode-se perceber as consequências do desmonte da política, com uma queda acentuada no número de estudantes ingressantes nos cursos do Pronera, passando de 8.058 em 2013 para 2.910 em 2020. Restam apenas 42 cursos em andamento, sem haver qualquer outro curso firmado a partir de 2019. Com uma média de 20 cursos concluindo a cada ano, e nenhum outro curso sendo firmado, em aproximadamente 3 anos o Pronera tende a não mais existir.

Os orçamentos destinados ao Pronera, também estão numa escala decrescente, passando de 33 milhões em 2015 para 9 milhões em 2020. Sendo apenas 3 milhões para Pronera/INCRA, quando os recursos necessários para atender aos 42 cursos em execução é de aproximadamente 15 milhões.

A pesquisa, ainda que parcial, tem apontado que o cenário do Pronera, a partir de 2020, é ainda mais preocupante e exige dos movimentos sociais e fóruns da Educação do Campo, o desafio de (re) pensar as estratégias de ações para garantir a manutenção da política, dentro de um contexto de retirada dos recursos e da extinção dos instrumentos de participação social, a exemplo da Comissão Pedagógica Nacional (CPN).

---

[1] Dados apresentados pelo INCRA na audiência pública de 17/10/2019.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL/IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2007). **Síntese dos Indicadores sociais**. Microdados. Disponível em: htpp://www.ibge.gov.br. Acesso em 23 de out. 2009.

DIAS, F. INCRA/PRONERA. **Educação Popular e Educação do Campo.** Audiência Pública. 13 slides. 2019.

MARTINS, J. **O poder do atraso: Ensaios de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994, p.52-92.

MOLINA, M. C. – Políticas Públicas. In **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (585-594).

CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA

Maura Pereira dos Anjos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará -Unifesspa
Universidade de Brasília -UnB
mauraanjos@unifesspa.edu.br

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília -UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho[1], analisamos as contradições no processo de institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) buscamos responder ao questionamento: que princípios foram tensionados na Licenciatura em Educação do Campo, inspirados pela política de avaliação instituída pelo MEC e na formação do quadro docente provocada pela expansão e o que se reconfigurou na nova institucionalidade?

As contradições se expressam disputa em torno da concepção de formação docente, a partir da perspectiva crítica e dos princípios da Educação do Campo (MOLINA e HAGE, 2019) em contraposição a formação neotecnicista presentes nas políticas de avaliação que tem induzido uma nova sociabilidade do trabalho docente no ensino superior.

Dialogamos com os autores Shiroma ***et al*** (2003); Sguissardi e Júnior Junior (2018) e Freitas (2018), sobre a imposição das reformas do ensino superior, induzidas por políticas neoliberais, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pelo MEC na graduação e pela Capes na pós-graduação, que induziu a produção de uma "nova sociabilidade docente" que tem como pilares os fundamentos um projeto de humanidade e de sociedade individualista, meritocrática e produtivista, que não prioriza interpretações e formulações sobre problemáticas que interferem na constituição da sociedade e da humanidade, direcionando a produção científica com vistas a competição internacional e ao mercado.

[1] Este trabalho é constitui com síntese do quarto capítulo da Tese intitulada: Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa: avanços e contradições, defendida em fevereiro de 2020 na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

O estudo amparou-se no materialismo histórico dialético, orientado pela categoria contradição para leitura desse recorte do objeto. Para construção dessa análise, utilizamos como fonte de dados às observações sistemáticas das reuniões do colegiado e do NDE, a análise documental do PPP, as entrevistas com docentes e CPP da Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa.

Na Unifesspa, foi criada a primeira Faculdade de Educação do Campo do Brasil, e como parte das contradições, para constituição de uma universidade de excelência, segundo os parâmetros externos de avaliação, na nova institucionalidade houve um forte direcionamento para uma boa avaliação do MEC em relação a formação ofertada.

A influência da política de avaliação do Ministério da Educação (MEC), interferiu no projeto formativo da Licenciatura ao fragmentar os espaços de decisão, definindo funções específicas para o NDE e o Colegiado da Faculdade e os espaços coletivos instituídos pelo Procampo, sob a coordenação dos movimentos sociais, separando as dimensões técnico, política e pedagógica e diminuindo a participação dos estudantes e movimentos sociais nos espaços de decisão. Os espaços de decisões político, pedagógico e técnico administrativo na Licenciatura, historicamente realizadas coletivamente, enfrentaram-se com a criação de instâncias exigidas pelo MEC. Evidenciou-se uma forte pressão externa à Fecampo, mobilizada pela responsabilização na condução dos processos avaliativos, os quais passaram a direcionar a atuação dos docentes.

Outro elemento importante a ser destacado foi a política de afastamento para doutorado fomentada, na qual um grupo significativo de docentes da Fecampo; tais docentes, mais antigos, poderiam contribuir no âmbito do debate da formação. Com o Procampo, foi constituído um quadro docente com recém-ingresso no ensino superior, com pouca experiência na docência na Educação superior, com formações diversas em nível de pós-graduação, pouco conhecimento da produção do conteúdo produzido pelo campo da Educação e da Educação do Campo. Esse conjunto de situações produziu um enfraquecimento nas ações de resistência ao neotecnicismo presente na avaliação pelo MEC.

Também houve orientações para reformulação do PPP, interferindo nas finalidades educativas do projeto formativo. Essas provocações também foram referendadas internamente no coletivo docente, a partir de tensões sobre a reafirmação do trabalho individual reafirmado na disciplina e na área de conhecimento, que confrontou com o projeto produzido que tem como fundamento o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade que orienta os princípios da Educação do Campo.

Na Unifesspa houve uma expansão quantitativa e qualitativa de funções pedagógicas, administrativas e pedagógicas nas quais impactou e produziu novas configurações em relação ao trabalho docente em sua implantação. A constituição dessa nova institucionalidade ampliou a quantidade e os espaços de trabalho do quadro de docentes. Houve uma intensificação do trabalho docente, pelas diversas funções administrativas e pedagógicas criadas, bem como a exigência de participação em diversas comissões de decisão, em diferentes instâncias, que concorrem com o tempo dedicado as atividades de uma proposta em Alternância Pedagógica, conforme expresso no PPP da Licenciatura em Educação do Campo.

Há contradições e resistências imbricadas nas relações entre o macro das politicas, na nova gestão pública neoliberal, que tem influenciado e buscando constituir outras finalidades educativas que não seja a formação humana e a qualidade social da formação. A Fecampo também constituiu em potencial de influenciar a construção da universidade e da defesa da educação enquanto bem público e direito humano com a constituição de um quadro docente com formação diversificada nas diversas áreas do conhecimento, em fase inicial de carreira, que desejam contribuir na construção da universidade, bem como uma carreira profissional na Unifesspa, com novas temáticas de pesquisa que apontam para o atendimento da diversidade dos povos do campo.

Palavras-chave: Formação de educadores, Direito à educação, Licenciatura em Educação do Campo, Unifesspa.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo; Expressão Popular, 2018.160p.

MOLINA, Mônica e HAGE, Salomão. **Licenciatura em Educação do Campo**: resultado da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). 1ª edição. Florianópolis, LANTEC, CED, UFSC, 2019. 480 p.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 1ª edição eletrônica. Uberlândia: Navegando publicações, 2018. 295 p. *E-book*.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAIS, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. Ensino Superior em tempos de adesão pragmática in MORAIS, Maria Célia Marcondes de. (org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-149.

A INTERFACE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO ENCONTRO ENTRE ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL E A LEDOC/FUP/UNB

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília - UnB
mcastagnamolina@gmail.com

Cleide Maira de Souza
Universidade de Brasília - UnB
cleide.educa.fsa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Palavras-chave: Educação superior do campo; Educação Básica; Escolas do Campo do Distrito Federal.

O presente texto foi produzido mediante observação do intercâmbio Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) FUP/UNB e escolas do campo do Distrito Federal. A intencionalidade é analisar matrizes estruturantes que fundamenta a experiência e a consolida como uma forte estratégia em defesa do sistema público de educação.

A educação pública brasileira tem sido um dos principais propósitos da investida neoliberalista, que por meio de um conjunto de medidas, como exemplo a padronização promovida pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), defende a escola numa lógica de organização empresarial, o que a impede de estar associada a vida, possibilitando compreensão ampla das contradições presentes na realidade. (FREITAS, 2018). Nesse sentido, as políticas passam a ter como foco instituições educacionais operadas por empresas privadas e o aniquilamento do sistema público de educação.

Em contraposição a essa pretensão de subestimar a educação pública, a Licenciatura em Educação do Campo avança implementando um novo projeto educativo. Molina (2019), aponta as principais contribuições das licenciaturas na transformação da escola na forma atual:

> 1) a redefinição das funções sociais da escola, base da matriz formativa da LEDOC; 2) uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar; 3) a ressignificação da relação entre educação básica e educação superior, e entre formação inicial e continuada; 4) a relação entre teoria e prática que orienta a matriz formativa dessas licenciaturas (MOLINA, 2019, p. 196).

Dentre as matrizes formativas da Licenciatura em Educação do Campo ocupa lugar central a articulação crítica dos processos sociais vividos no campo e na escola com os modos de produção do conhecimento dos estudantes, pretendendo a partir da proximidade com o ambiente de atuação dos futuros professores, escola e comunidade, promover compreensão profunda das relações da escola com a vida (MOLINA, 2014).

Para além de propiciar a aproximação entre atores da universidade e da escola, o intercâmbio provocou o olhar dos estudantes para dentro da universidade visualizando o curso da LEDOC como um direito conquistado pelos movimentos sociais camponeses em atendimento às necessidades da juventude rural. Por outro lado, a atividade proporcionou aos estudantes da LEDOC um olhar crítico a partir das contradições reveladas pelas escolas.

O processo pedagógico em análise permite criar vínculo com a escola, com o trabalho, produzir conhecimento tendo como referência a materialidade do ser humano, suas lutas, seus modos de organização, sua cultura e história. Uma via de acesso para que fenômenos da realidade sejam referência para o ensino de conteúdos (CALDART, 2015). A experiência é representativa de um caminho profícuo a ser alvo de intensa pesquisa, discussão e reflexão, a fim de que no mesmo processo educativo seja comtemplada tanto a prática como o profundo conhecimento teórico.

Conforme ressalta Sá e Molina (2012) a universidade pública é lugar de embates e disputas, um espaço contraditório, em que se constroem ideologias e hegemonias. Pela aproximação com os movimentos sociais é que surgem novas possibilidades de produção do conhecimento, que possa contrapor a formação centrada exclusivamente no mercado de trabalho, ao passo que permite traçar novas rotas em direção a um projeto de educação abrangente numa dimensão emancipatória.

O trabalho desenvolvido pelo coletivo da LEDOC: Intercâmbio Licenciatura em Educação do Campo e escolas do campo do DF é força em potencial para a sobrevivência da educação pública. É urgente reforçar a aliança, aproximando as instituições do seu entorno, integrando professores, alunos, pais, comunidade numa marcha em defesa da educação pública de gestão pública (FREITAS, 2018). Os efeitos destrutivos parecem ocultos, porém desvendá-los é uma questão de articulação coletiva, reconhecimento e valorização.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Pilares fundantes de uma nova forma escolar. In: **Caderno de Estudos do V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul/PR, p. 149-160, 2015.

FREITAS. C. L. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 160.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. **Formação de Formadores: Reflexões sobre experiências das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 193-216.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PRÁXIS COMO CATEGORIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília - UnB
mcastagnamolina@gmail.com

Patrícia Basílio Teles Stabile
Universidade de Brasília - UnB
patriciaestabile@hotmail.com

Roble Carlos Tenório Moraes
Universidade de Brasília - UnB
roblectm@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto foi tecido a partir das reflexões oriundas da linha de pesquisa **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – EAEC** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por meio de pesquisa bibliográfica e documental e objetivou conhecer os pressupostos da educação do campo, seus princípios e significados, relacionando a práxis como categoria fundante para a emancipação humana. Assim, as reflexões explanadas, apresentam algumas considerações sobre a Educação do Campo como mediadora do processo de emancipação humana por meio de suas metodologias aplicadas na interlocução dos saberes na construção de um modelo de educação capaz de transformar a realidade do campo e estabelecer processos contra hegemônicos.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE O OBJETO ESTUDADO

Pensar em emancipação humana por meio dos sujeitos coletivos que congregam valores e interesses comuns em prol de um projeto societário, requer reconhecer a concreticidade da práxis revolucionária como categoria fundante materializada nas relações sociais.

Fazendo uma alusão aos princípios da Educação do Campo temos a Pedagogia da Alternância como prática transformadora que intermedia e constrói novos saberes, nesse sentido a materialização da Práxis também se dá no contexto do trabalho e na organização dos espaços coletivos na Educação do campo.

> A alternância coloca essa relação em constante reflexão, ao compreender que o conhecimento é uma construção coletiva, com vistas a pensar um novo modelo de desenvolvimento, cuja centralidade das pesquisas e da formação seja o ser humano e não o mercado. O resultado do encontro entre a ciência e os saberes populares se torna autoconhecimento da pessoa e do mundo para a preservação da vida e não para a sustentação da hegemonia capitalista. (SANTOS, 2012, p.144)

Dessa forma, se faz mister entender os processos consolidados na educação do campo a partir da Pedagogia da Alternância como instrumental capaz de efetivar a consolidação da Práxis. A práxis, representa no pensamento marxiano a categoria mais geral que dá conta da totalidade da prática social ou objetivações humanas na produção material e imaterial, na produção e reprodução da sociedade, produção e reprodução da vida social. É, portanto, uma totalidade histórica. Marx (2006), concebe como totalidade histórica a produção e reprodução do homem por intermédio do seu trabalho na relação com a natureza e com outros homens a partir das necessidades humanas.

As classes sociais em suas relações de luta, no enfrentamento de seus interesses, constroem e desenvolvem projetos políticos específicos que expressam concepções de mundo distintas, que englobam e articulam as formas particulares de manifestações da práxis nos diferentes domínios da vida social, nessa direção, a Educação do campo em seus instrumentais teórico metodológicos reafirmam alternativas para o processo de mudanças societárias a partir de uma práxis revolucionária.

A pedagogia da Alternância como instrumental pedagógico, vem alicerçando postulados científicos nos espaços de convivência, a priori formulados, porém, não definidos de forma rígida, o que a diferencia como metodologia distinta em seu processo de organização e ações coletivas para transformação da realidade a partir das ações realizadas, da análise e das vivências experienciadas nos espaços coletivos do campo.

CONSIDERAÇÕES

A literatura estudada a respeito da contribuição da Educação do Campo no processo de emancipação humana reporta ao entendimento de que o ensino nesta área vem assumindo um novo e importante papel tendo a práxis revolucionária como elemento de transformação da realidade social a partir da vivência, produção e reprodução do conhecimento.

Há um consenso entre os autores citados de que as propostas atuais para a Educação do Campo devem estar sustentadas no modelo que auxilie e contribua para a emancipação humana dos sujeitos envolvidos, preparando-os para uma atuação crítica em sociedade, como resultado de lutas reivindicatórias dos movimentos sociais que, sem medir esforços, levantaram a bandeira da melhoria da qualidade de vida dos camponeses e de melhores condições de trabalho nos seus territórios.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fones, 1978. MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília**. 2012. xvi, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. p. 90-116

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUMBUCA ATENDIDA PELA LEDOC DE TOCANTINÓPOLIS-TO

Nara Lopes de Melo
Universidade de Brasília -UnB
narah01@gmail.com

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília -UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto apresenta o projeto inicial da pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Que busca estudar o desenvolvimento territorial da comunidade quilombola do Mumbuca, localizada no município de Mateiros-TO, a partir da pedagogia da alternância proposta pelo curso de licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis.

Apontamos como objeto da pesquisa: as contribuições da LEdoC a partir da Pedagogia da Alternância na Comunidade Quilombola Mumbuca. E como objetivo geral: Analisar de que modo a Pedagogia da Alternância contribui com o fortalecimento da luta territorial e afirmação da identidade quilombola na comunidade do Mumbuca, a partir da participação de parte de seus integrantes na LEdoC.

E como objetivos específicos: Aprofundar a compreensão teórica das categorias Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Territorial; Identificar a concepção e os elementos que orientam a Pedagogia da Alternância da LEdoC de Tocantinópolis; Compreender as contribuições do Tempo Comunidade para a formação e atuação dos sujeitos quilombolas que frequentam a LEdoC em seu território.

Nesse sentido, visamos apropriar da história do ensino em alternância para construir os elementos que norteiam o debate sobre a educação do campo. Pois é nessa conjuntura metodológica de ensino que os sujeitos do campo conseguem acessar a educação que dialoga com suas especificidades.

Para Saquet (2017) as identidades são construídas no território a partir das realidades e contextos, como também, pelos "[...] processos culturais, políticos, ambientais e econômicos vinculados a uma problemática territorial de desenvolvimento de base local [...]". (SAQUET, 2017, p. 202)

Nessa dinâmica observa-se que a educação do campo se constrói sobre uma perspectiva acolhedora e propositiva. Que a partir da pedagogia da alternância junto com o saber próprio dos sujeitos do campo, busca promover uma formação realista, que ao ensinar visa desenvolver a personalidade social.

A "[...] alternância deve ser pensada para além de uma proposta metodológica de ensino." (AIRES, 2016, p. 55). Essa proposta educacional como define Aires é apontada como possibilidade para a Educação do Campo por alguns autores como Silva (2002) e Gimonet (2007), entre outros.

Segundo Santos (2012, p. 82) essa pedagogia tem contribuído de forma significativa para a formação de professores para as escolas do campo. Pois permite o acesso dos discentes, que possivelmente não teriam permanência na conjuntura tradicional dos cursos de licenciaturas.

Propomos desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, Marconi e Lakatos (2008) considera ele dinâmico de interpretação e da totalidade real. A forma da pesquisa que considera os fatos parte integrante dos contextos sociais, políticos e econômicos destinados a uma pesquisa qualitativa. As principais técnicas utilizadas no trabalho serão a observação do espaço-território a ser estudado e entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Como o ensino por alternância, realizado pela educação do campo, em diferentes níveis de educação tem contribuído para trazer de volta para sala de aula, crianças, principalmente, jovens e adultos que sobrevivem do trabalho do campo. A LEdoC formou sua segunda turma de licenciados tendo como público principal os sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, propomos analisar as possíveis contribuições para o público atendido pela LEdoC. Visamos relacionar na pesquisa a proposta de alternância desenvolvid e a habilitação do curso, como também, suas contribuições para o território da comunidade quilombola do Mumbuca.

REFERÊNCIAS

AIRES. H. Q. P. A proposta da pedagogia da alternância: uma possibilidade de construção de conhecimento. In: SILVA, C. da et al. (Orgs). **Educação do campo, artes e formação docente.** Palmas-TO: EDUFT, 2016.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, S. P. de. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2012.

SAQUET, M. A. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2012.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO - BA: ACHADOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Odair Ledo Neves
Secretaria Municipal de Serra do Ramalho -SMR/BA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
odairln@yahoo.com.br
Romário Pereira Carvalho
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB/PPGE
romarioeducampo.@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação do campo é formada por sujeitos que residem no campo e pelos movimentos sociais que lutam por causas igualitárias que beneficia aquele contexto social, a exemplo disso são as lutas por uma educação de qualidade no lugar em que vive, pela formação de professores que trabalham e entendam da vida do povo do campo, que tem direito a uma educação que seja no e do campo. "No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2004, p. 149).

O município de Serra do Ramalho é composto por uma vasta extensão territorial, a sede do município de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem 6.282 habitantes e 25.364 pessoas residindo em diversas comunidades campesina, dentre elas, assentamentos que são denominados de agrovilas, quilombos as margens do Rio São Francisco e tribos indígenas.

Neste contexto diverso é interessante firmar que escola do campo é aquela construída pela comunidade, pensada para ajudar no desenvolvimento social, manter a cultura, a raiz e a história da comunidade (WIZNIEWSKY, 2010). O campo não é lugar de atraso, é lugar de cultura, de identidade, e fortalecimento do povo que vivem nesse ambiente.

PERCURSO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa sobre a proposta pedagógica para Educação do Campo de Serra do Ramalho, fez uso de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e, a entrevista como instrumento de coleta de dados. Foi sujeito dessa pesquisa, uma gestora de uma escola municipal que atende 400 alunos do ensino fundamental do 4º ao 9º ano. A escolha por essa gestora se deu por entendermos que a escola em que ela atua, está situada no campo e trabalha a proposta pedagógica da Educação do Campo.

A proposta de Educação do Campo tem conseguido grandes feitos no sentido de fazer os alunos valorizarem o ambiente em que eles vivem. Revela também a dificuldade de fazer com que os alunos se sintam parte do campo, tal situação é reflexo de uma visão deturpada do campo como lugar de atraso. Na entrevista, também percebemos que são utilizados diversos materiais como suporte para trabalhar a Educação do Campo, "a escola disponibiliza recursos tecnológicos, didáticos e materiais disponibilizados para as aulas práticas, para trabalhar na horta e reciclagem" (Gestora, entrevista, 2019).

A entrevista com a gestora nos remete a Caldart (2009) quando ela afirma que a Educação do Campo não é uma proposta de educação, mas uma crítica a educação em que se procura firmar uma concepção de educação e de campo. Nesse viés, a gestora aponta as possibilidades e sugestões que deveriam ser (re) pensadas para Educação do Campo no município, assim ela nos diz: "Formação para o professor, para que o mesmo possa trazer a real concepção de Educação do Campo e sua importância" (Gestora, entrevista, 2019).

A Educação do Campo traz as marcas da dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo, pois ela se ancora em uma tradição pedagógica que pensa a natureza da educação, vinculada ao destino do trabalho, em uma dimensão que pensa a educação a partir de sujeitos concretos e os processos que os tornam seres humanos desde a práxis social (CALDART, 2004).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação como podemos compreender é uma ação social que desenvolvemos perante a sociedade, a qual nos permite adquirir vários significados e ser contemplados de valores significativos para a vida cotidiana. A palavra campo significa terreno de semeadura, lugar de um duelo, batalha, luta o que se discute, ponto de vista, conjunto de trabalhos agrícolas, vida rústica por oposição à vida na cidade.

Por meio de dialogo com a gestora pesquisada, podemos perceber a proposta pedagógica como algo novo no município. A secretaria de educação faz formações de professores para um trabalho didático e pedagógico que esteja sempre prevalecendo à realidade do estudante. É importante trabalhar a realidade vivenciada, relacionando o científico ao saber popular, para os alunos entenderem e sentir parte do processo educacional.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete; SANTOS, Clarice Aparecida de; MOLINA, Monica Catagna, (org). **Por uma educação do campo**. 2ed. Petropoles RJ, Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro, 2009.

WIZNIEWKY, Carmen Rejane Flores. **A contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo**, In: MATOS, Kelma & WIZNIEWKY. Carmen Rejane Flores et al. (org). Experiências e Diálogos e Educação do Campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR ÁREA DE CONHECIMENTO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Oscar Ferreira Barros
Universidade Federal do Pará -UFPA/FECAMPO/CUNTINS
ofbarros@ufpa.br

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará -UFPA/PPGED/ICED
salomao_hage@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta as análises em fase de conclusão da pesquisa do Doutorado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, onde investigamos o Currículo da Formação de Professores organizado por Área de Conhecimentos[1]. Nossa problematização segue em torno da seguinte pergunta: O que significa assumir as áreas de conhecimento como modelo epistemológico de organização do currículo da formação de professores, num curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Buscamos como objetivo identificar os desafios da formação docente num currículo organizado por área de conhecimento, assim como sua atuação junto aos movimentos sociais e a educação básica do campo. Realizamos como procedimento metodológico, uma análise bibliográfica de pesquisadores que estudam a temática da formação por área de conhecimento. Esse referencial teórico estabelece interfaces com a compreensão que está sendo construída na Formação por Área em Educação do Campo, diante dos territórios das múltiplas Amazônias.

Consolidados 13 anos de atuação das Licenciaturas em Educação do Campo, desde as experiências pioneiras de 2006-2007 (ANTUNES-ROCHA, MOLINA, 2015), as áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, foram concebidas como "uma das formas de abordar o conhecimento comprometido com a transformação da situação educacional do campo" (CALDART, 2011, p. 130) ou "uma proposta educativa que promova a integração do conhecimento articuladas às demandas das comunidades" (MOLINA, 2015,

[1] Esta Pesquisa investiga o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado a Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO da UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá (Doutorado em Educação 2007-2010).

p. 153). Mas entendemos assim como Brik e Borges (2017, p. 3), que as áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, tem provocado um campo de disputa, com "diferentes usos e implicações no campo da epistemologia, das políticas públicas, da formação de professores, assim como no cotidiano da educação básica e universitária" (BRIK e BORGES, 2017, p. 3).

Outrossim, assumir as áreas de conhecimento, significa traduzi-las em práticas docentes e curriculares interdisciplinares transformadoras, que se apresentam nos projetos pedagógicos dos cursos de educação do campo, ou no que Caldart chamou de formação para a "transformação da escola de Educação Básica", ou seja, a tarefa social do curso é "a preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, que precisa ser conquistada e ampliada" e que deva ser "nova referência de escola para as famílias e comunidades camponesas" (CALDART, 2011, p. 134).

Entendemos, por fim, que esta configuração epistemológica do currículo, possibilita problematizar a formação por área, numa concepção de educação como formação humana, ligada ao território e aos movimentos sociais, para superar fronteiras epistemológicas dos conhecimentos científicos e derrubar as cercas que separam as próprias áreas de conhecimento entre si, dos movimentos sociais e da educação básica do campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MOLINA, Mônica C Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 31 de Mar. 2020;

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.352**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo e reconhece o PRONERA como política de educação do campo. Brasília DF, 2010.

BRASIL. **Edital de convocação para seleção de projetos pedagógicos para criação de Licenciaturas em Educação do Campo**. MEC/SECADI/SISU, Brasília-DF, Edital nº 02/2012.

BRIK, Elizandro Mauricio. BORGES, Marcelo Gules. **A ideia de área de conhecimento: contribuições para pensar a peculiaridade da formação inicial nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e o Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área? In. CALDART, Roseli. et al. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MOLINA, Mônica C. HEGE, Salomão M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

A EXPERIÊNCIA DE TEMPOS FORMATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roble Carlos Tenório Moraes
Universidade de Brasília - UnB
roblectm@gmail.com

Patrícia Basílio Teles Stabile
Universidade de Brasília - UnB
patriciaestabile@hotmail.com

Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília - UnB
mcastagnamolina@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta como objeto, a experiência formativa de professores da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Planaltina, da Universidade de Brasília (UnB), o estudo tem por base a realização de uma análise teórico-prática constituída na experiência realizada no percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UnB (PPGE/FE/UnB), e da participação do Tempo Comunidade no Munícipio de Cavalcante no Estado de Goiás no ano de 2018[1].

Pautou-se pela assimilação de percursos teóricos de formação de pesquisadores, bem como a experimentação de atividades docentes no ensino superior em turmas da Licenciatura em Educação do Campo como "estágios" de inserção no ensino superior, consequentemente pautada na epistemologia da *práxis*.

O manuscrito visou responder à questão central, de: como os tempos formativos que constituem o curso de formação de professores da Licenciatura em Educação do Campo se consubstanciam em novas perspectivas docentes de atuação profissional nas escolas da educação básica do campo?

Neste sentindo, postulou-se duas vias de reflexão: a formação docente no ensino superior por meio da Licenciatura em Educação do Campo e a estruturação da organização formativa do curso em alternância pedagógica (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) como matriz formativa docente construída pelo movimento da educação do campo.

[1] Seminário de Tempo Comunidade como atividade da Disciplina Estágio Docência realizada no segundo semestre de 2018, na Chapada dos Veadeiros, município de Cavalcante/GO.

Este trabalho, constitui uma possibilidade de agregar reflexões do processo formativo de professores que atuarão na docência da escola básica, alinhando perspectivas teóricas da epistemologia da *práxis* por meio da formação em alternância pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para consolidar nossa perspectiva de escrita, iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica, por entender que esta é uma etapa essencial para a constituição de trabalhos acadêmicos que necessitam de aporte teórico para seu desenvolvimento (AMARAL, 2007). Essa abordagem metodológica permitiu elencar os enfoques deste manuscrito, criando perspectivas de análises com suas respectivas conclusões.

Com isso, o debate estruturou-se com elementos pré-textuais – que apresentam este trabalho, e, por consequência à luz do objeto discutir-se-á com mais profundidade as perspectivas teórico- metodológica da formação de professores como possibilidade de compreender o trabalho docente, a partir de autores como Anastasiou e Alves (2003); Tardif e Lessard (2008); Freitas (2014); Luckesi (2011); Cruz (2017); Nóvoa (1991) e Saviani (2008), os quais foram basilares para discutir as concepções da epistemologia da prática no posterior aprimoramento sobre a epistemologia da *práxis*.

Seguindo a sistemática conceitual, e afinando ao nosso objetivo de discussão, analisamos à luz das bibliografias iniciais, as concepções formuladas durante a participação e observação do Seminário de Tempo Comunidade realizado em Cavalcante/GO no segundo semestre de 2018. Este processo consolidou a produção de reflexões teórico-prática da alternância pedagógica como matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo.

A análise dessas atividades foi subsidiada pelos autores que discutem a formação de professores na perspectiva da práxis pelo viés da Educação do Campo como: Freire (2013); Molina e Sá (2011); Molina (2017; 2019); Xavier (2016); Curado Silva (2012; 2019a; 2019b) e Noronha (2010).

No alinhamento de questões teóricas sobre formação docente e as experiências em espaços formativos distintos, construiu-se apreensões epistemológicas acerca dos princípios da atuação docente com foco específico no espaço da Educação do Campo.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS VIVÊNCIAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo formativo em estágios docentes, permitiu analisar a fundamentação teórico- metodológica sobre a gênese de desenvolvimento da docência no Brasil em seus aspectos históricos, legais, políticos e pedagógicos. Assim, consistiu-se em criar uma estrutura de compreensão do campo de atuação docente de modo que possibilitou embasar teoricamente a formação do professor, bem como o aprofundamento de quem já atua nesse nível.

O percurso de formação de pesquisador na FE/UnB, sempre composto por seminários, rodas de conversas, problematização de textos, pesquisas, estágios, grupos de estudos, entre outras análises que foram pertinentes ao processo formativo que auxiliam na atuação docente, compõe uma gama de possibilidades de atuação no ensino superior.

Com isso, na opção em expor criticamente esse processo formativo, é que houve a construção da proposta em intercruzar a teoria com a prática, bem como a imersão da prática de tempo comunidade ocorrida em outro momento no PPGE da UnB no seminário da LEDOC.

Essa ação foi tomada como necessária, haja vista a importância de socializar e difundir a matriz formativa de alternância pedagógica na formação de professores do ensino superior (MOLINA, 2017; XAVIER, 2016), como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo.

A atividade de inserção no Tempo Comunidade foram frutos da Disciplina Estágio Docência ocorrida no segundo semestre de 2018, com o intuito de acompanhar o componente História da Educação da LEDOC da turma 14 e 15 da Faculdade UnB/Planaltina. As atividades ocorreram no período de 17 a 20 de setembro de 2018 no Território Kalunga no munícipio de Cavalcante/GO.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pondera-se que a produção deste estudo se constitui como um processo formativo a partir do momento em que as apreensões teóricas são materializadas na prática dos sujeitos.

Assim temos a constituição epistemológica da construção do entendimento sobre a dinâmica docente no ensino superior, que requer para o profissional docente outra lógica formativa, onde os sujeitos constituem aspectos que devem formular uma perspectiva teórica de outros sujeitos (FREIRE, 2013), num processo de intensa aprendizagem e ressignificação de sua prática profissional

– da educação básica para o ensino superior, não se forma apenas para aperfeiçoar profissionais que atuarão na educação básica, se forma também, os formadores de nível superior que formarão os profissionais que atuarão na educação básica.

Resumidamente, não estamos em processo de "ensinagem" de leitura e escrita, cálculos, fórmulas, ciências naturais, humanas, etc. neste momento, nos dispusemos a formar os intelectuais que formarão os docentes da educação básica, o que não nos deixa em um patamar superior, mas sim num compromisso maior de transformar as realidades dos sujeitos em suas coletividades. Ao ensinar não estamos apenas repassando conhecimento, estamos aprendendo com os sujeitos dos quais estamos nos relacionando.

A intencionalidade deste trabalho consiste na publicização da prática formativa em alternância- pedagógica no Ensino Superior em específico da LEDOC, bem como utilizar os referenciais teóricos abstraídos no PPGE/FE/UnB como prática de consubstanciação da formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

AMARAL, JOÃO J. F. **Como Fazer uma Pesquisa Bibliográfica**. Fortaleza/CE: 2007. Disponível em: https://bit.ly/2xUDkdI . Acesso em: 06 dez. 2018.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinvilie, SC: Editora Univille, 2003.

CURADO SILVA, Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a. Cap. 16. p. 279-298.

CURADO SILVA, Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019b.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro C. Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: um debate com Gramsci. In: Cunha, Célio; SOUSA, José Vieira e SILVA, Maria Abádia (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação. Brasília**: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Liber Livro, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva Cruz. **Sobre o conceito de profissões, profissionalização e profissionalidade e suas inter-relações**. In: Cruz, Shirleide Pereira da Silva. Professor polivalente: profissionalidade docente em análise. Curitiba, Appris, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. Cortez Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Cap. 11. p. 193-216.

MOLINA, M. C. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo às Políticas de Formação de Educadores**. In: Educação & Sociedade (impresso), v. 38, p. 587-609, 2017.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA,

M. C; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UNB, UFBA E UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S.l.], v. 12, n. 1, set. 2010. Disponível em: https://bit.ly/2NFf8ou. Acesso em: 06 dez. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente**. Teoria & Educação, 4, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

XAVIER, Pedro Henrique G. **Matrizes Formativas e Organização Pedagógica**: Contradições na transição da escola rural para escola do campo. Dissertação de Mestrado. UnB, 2016.

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sâmella Kalyne Araújo Feitoza
Universidade Estadual de Roraima-UERR
samella_feitosa@hotmail.com

Leila Maria Camargo
Universidade Estadual de Roraima-UERR
apolium522@hotmail.com

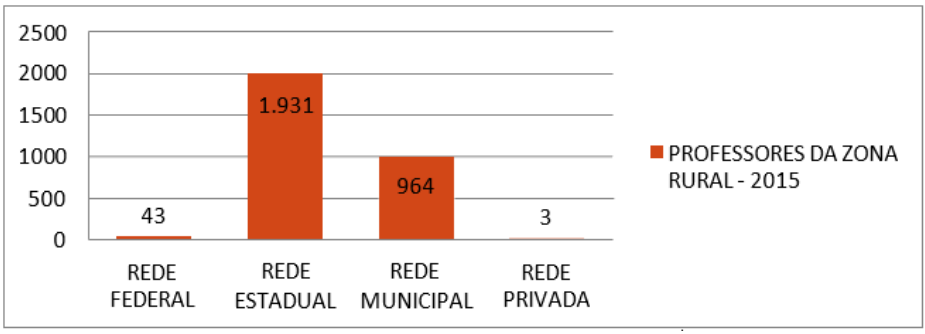
INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os desafios da Educação do Campo em Roraima para a formação de professores. A partir de um levantamento diagnóstico procura, de forma sucinta, situar o debate e historicizar o campo de discussão atual, com o objetivo de conhecer as instituições e os cursos ofertados para formação de educadores para atender aos diferentes sujeitos e coletivos do campo em Roraima. Metodologicamente, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documentos produzida sobre a questão, encontrados em editais e programas de formação para professores do campo das universidades públicas do estado de Roraima.

DADOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM RORAIMA

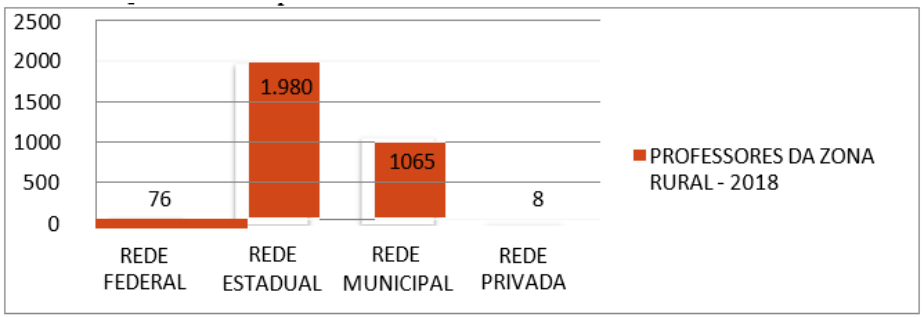
Sobre o número de docentes atuando na área rural do estado, o censo escolar de 2018 mostra que houve um aumento em comparação com o censo de 2015, como podemos observar nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Quantitativo de professores da zona rural de Roraima - 2015



Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com dados do INEP de 2018

Gráfico 2 - Quantitativo de professores da zona rural de Roraima - 2018



Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com dados do INEP de 2018.

Como podemos observar nos dados de Roraima do Censo Escolar 2018, houve uma elevação no número de escolas e de professores na zona rural do estado. Partindo dessas informações, fizemos o levantamento dos cursos específicos para a formação de professores do campo existentes nas instituições públicas do estado de Roraima e apresentamos os resultados a seguir.

CONCLUSÃO

Sobre a formação de docentes, o estado de Roraima conta atualmente com três instituições de ensino que ofertam formação para professores do campo. A Universidade Federal de Roraima - UFRR possui o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCARR, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais e, em Ciências da Natureza e Matemática. Criado em 2009, os cursos funcionam por meio da Pedagogia da Alternância, divididos em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

A Universidade Virtual de Roraima - UNIVIRR oferta o curso de Pós-Graduação (latu sensu), em Educação do Campo na modalidade à distância em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), o curso atende prioritariamente os profissionais da Educação Básica que atuam nos Sistemas Públicos de Ensino, sendo que as vagas são específicas para o município do Cantá-RR.

A Universidade Estadual de Roraima – UERR através do Programa de Pós- graduação em Educação – PPGE, oferta o mestrado Acadêmico em Educação que possui duas linhas de pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo e Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Mesmo com todas essas conquistas, ainda existem diversos obstáculos a serem superados pela Educação do Campo no estado, como por exemplo, o cumprimento por parte do poder público de boa parte da legislação para a educação campesina. Soma-se a essas questões os fatores socioeconômicos nas zonas rurais do estado, a infraestrutura, a falta de tecnologia, a qualificação dos professores que recebem salários inferiores quando comparados a zona urbana, a dificuldade de acesso à escola causado pelas péssimas condições das estradas, sobrecarga de trabalho. É importante frisar que esses obstáculos enfrentados pelos professores das escolas do campo não estão restritos ao estado de Roraima, é uma realidade da educação do campo em todo território brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. 13/3/2002, Seção 1, p. 11.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (**Secad/MEC**). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas** – Brasília: 2007

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Dados Roraima. Representado por Damião Maximino. Brasília: MEC, 2018.

FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo. **A Relação escola-comunidade: a escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO e a formação dos assentados do P.A Nova Amazôni**a. Orientadora: Leila Maria Camargo. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UERR/IFRR, Boa Vista, 2020.

LOPES, Sérgio Luiz. Formação de professor e práticas educativas DO/NO campo: Algumas reflexões. In: **Práticas educativas em educação do campo: experiências e reflexões em tempos de incertezas**. Alessandra Santos... [et al.], (org). Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

PROJETO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CETENS/UFRB FRENTE AOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Silvana Lúcia da Silva Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
silvana@ufrb.edu.br

Priscila Brasileiro Silva do Nascimento
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
priscilabrasileiro@ufrb.edu.br

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
gfreitas@ufrb.edu.br

Frederick Moreira dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
frederick@ufrb.edu.br

Kássia Aguiar Norberto Rios
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB
kassia@ufrb.edu.br

INTRODUÇÃO

Os novos modos de regulação do Estado brasileiro são frutos de um projeto neoliberal em curso cujo "parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria "organização empresarial", tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das instituições" (FREITAS *apud* CHAUI, 2018).

Para Freitas (2018, p. 35), "entender os objetivos finais desse processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência." Nesse sentido, o Projeto Formativo da Educação do Campo no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, um centro de ensino situado na cidade de Feira de Santana, Bahia, se mostra enquanto ferramenta de luta e resistência no enfrentamento a privatização da educação pública no país.

A Educação do Campo do CETENS/UFRB se realiza através de dois cursos de graduação: a Licenciatura em Educação do Campo nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza e o curso Superior de Tecnologia em Alimentos, projetos contra hegemônico comprometidos com uma formação geral e específicados povos do campo para a vida e o mundo do trabalho.

Na atual conjuntura política brasileira, os cursos enfrentam momentos de acirramento na luta pela existência material frente à política educacional brasileira. Por isso, para continuar nos passos da nossa estratégia geral inicial, retomamos a reflexão sobre as lutas e projeção de estratégias coletivas claras e democráticas ancoradas na pesquisa científica, sendo fundamental manter a aproximação entre universidades e movimentos sociais do campo, em defesa da vida e da justiça social.

Neste texto, partimos da abordagem dialética para apresentar os referidos cursos e os desafios enfrentados na manutenção dos dois projetos pedagógicos frente às novas formas regulação do ensino superior sob a égide da lógica neoliberal imposta pelo governo Bolsonaro que entende a educação a partir da sua concepção baseada em um livre mercado. (FREITAS, 2018)

OS PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e em Matemática tem por objetivo proporcionar a formação de educadores do campo capazes de contribuir com a promoção do desenvolvimento agrário e fortalecimento, vinculados à realidade das escolas do campo, a partir da pedagogia da Alternância. (UFRB, 2018)

Sua criação foi resultado da luta do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que resultou no edital 01/2012 do PROCAMPO da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC. Atualmente o curso de Licenciatura em Educação do Campo possui cerca de 30 egressos, 254 estudantes oriundos de 28 municípios do interior da Bahia, distribuídos em 8 turmas regulares.

O curso de Tecnologia em Alimentos tem por objetivo promover a formação de profissionais preocupados com o processamento e o beneficiamento de produtos da agricultura familiar, no contexto da Agroecologia e da organização coletiva e solidária, com domínio de tecnologias adequadas que garantam a soberania e a segurança alimentar e nutricional para a promoção do desenvolvimento territorial.

Resultado da relação entre a UFRB e os movimentos sociais do campo, foi criado em 2018 e possui, atualmente, 2 turmas com 49 alunos, oriundos de nove Territórios de Identidade do Estado e 18 municípios.

Diante do exposto, e a partir da sua vinculação com as lutas dos povos do campo e da classe trabalhadora, consideramos que os projetos de formação destes cursos são constantemente ameaçados, disputados no campo teórico, metodológico e material, gerando tensões e contradições que emergem

do contexto atual da luta de classes, dentro e fora no curso, dentro e fora da universidade. Por isso, a materialização dos projetos pedagógicos dá-se através de diversos elementos, dentre eles as políticas de permanência.

AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRB

As políticas de permanência estudantil na Universidade possuem três fontes de financiamento: i) Política de Permanência Qualificada – PPQ; ii) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica.

Como todos sabem, os cortes orçamentários sistemáticos promovidos a partir da Emenda Constitucional 55/2016 seguem impactando sobremaneira a UFRB e as diversas instituições de ensino superior no Brasil, sejam de âmbito federal ou estadual. Esses cortes afetam sobremaneira nas ações de permanência e políticas afirmativas da UFRB, uma universidade em que a maioria absoluta dos estudantes são de baixa renda.

Para exemplificar, a UFRB iniciou o ano de 2020 tendo que fazer gestão com um corte de 40% sobre o orçamento voltado às políticas de permanência estudantil. Os cortes orçamentários refletem no modo se ser, existir e permanecer no mundo acadêmico. Distante da família, a manutenção em outro município exige do estudante uma renda mínima para que possa acessar o ensino superior público. A falta de restaurantes universitários, ainda inexistente no Campus de Feira de Santana – CETENS/UFRB e as residências estudantis impactam fortemente para que os estudantes finalizem o curso superior.

Nesta seara, o PIBID e o Residência Pedagógica, programas que no período atual garantem bolsas e parte da manutenção dos estudantes na Universidade, têm sofrido cortes sistemáticos na quantidade de bolsas. Além disso, este ano a Educação do Campo saiu da lista de prioridade dos programas citados, o que indica o processo de marginalização do curso iniciado desde a extinção do PIBID Diversidade, programa voltado especialmente aos estudantes e comunidades indígenas e do Campo, dado o entendimento do que o governo federal sobre a formação dos povos do campo.

As novas regras dos programas dificultam o acesso dos estudantes da Educação do Campo ao programa, de tal forma que ano passado (2019) os estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo do CETENS não foram contemplados com nenhuma bolsa do PIBID.

Os impactos de tais ações que incidem na permanência estudantil ainda estão sendo contabilizados, porém já tivemos uma queda de 10% na procura do curso por partes dos estudantes que desejam ingressar no ensino superior.

AS POLÍTICAS DE INVESTIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Os problemas vivenciados na política estudantil são reflexos diretos da Política educacional brasileira, de sua política econômica regida pelo padrão de acumulação do capital internacional abraçado pelo empresariado nacional.

Ao tratamos do processo de regulação do ensino superior, urge compreender que o conceito de regulação faz referência ao Estado regulador, articulado ao movimento em torno da reforma do Estado e sua modernização. (CARNEIRO; NOVAES, 2009). Com isso, Barroso (2005) sinaliza que, embora o Estado constitua fonte essencial de regulação, ele não é a única e, tampouco a mais decisiva nos resultados obtidos, principalmente quando tratarmos do processo de mercantilização da educação e privatização do ensino público. Dessa forma, o capital e o "mercado da educação" formado a partir das grandes corporações empresariais passam a ditar regras para torna- se, também, um agente regulador com interesses pautados no viés econômico.

Diante do exposto, em 1995 o Banco Mundial (BIRD) já indicava a necessidade de o mercado se apropriar do ensino superior. No documento "*La Ensenanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência*" a organização explicita claramente orientações neste sentido:

> **Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas**; (ii) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, **a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação o entre financiamento fiscal e resultados**. (iii) Redefinir a função do governo no ensino superior; (iv) Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (BIRD, 1995, p. 4, grifos nossos).

Assim, o reflexo deste movimento sobrevém na inserção do grande capital na formulação e regulação de ações do ensino superior, incidindo, paulatinamente, na materialização cotidiana do fazer das universidades públicas.

A diminuição do orçamento das universidades impactou diretamente nos recursos disponíveis nas universidades para a realização da pedagogia da alternância referente ao acompanhamento do tempo comunidade. Os recursos disponíveis para combustível e as diárias dos professores e motoristas nem sempre podem ser garantidas pela universidade, algo que compromete diretamente a realização devida das atividades do tempo comunidade em conjunto com a equipe de professores, principalmente para os casos em que tais comunidades se encontram em locais distantes.

O CETENS ainda não possui sede própria e a permanecia de sua estrutura física para a realização das aulas e as atividades de pesquisa e extensão não estão garantidas, ainda mais devido a Universidade não poder garantir que haverá orçamento suficiente para o pagamento do aluguel do prédio. Assim, com a política de expansão das universidades sem poder avançar, a garantia de nossa estrutura continua comprometida. As negociações com o poder municipal não nos oferecem horizontes promissores quanto a utilização do terreno já doado para a universidade em outra localidade, e nem quanto a aquisição do atual terreno alugado pelo pela UFRB para o CETENS, pertencente a prefeitura, e cedido para uma ONG sem fins lucrativos.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Acreditamos que nossos cursos são fortemente impactados pelas novas políticas estratégicas impostas de sucateamento das instituições públicas, pelo governo Bolsonaro que continua atacando o serviço público, a Educação e os seus profissionais, as universidades públicas e, de forma bastante intensiva, o processo de interiorização do Ensino Superior no Brasil iniciado no governo Lula, sua expansão via REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades bem como; a Política Nacional de Educação do Campo aprovada via Decreto Nº 7.352/2010.

Uma disputa política e ideológica que nos foi imposta afeta e existência material da Educação, dos sujeitos e das comunidades de origem, a partir do avanço legitimado e capitaneado do Estado com viés mercadológico dos empresários da educação.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Breno Pádua Brandão; NOVAES, Ivan Luis. Regulação do Ensino Superior no Contexto da Contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia M (orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 65-89.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa &Ui&dCE, 2006. (Coleção Ciências da Educação).

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas idéias**. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular. 2018.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza ou Matemática**. Feira de Santana, 2019.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos**. Feira de Santana, 2019.

OS REBATIMENTOS DOS NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO DO ESTADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ÊNFASE EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFRB

Terciana Vidal Moura
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
tercianavidal@ufrb.edu.br

Fábio Josué Souza dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
fabiosantos@ufrb.edu.br

Janaine Zdebski da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
janaine@ufrb.edu.br

Alex Verdério
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
alexverderio@ufrb.edu.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra o conjunto de investigações que têm sido realizadas no âmbito do projeto da Rede Universitas "Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção". Especificamente vincula-se aos objetivos específicos do Eixo 7 que tem como foco a "Educação superior do campo, formação de professores e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira". Assim, o nosso recorte tem por objetivo analisar os rebatimentos dos novos modos de regulação do Estado no curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especificamente no que concerne a permanência qualificada dos discentes, a prática da alternância e epistemologia de formação docente.

DESENVOLVIMENTO

A nossa inquietação investigativa justifica-se pela importância da compreensão dos riscos que os novos modos de regulação do Estado apresentam para a afirmação da Educação do Campo enquanto projeto de sociedade e de educação, no âmbito da formação de professores, através das Licenciaturas em Educação do Campo, já que estas têm se constituídos práticas contra-hegemônicas

à lógica conservadora e neoliberal que tem direcionado as políticas de formação de professores no Brasil, como também, apesar dos ataques dessa conjuntura, constituem-se num espaço de resistência para a materialização das concepções e princípios da Educação do Campo.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo, e, talvez, uma das principais delas seja a mudança no papel e nos modos de governança do Estado-Nação, atrelando-se cada vez mais ao "ethos" de administração empresarial. Trata-se de uma nova forma de regulação institucional, ou seja, de coordenação e intervenção do Estado na orientação das políticas públicas, limitando o seu papel e promovendo a emergência do Estado-Regulador, impondo formas de sociabilidade atreladas à acumulação flexível do capital, exigindo uma revisão do projeto educacional do Brasil. Assim, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas tem (re)assumido uma perspectiva (neo)conservadora e (neo)tecnicista para regular e consolidar a lógica das reformas neoliberais. Contraditoriamente, destacamos a Educação do Campo na contra-hegemonia dessa lógica, através do conjunto de suas políticas e práticas que apontam um referencial de mundo que vê a educação como prática social e caminha no sentido de transformação da realidade produzida pela barbárie do capital, a partir de projetos de emancipação social. Trata-se de um paradigma de sociedade antagônico aos pressupostos do capitalismo e das suas novas formas de regulação social e econômica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Em termos de abordagem, a investigação situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Metodologicamente, constituiu-se num estudo de caso. Como sujeitos, participam dessa investigação, gestores acadêmicos, (ex)coordenador(es), professores e discentes do curso. Como procedimentos para o levantamento de dado, estamos recorrendo a: pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo; e às seguintes técnicas de pesquisa: analise documental, aplicação de questionário, realização de entrevistas semi-estruturadas e grupo focal.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os dados iniciais têm evidenciado que os novos modos de regulação estatal têm rebatimentos na Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias da UFRB. Podemos destacar um impacto mais direto nos recursos e programas destinados ao curso, o que tem refletido na permanência

dos alunos e afetado a prática da alternância e o acompanhamento dos estágios. Tem implicado também pensar formas de indução de captação de alunos de formas mais regionalizadas para permitir um melhor acompanhamento no Tempo Comunidade, em virtude das dificuldades com oferta de transporte e recursos institucionais, outrora mais disponíveis. Porém, essa conjuntura tem se revelado importante para criação de espaços de resistência. Na nossa realidade específica, temos construídos estratégias que fortaleçam a especificidade da Educação do Campo como: parcerias com Prefeituras e Movimentos Sociais para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância; garantia da residência universitária específica para Licenciatura da Educação do Campo; e o fortalecimento de um projeto de formação que afirme as especificidades e epistemologia da formação de educadores do campo, a partir da interlocução e participação efetiva dos Movimentos Sociais do Campo.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751.

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

PARTE 2

NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO, TENDÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Anderson Boanafina
Fundação Oswaldo Cruz -Fiocruz
aboanafinacoc@gmail.com

Celia Regina Otranto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ
celiaotranto@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira do início do século XXI fez emergir debates sobre mudanças na formação de trabalhadores, dentre elas, a criação de uma licenciatura direcionada aos cursos técnicos. As discussões ganharam novos contornos com a inserção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na LDB e, logo em seguida, na constituição dos Institutos Federais-IFs, pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Neste cenário surgiu uma nova realidade: a formação docente para a EPT. O objetivo do presente texto é investigar essa formação docente na atualidade brasileira. Ele está fundamentado em uma pesquisa de abordagem qualitativa, ainda em andamento, que faz uso do método descritivo valendo-se de análises de textos legais e revisão bibliográfica sobre o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva do capital, a educação para as classes de trabalhadores é, tão somente, um aprimoramento do processo produtivo. Logo, no bojo da relação entre o trabalho e a educação para as classes mais pobres, surge uma escola moldada para atender aos requisitos de escolaridade demandados pelos meios de produção. Neste contexto, a docência se torna elemento estratégico, tanto na manutenção do *status quo*, quanto na sua superação.

A questão da formação de professores para a EPT foi debatida no encontro promovido pelo MEC, em 2006. Na ocasião, Moll (BRASIL, 2008a) indicou como premissa o estabelecimento do caminho para "integrar elementos

da formação geral – dos campos da ciência, da cultura e das artes com a formação tecnológica" (p. 12). Ao final, a perspectiva de formação indicava a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico como base da docência, priorizando a melhoria das "condições de vida dos coletivos sociais" (p. 217). Com a criação dos IFs, estes princípios nortearam a proposta de uma licenciatura para a EPT, porém, após dez anos, ela ainda não se consolidou.

O que vem sendo observado é a perda das contribuições dos especialistas que se debruçaram na proposição da formação docente, especialmente a partir da inserção da EPT na legislação. No lugar da politecnia, a EPT trouxe dois níveis de ensino: a educação profissional, relacionada com a educação básica; e a educação tecnológica, vinculada ao ensino superior. A ambiguidade entre o debatido e o legislado criou um vazio na formação docente, demonstrando a força do conservadorismo nas políticas educacionais. Um cenário agravado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que, ao legalizar o *notório saber*, causou mais incertezas sobre o futuro da formação docente. Segundo Kuenzer (2020), esta desestruturação segue os ditames do Banco Mundial, pois se "o trabalhador transitará [...] por inúmeras ocupações e oportunidades de educação no trabalho, não há razão para investir em formação básica ou profissional" (p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa indicação do Banco Mundial, incorporada nas políticas brasileiras, vem acarretando uma desvalorização da formação docente para as disciplinas de educação profissional e, como consequência, a redução da oferta desses cursos nos locais onde eles deveriam ser priorizados: as instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Os debates sobre o assunto precisam ser urgentemente recolocados na agenda política e acadêmica, alertando para a necessidade de uma formação para o trabalho que possa gerar, em médio prazo, trabalhadores mais conscientes de seus papéis sociais e políticos no interior da sociedade brasileira. É imperativo perceber a importância que a política de formação de trabalhadores tem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da]União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei da Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, 2008a.

KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO

Bruno de Oliveira Figueiredo
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro -FAETEC/RJ
mbrunosaar@gmail.com

INTRODUÇÃO

Como parte de uma pesquisa que visa explicar o papel da expansão do ensino superior tecnológico no contexto brasileiro, neste trabalho, apresentamos elementos iniciais das relações entre o ensino superior tecnológico e a formação para o trabalho nas sociedades periféricas do capitalismo. Nossa análise tem como referência as mudanças desencadeadas pela crise orgânica do capital e a recomposição burguesa, com alterações no regime de acumulação e nos mecanismos de mediação do conflito de classes. Esta referência nos permite compreender a expansão do ensino superior tecnológico como estratégia pedagógica promovida pelo Estado educador da sociabilidade burguesa em diferentes dimensões. O caráter estratégico do ensino superior tecnológico é expresso na forma dual de formação-conformação de parcelas das classes subalternas a uma formação interessada, pragmática e imediatista. Diante desta problemática, nossa investigação toma como objeto os cursos superiores de tecnologia desenvolvidos em instituições privadas de ensino superior. Dessa forma, nos propomos a desenvolver uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, com procedimentos classificados na pesquisa documental. Em análise inicial, estabelecemos como referência empírica os projetos políticos pedagógicos e os planos de desenvolvimento institucional de instituições privadas de ensino superior. Com esta referência, pretendemos explicar as relações entre as concepções mais gerais de "educação terciária" que fundamentam a construção dos cursos superiores de tecnologia em sociedades periféricas e seu caráter dual expresso na diversificação e flexibilização, como fragmentação, aligeiramento e pragmatismo na formação para o trabalho.

Em análise inicial do plano de desenvolvimento institucional (PDI) de uma faculdade de médio porte e do projeto político pedagógico (PPP) de seus cursos superiores de tecnologia, percebemos um núcleo comum de formação. Este núcleo tem como referência a formação para a atual concepção burguesa de cidadania empreendedora ou cidadania de mercado, com potencial de formação-conformação à lógica da "sociedade do conhecimento". Em disciplinas de empreendedorismo, ética organizacional e gestão, a naturalização da lógica de mercado perpassa todos os cursos superiores de tecnologia. Além desses elementos, a lógica de mercado é combinada com disciplinas direcionadas ao fazer do trabalho, com fundamento no fetiche da prática.

A título de conclusão, podemos evidenciar no aprofundamento da crise orgânica do imperialismo do capital o caráter estratégico da educação como dimensão da contrarreforma estatal. Neste sentido, a formação de um trabalhador de novo tipo ganha forma e conteúdo na formação para a existência fragmentada e precária. É com esse fundamento que os cursos superiores de tecnologia, fundamentados na lógica da "educação terciária", apresentam o caráter estratégico para a desconstrução da educação como direito e consolidação da educação como bem e serviço. Em nossa análise inicial do PDI e dos PPP dos cursos superiores de tecnologia de uma faculdade de médio porte, encontramos em seu núcleo comum a afinação com a formação de uma cidadania empreendedora, voltada para a formação-conformação de parcela das classes subalternas. Esta análise inicial deve ser ampliada, mas já aponta elementos da concepção empresarial de educação interessada, pragmática e imediatista, com formação restrita às atividades de ensino para as classes subalternas.

REFERÊNCIAS

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a Escola e o Novo Mundo do Trabalho na Formação de Técnicos de Nível Médio. **Trabalho, Educação e Saúde** (online), v. 16, p. 123-140, 2018.

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil. Nova Iguaçu(RJ); Seropédica (RJ): 2020. 374 Fls. **Tese** [Doutorado em Educação] – Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

ATUAÇÃO DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Celia Cristina Pereira da Silva Veiga
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ
celiacveiga@gmail.com

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ
jsantos@ufrrj.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Embora seja uma iniciativa malsucedida desde a década de 1960, a implementação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil alcançou efetividade a partir do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), um marco legal que, mesmo com sua revogação pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), teve sua medidas fundamentais preservadas: 1) possibilidade de separação entre formação geral e formação profissional; 2) a pedagogia das competências como orientação curricular; 3) possibilidade de organização curricular por módulos; 4) foco no mercado de trabalho. Tal efetividade se deu no bojo do processo de recomposição burguesa para recuperar as bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital (SOUZA, 2015).

A proposição de CSTs com carga horária enxuta e organização curricular flexível, com foco no mercado havia sido levantada no *Seminário Iberoamericano de Ensino Técnico*, em Madri, em 1956 (UNESCO, 1959). Várias inciativas de implementação dos CSTs no Brasil surgiram a partir de então. Neste trabalho, tomamos a atuação dos organismos internacionais no fomento e implementação dos CSTs no Brasil como objeto de análise. Nosso objetivo é explicar os fundamentos sociopolíticos e pedagógicos desta iniciativa. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e finalidade explicativa cujos procedimentos técnicos são de uma pesquisa documental.

DESENVOLVIMENTO

Foram analisados 54 documentos do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) que trataram da educação superior.

A participação desses organismos internacionais no fomento aos CSTs foi profusa. Até 1959, pelo menos 12 países aplicaram o ensino técnico/tecnológico no nível superior, de acordo com o modelo hegemônico, por isso, foram tomados como exemplos a serem seguidos (UNESCO, 1959). Logo após, a *Declaração de Santiago de Chile* apresentou a demanda de diversificação de cursos e ampliação do número de vagas incluindo o "ensino superior tecnológico" (CEPAL, 1962, p. 218, 219, 223).

Para o fomento dos CSTs no Brasil, a UNESCO estabeleceu parcerias com: o Centro Latino-americano de Física (CLAF) e o Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), no Rio de Janeiro; o Instituto de Filosofia Oriental, da Universidade de Salvador, o Centro de Estudos Afro-orientais, da Universidade da Bahia, e o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Tecnologia, no Recife (UNESCO, 1963). O Banco Mundial instituiu acordos de cooperação técnica cuja implementação dos CSTs era a contrapartida, para o quê concedeu diversos empréstimos para financiamento de projetos para formação de tecnólogos, pelo Fundo Especial da UNESCO, além de financiamento para bolsas de estudo, realização de eventos, reuniões, pesquisas científicas e publicações.

A primeira tentativa malsucedida de regulamentação dos CSTs no Brasil ocorreu em 1969. Desde então, várias ações foram tomadas no sentido de que tais cursos saíssem do papel. Entretanto, sua implementação só teve êxito mais tarde, após o processo de redemocratização do país, em 1997, quando o Decreto nº 2.208/1997 suscitou a implantação dos CSTs como parte de um conjunto de reformas da educação profissional. Essa reforma teve continuidade mesmo após sua revogação pelo Decreto nº 5.154/2004 e, desde então, os CSTs se transformaram em uma realidade consolidada e em plena expansão.

CONCLUSÃO

No fomento e consolidação dos CSTs no Brasil atuaram proficuamente como uma espécie de intelectual orgânico coletivo do capital o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL. Utilizaram-se de diversos mecanismos de mediação do conflito de classe que vão desde acordos e parcerias até linhas de financiamento, custeio de bolsas de estudo e de pesquisas, dentre outros. Mas foi o acirramento da crise orgânica do capital deu efetividade às proposições destes organismos internacionais de implementação dos CSTs no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

CEPAL. **Boletín Económico de América Latina**. CEPAL: Santiago de Chile, Vol. VII, No. 2, octubre de 1962.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 273-290, julho/dezembro de 2015

UNESCO. **La enseñanza professional y técnica**: bibIiografia internacionaI. Paris: UNESCO, 1959. 70 p.

Programmes and activities relating to Higher Education in Latin America. Paris: UNESCO, 1963. 21 p.

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Fabíula Tatiane Pires
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Fabiula.pires@ifmg.edu.br

Suzana dos Santos Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
suzanasgomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à pesquisa de doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Um estudo que se dedique a conhecer o processo de socialização docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) perpassará por duas temáticas distintas e complementares: o da formação e o da atuação desses docentes.

No caso particular dos docentes que atuam na EPT, pesquisas[1] revelam que os professores têm formação inicial muito diferente uns dos outros. Há licenciados que desconhecem a realidade da EPT e há técnicos, bacharéis e tecnólogos que, apesar do significativo conhecimento específico em sua área, desconhecem os aspectos pedagógicos da docência. Estudos revelam que, particularmente, para os professores de disciplinas técnicas/específicas, a atuação profissional encontra-se fortemente marcada pela atuação em outros espaços não escolares. Já a atuação de professores licenciados na EPT, por sua vez, demonstra outras especificidades que, de maneira geral, revelam a fragilidade da formação inicial recebida. Da Silva, Queiroz e Medeiros (2017) as destacam: capacitar para o exercício de uma profissão, conhecer a área técnica de formação, dominar saberes didáticos de natureza científico-reflexiva e dominar saberes do campo da pesquisa.

[1] Dados obtidos por meio de revisão de literatura nas bases: trabalhos das reuniões da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) GT-8: Formação de Professores; seção Artigos da Revista Brasileira de Educação e da Revista Educação e Sociedade; Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), período 2008-2018.

A investigação que se propõe busca compreender como acontece a socialização profissional de docentes licenciados que atuam na EPT, na Rede Federal (RF), em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF[2]), temática carente de pesquisa no Brasil. Outros aspectos que justificam a proposição desta pesquisa: (i) a expansão da RF e o consequente aumento do número de professores ingressantes; (ii) o fato de professores licenciados na EPT serem ainda pouco contemplados como sujeitos nas pesquisas.

Os objetivos específicos da pesquisa são: (a) identificar, na visão dos professores, aspectos fundamentais para o exercício da docência na EPT e em seus diferentes níveis; (b) estabelecer relações de aproximação e distanciamento entre os conhecimentos necessários para o exercício da docência nos diferentes níveis de ensino; (c) estabelecer relações entre a socialização docente na EPT e a formação de professores; e (d) identificar a influência da cultura institucional na socialização dos professores da EPT.

O referencial teórico se baseia nos conceitos de socialização profissional e de identidade profissional de Dubar (1997) e saberes docentes de Tardif (2011). Para Dubar (1997) a socialização profissional acontece em estágios passando de um modelo ideal a uma tomada de consciência tanto das capacidades e potencialidades individuais no exercício da profissão, como também sobre as expectativas reais em relação à carreira. Por sua vez, os saberes docentes em Tardif (2011) guardam uma dimensão individual e uma dimensão social, de saber adquirido em um contexto de socialização profissional.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, K. K. O.; QUEIROZ, K. da S.; MEDEIROS, S. M. D. Trabalho e trabalho docente: a percepção de docentes da área de formação geral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 12, 2017.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Editora, Portugal, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

[2] O professor de um IF tem a possibilidade de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão.

FORMAÇÃO SUPERIOR ENXUTA E FLEXÍVEL: UMA ANÁLISE ACERCA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Igor Andrade da Costa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/GTPS
igorgeografo@gmail.com

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/GTPS
jsantos@ufrrj.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Curso Superior de Tecnologia (CST) é uma modalidade de Ensino Superior com duração de 1600 a 2400 horas. Regulamentada pela LDB 9.394/1996 e pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, os CSTs são apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das "principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira" (BRASIL, 2001, p. 7; BRASIL, 2002, p. 2). A tônica dos CSTs é viabilizar a formação de profissionais em condições de laborabilidade, de modo a tornar- lhes polivalentes e capazes de apresentar soluções à problemas cotidianos em contexto de constante mudança técnica e socioeconômica (BRASIL, 2002, p. 28). Para viabilizar tais promessas, o currículo dos CSTs deve ser flexível e organizado por competências (BRASIL, 2001; 2002).

A formação por competências é uma ideologia do movimento orgânico do capital (GRAMSCI, 2014) para viabilizar o enxugamento do conhecimento científico-filosófico transmitido à classe trabalhadora nas condições atuais de intensificação da exploração e de extração da mais-valia como alternativa de superação de sua crise orgânica. Analisamos os pressupostos contidos nos documentos que avalizam os CSTs e suas reais possibilidades de contribuir para a superação das desigualdades na socialização do conhecimento.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E PRODUÇÃO FLEXÍVEL

O estágio atual do capitalismo é marcado pela produção enxuta como estratégia de superação da crise orgânica gerada a partir do final dos anos 1960.

Na tradição marxista, a relação teórico-prática é elemento fundante do ser social e indissociável das condições em que se constroem historicamente as relações sociais de produção. Deste modo, os meios de socialização do saber técnico-científico e filosófico são regulados pela classe dominante que controla a disseminação do conhecimento de modo a atender suas demandas específicas de acumulação e de manutenção de sua hegemonia.

Para Perrenoud (1999, p. 27 e 28), competência é a capacidade de mobilizar recursos cognitivos e tomar decisões e agir diante de situações complexas, sendo possível ensinar competências a partir da recriação de situações padronizadas. Entendemos que tal modo de articular teoria e prática materializa a pedagogia política do capital na atualidade para conformar a classe trabalhadora às situações relativamente padronizadas da produção toyotista. O ensino por competências materializa um discurso pretensamente humanitário para justificar a escola do trabalho de novo tipo, no qual a supervalorização da atividade prática atende à necessidade de valorização do capital, assumindo um "status quase sobrenatural, concebida como fundamento e sentido de todo o conhecimento. A isto denominamos de fetiche da prática" (SOUZA, 2018, p. 129).

CONCLUSÕES

Diante da mudança no modo de produção e reprodução da vida social no capital, a formação por competências emerge como pedagogia política renovada do capital para conformar a classe trabalhadora a condições socioeconômicas cambiantes e instáveis decorrentes da intensificação da exploração e da extração da mais-valia como saída para a crise orgânica. Os CSTs dão materialidade à formação requerida pelo capital de profissionais moldados para a satisfação imediata das habilidades operacionais e conformados no regime de acumulação flexível, que consiste na capacidade de exercer múltiplas atividades produtivas em uma sociedade marcada pela intensificação da precariedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 436/2001**, aprovado em 2 de abril de 2001 - Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogo. Brasília (DF): Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da- educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos- superiores-de-tecnologia. Acesso em: 05 fev. 2020.

Parecer CNE/CP nº 29/2002, aprovado em 3 de dezembro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília (DF): Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias- 112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos-superiores-de-tecnologia Acesso em: 05 fev. 2020.

GRAMSCI, Antonio. Breves notas sobre a política de Maquiavel. In:. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª Edição, 2014.Vol III.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095

TRABALHO DOCENTE NAS UEBAS E O CONTINGENCIAMENTO DOS RECURSOS PÚBLICOS: SUCATEAMENTO, PRECARIZAÇÃO E RETIRADA DE DIREITOS

Iracema Oliveira Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
iracema.lima@uesb.edu.br

INTRODUÇÃO

A Bahia tem quatro Universidades Estaduais Baianas_UEBAS, que são fundamentais para o desenvolvimento regional, e constituem num dos maiores patrimônios públicos deste Estado. Três foram organizadas nos anos de 1970, inicialmente como Faculdades de Formação de Professores, e posteriormente como universidades: a Universidades Estadual de Feira de Santana, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a Universidade do Estado da Bahia; e na década 1980, a Universidade de Santa Cruz.

As UEBAS responsáveis pela interiorização da educação superior na Bahia, especialmente nas últimas décadas do Séc XX, vivenciaram nos anos 2000, em virtude da reforma do Estado brasileiro, séries crises orçamentárias decorrentes da política de contingenciamento imposto pelos governos baianos.

O financiamento das UEBAS está estruturado em três rubricas: Pessoal, Manutenção e Investimento. Neste trabalho discutiremos como o Governo do Estado da Bahia vem diminuindo sua participação no financiamento destas IES, ao desenvolver uma política de contingenciamento de recursos, impondo a necessidade de disputar editais externos para financiamento das suas atividades fins, bem como, recorrer ao expediente de suplementação de recursos públicos para assegurar o pagamento da folha de pessoal.

DESENVOLVIMENTO

No início dos anos 1990, foi implementada uma política de expansão das universidades estaduais baianas, drasticamente modificada nos anos finais do mesmo período, conforme orientações do Banco Mundial. Segundo Silva Júnior (2004), Sguissardi (2000), de Paula (2006), Carvalho (2004), a partir da década de 1990 estas orientações pautariam as reformas e organização da educação superior nos países em desenvolvimento.

As universidades ao tempo que administravam os resultados da expansão de vagas, também administravam a diminuição de investimentos na mesma proporcionalidade. Ao "aumentar o fermento" para o bolo crescer, assistia-se a ausência de ampliação das condições matérias, físicas e humanas.

Com o crescimento no número de matrículas na graduação e na pós-graduação numa relação inversamente proporcional ao quantitativo de docentes nas UEBAS, estes passaram a deflagrar greves contra o contingenciamento imposto pelo governo estadual. As duas primeiras décadas as greves são recorrentes: 2000, 2002, 2005, 2007, 2011, 2015, 2016, 2019, e registra-se nas pautas protocoladas junto ao Governo reivindicações que assegurem: condições de trabalho, carreira, formação continuada e salário.

Dados levantados nos anuários estatísticos do INEP, e na Secretaria de Educação do Estado da Bahia ratificam que a relação professores X alunos na educação superior estadual foi modificada. No ano de 2000 a relação era de 10,7; no ano de 2017 esta relação foi ampliada para 11,9. Estes números estão relacionados apenas ao desenvolvimento das atividades de ensino, uma vez que as atividades de extensão e pesquisa não podem ser computadas com o mesmo parâmetro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao precarizar as condições de trabalho dos docentes o Governo do Estado da Bahia, utilizando como justificativa o limite prudencial de gastos, promove a intensificação do labor, ao tempo que retira direitos trabalhistas conquistados e instituídos no Estatuto do Magistério Superior, e no Estatuto dos Servidores Públicos do Estado da Bahia.

Segundo dados apresentados nos sucessivos sensos da educação superior a ausência de participação progressiva do Estado no financiamento da educação superior tem favorecido a financeirização deste setor. Registra-se atualmente, que apenas ¼ dos estudantes matriculados no ensino superior, no Estado da Bahia, frequentam instituições públicas, ao tempo que ¾ estão matriculados nas instituições privadas, que na sua grande maioria vivem às custas de incentivos públicos e isenções fiscais, ou seja, se beneficiam dos recursos públicos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Agenda Neoliberal e a Política Pública para o Ensino Superior nos anos 90**. 27ª ANPED, GT 11, 2004. Disponível em agosto de 2006 em http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t114.pdf

DE PAULA, Maria de Fátima. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Revista Eletrônica do Grupo Aleph** – Faculdade de Educação – UFF. Ano II – Número 09 – Fevereiro/Março de 2006 - ISSN

1807-6211. Disponível em dezembro de 2007 em http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/a_perda_da_identidade_da_universidade.pdf. SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Prefácio: Educação, Trabalho e Formação do Cidadão Brasileiro na História Recente do Brasil. In KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional uma tarefa de Sísifo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PRIMEIRAS NOTAS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFRJ

Jussara Marques de Macedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
jmacedo@fe.ufrj.br

INTRODUÇÃO

Considera-se a cultura da tradição excludente na Educação Superior brasileira e um tipo de inclusão excludente nesse nível de ensino. Objetiva-se analisar o processo de acesso dos estudantes nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), tomando por base a implementação da Política de Ação Afirmativa (PAA), fundamentada no juízo da educação como um direito humano e social (MACEDO, 2016).

O IFRJ é uma instituição de Educação Básica e Superior, pluridisciplinar e multicamp. Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008 e é formado por 15 *campi*, situados em diferentes municípios. O ingresso de estudantes se dá por meio de Edital Único para os *campi* com especificidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Superior. Os Cursos de Graduação, objeto de nosso estudo, se dividem em bacharelado, tecnológico e licenciatura (IFRJ, 2020).

O acesso de estudantes aos cursos de graduação é feito, principalmente, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC com base na nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, também, por meio de transferência externa, reingresso e por manutenção de vínculo (IFRJ, 2020). O ingresso das pessoas pretas, pardas ou indígenas (PPI) nem sempre foi facilitado, evidenciando-se o caráter excludente da educação brasileira. Entretanto, a partir da implementação da Lei nº 12.711/2012, o IFRJ passa a reservar vagas para os PPI por meio da PAA, garantindo que "50% das vagas disponibilizadas no SiSU [sejam] para participantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na Rede Pública de Ensino (municipal, estadual ou federal), entre outros pré-requisitos, conforme Legislação vigente" (IFRJ, 2020, texto em html).

A materialidade da PAA no IFRJ é fruto da luta dos movimentos sociais evidenciados a partir de 1980, pela importância estratégica que a educação assume a partir dos anos de 1990 como fundamental para "a redução das desigualdades sociais" (MAGALHÃES; MENEZES, 2014, p. 60) e, pelo o amparo jurídico das Convenções Internacionais sobre a eliminação das diferentes formas de discriminação. A Organização das Nações Unidas (ONU), na Resolução nº

1.904, já previa "eliminar rapidamente todas as formas e todas as manifestações de discriminação racial através do mundo e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana" (ONU, 1963, p. 1). Apesar dos esforços, a realidade aponta que a ocupação das vagas pelos PPI no IFRJ não tem contribuído significativamente para a democratização do acesso, constituindo-se, assim, em um tipo de inclusão excludente uma vez que o acesso continua não sendo para todos os PPI que assim desejam. Conclui-se que a PAA no IFRJ tem se estabelecido para conformar a classe trabalhadora na luta pela ampliação dos direitos sociais, dentre eles o da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 08/02/2020.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08/02/2020.

IFRJ. **Acesse o portal**. 2020. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/. Acesso em: 08/02/2020.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à Educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 41- 60, Jul.-Dez./2016.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone Cazarin de. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. **O Social em Questão**. Ano XVII, nº 32, p. 59-74, jul./dez. 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm . Acesso em: 26/02/2019.

ONU. **Resolução nº 1.904, de 20 de novembro de 1963**. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas% 20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%2 0%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%202106%20(XX)%20de%2021%20de%20dezembro%20-de%201965.pdf. Acesso em: 07/01/2019.

A EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Keila Alves Pinto Lyra
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Keiilaalves62@gmail.com

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
jsantos@ufrrj.br

INTRODUÇÃO

Neste texto, tratamos das tendências de evolução dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). Nosso objetivo é descrever a evolução dos CSTs nas últimas duas décadas. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo que se insere na categoria de uma pesquisa bibliográfica cujas fontes de dados são: a legislação, documentos governamentais e literatura científica da área.

Os CSTs se destacam pela carga horária reduzida que varia de 1.800 a 2.400 horas, dependendo da área. Esses cursos se inserem na educação de nível superior e confere diploma de tecnólogo. Configura uma recente proposta educacional para atender às demandas do mercado de trabalho.

Para a ampliação de vagas de Ensino Superior ofertadas na Rede Federal, principalmente na Educação Superior Tecnológica, foi reestruturada a Rede Federal de Eduicação Profissional e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

O Decreto nº 2.406/1997 abriu a possibilidade de criação dos Centros de Educação Tecnológica na iniciativa privada. Estes CETs equivalem aos CEFETs na rede pública federal. Já o Decreto nº 4.364/2002 garante autonomia aos CETs ao revogar o texto do art. 5º do Decreto nº 2.406/1997 com o seguinte texto:

> Parágrafo único. Os Centros de Educação Tecnológica privados, independentemente de qualquer autorização prévia, poderão oferecer novos cursos no nível tecnológico da educação profissional nas mesmas áreas profissionais daqueles já regularmente reconhecidos (BRASIL, 2002).

Nenhum CET foi criado antes que lhes fosse estendida a autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas (ANDRADE, 2009). Após grande quantidade de normativas legais emitidas, nota-se a expansão desses cursos e expressiva continuidade da consolidação de um modelo alternativo de Ensino Superior.

O crescimento observado nos últimos anos demonstra o interesse das instituições ofertantes em optar pela oferta de CSTs. Em 1999 foram ofertados 317 cursos deste tipo. Já em 2003 foram ofertados 1.142 cursos, configurando aumento de 260,2%. Para Giollo (2006), esses números enfatizam que oferecer cursos superiores de curta duração relativamente mais baratos e voltados para as aspirações imediatas dos que vivem do trabalho prático esteve no horizonte de muitas instituições de educação superior.

Uma análise a partir das dependências administrativas, de acordo com Sousa (2019), apesar do aumento da oferta de CSTs por IES públicas, a iniciativa privada passou a atuar intensamente na oferta desses cursos, a partir da década 2000. No ano de 2004, quando houve grande expansão desses cursos, a iniciativa privada ofertou 1.445 cursos enquanto as IEs públicas ofertaram apenas 359 cursos. Essa tendência permanece desde a origem dos CSTs.

Os CSTs se expandiram de forma expressiva entre os anos de 2000 e 2010, principalmente na iniciativa privada. Essa expansão é resultado da busca para atender as demandas do mercado. Por outro lado, estes cursos também servem para conformar o amplo contingente de desempregados para encarar com naturalidade as condições de trabalho e de vida precárias (SOUSA, 2019).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andréa de Farias Barros. **Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes**. 2009. 152 f. Tese (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Cap. 2.

BRASIL. **Decreto nº 4.364, de 6 de setembro de 2002**. Dá nova redação ao artigo 5º do Decreto nº 2.406/97. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 set. 2002

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p.407-424, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302013000200005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200005 . Acesso em: 27 jan. 2020.

GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In:. (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: INEP, 2006. p. 109-134. (Coleção Educação Superior em Debate).

SOUSA, José Vieira. Motivações e tendências na expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no Brasil (1997-2015): Percepções dos gestores públicos. In: Silva Jr., João dos Reis, et ali. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil – novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 37-61.

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Liz Denize Carvalho Paiva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
lizdepaiva@gmail.com

Celia Regina Otranto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
celiaotranto@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O texto origina-se da Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ. O estudo objetivou analisar os Relatórios de Autoavaliação Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) no período de 2011 a 2017. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, de âmbito qualitativo (MINAYO, 2008). O uso de questionário, constituído por questões abertas e fechadas nos remeteu às conclusões por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Os dados revelaram que as concepções burocrática e regulatória se apresentam predominantes no processo de autoavaliação da instituição.

A AUTOAVALIAÇÃO NO IF GOIANO

O IF Goiano, fruto da política educacional instituída por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) originou-se da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Estas instituições de tradição agrícola guardavam em suas culturas modos distintos de atuar na educação, caracterizando-se em um conjunto de identidades (BOURDIEU, 1989). Diante deste contexto, em 2010 foi redigida a primeira relatoria institucional interna do IF Goiano, sob a determinação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este por sua vez, constituído ao longo do tempo por concepções de predominância regulatória em detrimento do caráter formativo da avaliação.

Freitas (2002, p. 9) em seminário realizado no início do século XXI, discutiu e apontou caminhos que as práticas avaliativas estariam trilhando, dentre eles: "Avaliação, poder e sociedade: *accountability* e / ou controle político e ideológico?". Tal questão nos remeteu aos achados desta pesquisa ao verificarmos práticas mecanizadas, com apresentação de dados isolados e carentes de contextualizações para a devida compreensão dos relatórios de autoavaliação do IF Goiano. Esta prática, predominantemente burocrática e quantitativa, limita a exposição dos esforços institucionais empreendidos na busca pela melhoria da qualidade, bem como, invisibiliza aspectos que devem ser aperfeiçoados.

Identificamos assim, um distanciamento entre os resultados apontados nos relatórios de Autoavaliação Institucional do IF Goiano e o seu relatório de recredenciamento Institucional realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, que lhe atribuiu o Conceito Institucional (CI) cinco, classificando-o como de excelência.

CONCLUSÃO

Observamos que, do misto de concepções presentes no Sinaes, o IF Goiano ao exercitar a prática da autoavaliação em seus relatórios, tendeu para os aspectos burocráticos, em prejuízo dos aspectos qualitativos das ações.

As práticas exitosas do IF Goiano precisam ser identificadas e registradas, de modo que sejam reforçadas e possam retroalimentar o sistema educacional. Por outro lado, independente do processo meritocrático dos conceitos instituídos pelo MEC, as dificuldades das ações planejadas necessitam igualmente de tratativas transparentes para que a instituição se fortaleça e cumpra sua função social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Relatório de Avaliação. Ato Regulatório de Recredenciamento, IF Goiano - Campus Urutaí**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro- 2017-pdf/73291-pces357-17-pdf/file . Acesso em 05 out. 2018. 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 2ª. reimpressão. Campinas, SP: Praxis. 1998.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **Avaliação institucional e os desafios da avaliação formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

EXPANSÃO DOS CURSOS TECNÓLOGOS NO ESTADO DO MATO GROSSO

Lorena Filipim Souza
Universidade Federal do Mato Grosso -UFMT/PPGE
lfilipim@gmail.com

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
Universidade Federal do Mato Grosso -UFMT/PPGE
tecmav@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto consiste em analisar a expansão dos cursos tecnólogos no estado de Mato Grosso, desde a promulgação das Leis e Diretrizes Básicas em 1996- LDB/96 até o ano de 2017. Para tanto foi realizada busca bibliográfica de dissertações e artigos em plataformas e acervos digitais como CAPES, ANPED e Scielo, utilizando "ensino tecnólogo", "educação tecnóloga" e "ensino superior", como descritores para a pesquisa, além da análise estatística dos dados disponibilizados no Censo da Educação Superior pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira- INEP, sendo analisados para esta pesquisa somente dados que se referem ao ensino tecnólogo presencial.

A Educação Superior no Brasil é composta por três modalidades: a graduação que compete à licenciatura e o bacharelado, e a graduação tecnológica, cada uma com características próprias (ALBUQUERQUE, 2015). Segundo Mello (2009) a expressão "tecnólogos" surgiu no final do século XX; com a implantação de novas políticas educacionais, sendo hoje preferência do setor privado.

Porém é necessário diferenciá-lo do Ensino Técnico, permitindo maior compreensão acerca dos aspectos relacionados a ela, e evitando-se equívocos entre ambas. A Educação Técnica refere-se ao nível médio de ensino da Educação Profissional, enquanto a Educação Tecnológica ou Tecnóloga, corresponde ao nível superior, de graduação e pós-graduação, deste modelo de educação (DURÃES, 2009). Cabe ressaltar que a formação de um indivíduo pode ocorrer em diversas circunstâncias seja ao longo de sua vida, por meio da experiência, em alternância ou diretamente na sala de aula. Todavia, a formação atual para o mundo do trabalho requer que as pessoas sejam cada vez mais polivalentes. Para Araújo, Dias e Tomasi (2017), a educação na sociedade moderna, encontra-se diante da necessidade da formação de um cidadão emancipado e consciente dos usos e formas da tecnologia de modo a preencher e intermediar as novas demandas na sua formação.

OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: BRASIL, CENTRO OESTE E MATO GROSSO

De acordo com Souza (2012), o Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997[1] é um marco para os CST´s[2], sendo criado para regulamentar os artigos 39 e 42 da LDB, que trata sobre a educação profissional, até então não regulamentada. Sendo então a educação dividida em três níveis: básico, destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, independente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnólogo, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, art. 3º).

Salienta-se ainda que, a partir da sanção do citado Decreto,

> [...] a educação profissional de nível tecnológico vem experimentando crescimento substancial. Em meio a esse processo, os cursos superiores de tecnologia ganharam nova dimensão e reiniciaram sua trajetória no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, esses cursos representam, a nosso ver, um esforço estratégico do Ministério da Educação com vistas às mudanças que já vêm ocorrendo no mundo do trabalho, na economia nacional e internacional, e nos sistemas sociais (SOUZA, 2012, p. 16).

Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso são realizadas ainda mais algumas alterações na legislação da educação profissional tendo em vista a redução de gastos do Estado e, ainda de ampliar o estímulo à iniciativa privada (RIEDER, 2011). Diante disso, a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, estabelece:

> Art. 47 A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998 - grifo meu).

---

[1] Os autores Trein e Ciavatta (2006) apontam que com o Decreto nº 2.208/97 foram desfeitas todas as ilusões em torno de uma formação profissional emancipadora. Somente com sua revogação, por meio do Decreto nº 5.154/2004, que reacenderem as expectativas em uma sociedade cuja hegemonia estava nas leis do lucro do capital. Assim como o primeiro decreto representou o macro legal da educação profissional e tecnológica no Governo FHC. O segundo decreto, que revogava o decreto de 2.208/1997, serviu de base para orientar os rumos da Ensino Profissionalizante Tecnológo nos Governos Lula e Dilma Rousseff.

[2] Nesta pesquisa os Cursos Superiores de Tecnologia poderão ser citados com a sigla CST´s.

Salienta-se ainda que, desde 1998, a expansão dos CST´s levou à criação de cursos com projeto pedagógico de baixa qualidade, não passando de meros cursos técnicos remodelados ou bacharelados empobrecidos, e especializados demais para que proporcionassem formação adequada (MACHADO, 2008).

> Em relação ao ensino superior, destaca-se que se o governo alegava que os cursos superiores de graduação geravam um alto custo aos cofres públicos e ainda apresentavam um currículo rígido de ensino, que impossibilitava a integração do conteúdo estudado aos anseios do setor produtivo. Logo, o governo incentivou a expansão dos cursos superiores não universitários, ou seja, os cursos superiores de tecnologia, como sendo a alternativa viável para a solução da crise estrutural entre o setor produtivo e a sociedade causada pela falta de postos de trabalho (MORAIS, 2015, p. 58).

Corroborando com os achados legais citados até então, e ao analisarmos os dados disponíveis no Gráfico 1, que dispõem sobre a oferta de cursos superiores tecnólogos no período dos anos de 1996 a 2017 no Brasil, Centro Oeste e Mato grosso, nota-se que entre os anos de 1996 e 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve um decréscimo do número de cursos tecnólogos, vindo a ser ofertado com maior intensidade a partir do ano de 1998, acompanhado de um nível ascendente, porém estável e tangível até o ano de 2002, ano em que Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito, quando então obtém acentuada subida no número de oferta de cursos tecnólogos presenciais.

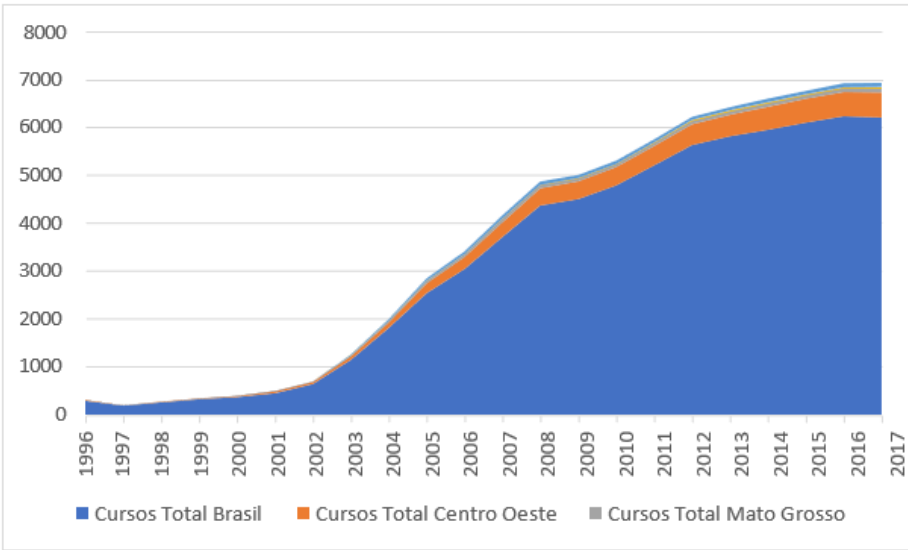
Analisando o contexto político educacional deste período, após o operário e líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, ser eleito Presidente da República em 2002 e, com auxílio internacional, são realizadas mudanças do Ensino de Primeiro e Segundo graus, por meio de leis próprias, as quais visavam preparar farta mão de obra para a produção, desviando para a opção técnica e profissional, a massa de estudantes que, buscavam o ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Culminando em uma intensa redefinição dos rumos da educação superior no país pendendo para uma aproximação desta com o mercado (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

> Com a mudança de governo, a partir de 2003, retomaram-se os debates para promover mais uma reforma no ensino superior. [...] foram implementadas medidas no sentido de promover projetos de inovação e pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, por meio de parcerias entre universidades e empresas, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país. Ainda, para assegurar a qualidade da educação superior, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), apresentando uma nova proposta avaliativa, com ênfase em dimensões que vão para além do ensino, da pesquisa e da extensão, e criando mecanismos de avaliação concomitantes para as instituições, os cursos de graduação e os alunos integrantes deste sistema. Complementarmente, o governo federal adotou alguns mecanismos para viabilizar o acesso ao ensino superior para alunos que não têm condições de pagar pelo ensino privado (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 411).

Segundo Morais, a oferta de cursos em educação tecnológica pela Rede Federal, em Mato Grosso foi iniciada em 2001, com criação do CST em Alimentos, e dos demais CST´s surgiram a partir de 2003, sendo: CST em Controle de Obras e o CST em Sistemas para web. a oferta de CST era apenas interior, sendo ofertado um curso na área de concentração engenharia, produção e construção e, o curso de tecnologia em alimentos. Somente a partir de 2003, a oferta de CST foi iniciada na capital, sendo ofertados um curso na área de concentração de engenharia, produção e construção e dois cursos na área de agricultura e veterinária.

Conforme descreve Tavares (2012), embora tenha sido dada uma preferência ao estabelecimento de parcerias, inclusive por meio da iniciativa privada, para a criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei nº 11.195/2005, por sua vez, é considerada um marco histórico em razão de propiciar, de modo legal, a retomada da expansão da Rede. Contudo, visando vencer tal desafio, o governo Lula lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFET), mediante um investimento de R$ 1,1 bilhão, sendo a sua operacionalização dividida em duas fases distintas.

Gráfico 1 - Número de cursos superiores de tecnologia presencial, por categoria administrativa - Brasil; Centro Oeste; Mato Grosso - 1996 a 2017.



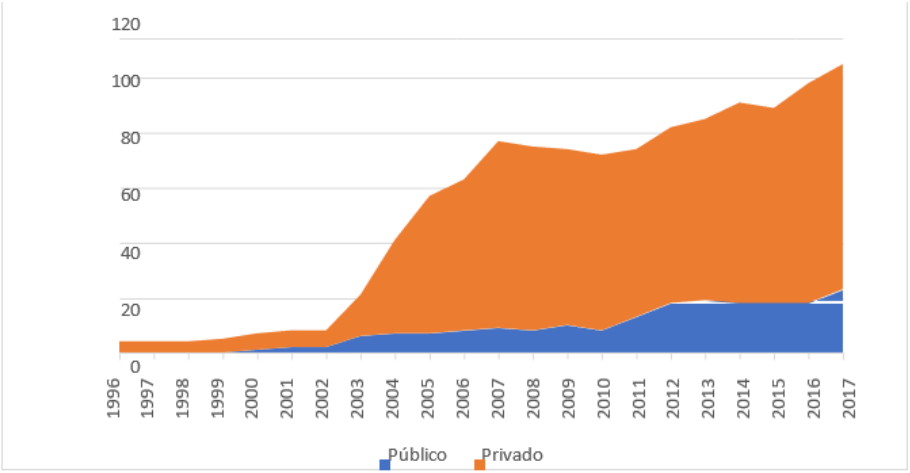
Fonte: MEC/INEP

De acordo com Souza (2012, p. 138), "a proposta de expansão é considerada por seus idealizadores como o momento de maior crescimento da rede de todos os tempos da sua história". Tavares (2012) relata que o referido Plano de Expansão foi lançado ao final do primeiro mandato, entre os anos de 2003 a 2006, e por este motivo o governo acaba por concentrar a maior parte das ações, em seu segundo mandato, isto é, entre os anos de 2007 a 2010, o que pode ser contraposto através da análise do gráfico 1, já que a expansão dos cursos tecnólogos se mostram ascendentes desde o primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No estado de Mato Grosso, assim como em todo o Brasil, o ensino público e privado denota de olhares específicos para sua expansão. Em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Tal fato colaborou para que neste período tenha se concretizado o aumento da oferta de cursos tecnólogos na rede pública no estado de Mato Grosso, conforme mostra o Gráfico 2, que dispõem sobre a oferta de cursos tecnólogos presenciais público e privado no Estado de Mato Grosso. Porém

verifica-se que mesmo com o incentivo para política de expansão da rede pública, o setor privado ainda se mantém com ofertas de cursos tecnólogos em maior número.

Gráfico 2 - Número de cursos superiores de tecnologia presencial em instituições públicas e privadas - Mato Grosso - 1996 a 2017.



Fonte: MEC/INEP

A Lei nº. 11.892[3] aprovada em 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino mediante a integração dos CEFETs, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais à RFET, formando os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs) (TURMENA; AZEVEDO, 2017). Por outro lado, em 2010, com a eleição de Dilma Rousseff, foi possível garantir não apenas a conclusão de tais metas previstas, entre 2005 e 2010, e sua continuidade por meio do lançamento de uma terceira fase de operacionalização voltada à expansão da Rede Federal (TAVARES, 2012).

Segundo descreve Morais (2015), no Estado de Mato Grosso, o debate sobre o processo de transformação para Instituto Federal se desenrolou de forma semelhante ao que aconteceu no cenário nacional. Após a transformação

[3] Conforme a Lei 11.892/2008, art. 2º: "Os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino". Nota-se nesta definição que, o IF seria uma instituição diferenciada das demais instituições de ensino no País, pois deveriam ofertar cursos de nível superior (educação superior); cursos de formação inicial (educação básica); cursos técnicos (educação profissional), com foco na profissionalização e na tecnologia, tanto na modalidade presencial bem como na modalidade à distância.

para IFMT, as características dessa nova instituição foram sendo redesenhadas reunindo as estruturas existentes àquelas que seriam construídas ao longo das fases da expansão da Rede Federal. E conforme estabelecido na Lei nº 11.894 de 29 de dezembro de 2008, tais instituições deveriam ofertar a educação profissional nos níveis médio e superior, na modalidade presencial e a distância, e de modo especial, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Logo, a implantação de um novo câmpus no território matogrossente deveria, prioritariamente, ser preconizada, buscando-se estudos sobre a situação econômica, social e cultural no município em que câmpus seria instalado. Assim, a criação dos novos câmpus do IFMT buscava encontrar os elementos que justificasse a expansão da Rede Federal, considerando o Plano de Desenvolvimento da Educação para Educação Profissional e Tecnológica (MORAIS, 2015). Concomitantemente ao processo de consolidação do IFMT, além da criação de novos câmpus, também houve uma expansão de suas atividades em vários municípios, por meio da implantação de Núcleos Avançados. Contudo, atualmente, tem-se um total de 18 CEFETs e suas 33 Unidades de Ensino (UNEDs), vinculadas aos CEFETs (CAZAROTTI; BERNARDES, 2018).

No que tange o ensino privado, Mato Grosso até meados da década de 1990, contava com apenas uma universidade privada, a Universidade de Cuiabá (UNIC), mantida pela União das Escolas Superiores de Cuiabá. A partir do ano 2000 assiste-se à transformação de duas IES privadas em centros universitários: a Associação Educacional Cândido Rondon passa a se chamar Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON), as Faculdades Várzea- Grandenses passam a ser Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Ainda a partir de 2002, novos grupos educacionais privados surgiram dando início ao processo de aquisições de instituições privadas por grupos educacionais nacionais (GIANEZINI, 2015).

Em 2007, surge em Mato Grosso, o grupo Objetivo, mantenedor da Universidade Paulista (UNIP) e presente em diversas cidades do país, instala-se na capital por intermédio do Instituto Cuiabá de Educação e Cultura (ICEC - antigo IESMT). No ano seguinte, o grupo Anhanguera Educacional, também de originário do Estado de São Paulo, adquire duas IES: uma em Rondonópolis, a Faculdade do Sul de Mato Grosso (FACSUL) mantida pelo Centro de Ensino Superior de Rondonópolis (CESUR); e outra em Cuiabá, a Faculdade Centro América (FACAM), passando a iniciar as suas operações no estado (GIANEZINI, 2015).

Nesta perspectiva, compreende-se que em Mato Grosso:

> [...] a diversificação provocada pelo processo de expansão da educação superior em MT, pode ser compreendida como: (a) resultado de mudanças econômicas, que vão exigir maior (e mais diversificada) qualificação profissional e técnica, no contexto da inserção do Estado em uma sociedade globalizada, com base na informação; e (b) decorrência, segundo a natureza cultural, da possibilidade de ascensão social por meio da formação em nível superior. Para atender a essas exigências diversas, Mato Grosso vai contar com a presença de todos os tipos de IES, tanto por organização acadêmica: universidade, centro universitário, faculdade e instituto de educação, quanto por categoria administrativa: pública (municipal, estadual e federal); e privada (filantrópica, confessional ou comunitária; e particular em sentido estrito) (GIANEZINI, 2015, p. 383).

Diante disso, evidencia-se que no território matogrossense o processo educacional, sobretudo no que tange os CST´s, também foi todo estruturado de uma forma coletiva partindo- se dos pressupostos de que tanto a escola, quanto a formação tinham em vista atender aos postos de trabalho. Ainda, embora parte da sociedade pouco conheça sobre educação tecnológica como formação superior, assim como em todo país, pois bacharelados e licenciaturas são historicamente as modalidades mais conhecidas, os tecnólogos representam grande parcela de graduação ofertada atualmente, em especial na rede privada dentro do estado de Mato grosso.

CONCLUSÃO

Observou-se que as mudanças na Educação Profissional e Tecnológica dos anos 1990 representaram impulso à expansão quantitativa dos cursos superiores de tecnologia, particularmente na rede privada no estado de Mato Grosso. Percebe-se ainda que, o surgimento constante de novas tecnologias, assim como as mudanças sociais, econômicas e, sobretudo, a criação de novos produtos e mercados estimularam a necessidade de maior qualificação do trabalhador, associado aos fatores políticos que subverteram da educação para alavanque e ascensão econômica.

Diferentemente do governo Fernando Henrique Cardoso, que justificou a restrição da expansão da formação profissional pelo alto custo da mesma, principalmente no tocante ao ensino médio, o governo Lula busca realizar a continuidade dessa expansão, porém de maneira mais ordenada e hierarquizada. A busca por solucionar os problemas socioeconômicos em âmbito regional visando o desenvolvimento, é destacada nos documentos oficiais e na criação dos Institutos Federais, uma vez que a criação e implantação desses institutos está vinculada ao

fortalecimento e expansão dos CST´s, e sobretudo das relações sociais capitalistas em regiões distantes geograficamente dos grandes centros urbanos (TURMENA; AZEVEDO, 2017), destacando-se neste , o interesse e esforço pela expansão do setor público, esquecido e estagnado no governo anterior.

Nota-se também um amplo esforço do Estado em ampliar a oferta e interiorizar a educação pública federal, com a criação dos Institutos Federais e ampliação de campi, como ocorreu no Estado do Mato Grosso. Porém conclui-se que tais incentivos ainda não foram suficientes para que o ensino público tecnólogo obtivesse a mesma expansão vista pelo ensino privado dentro do estado. No que se refere ao contexto econômico e local evidenciado, a pesquisa sobre a expansão não só dos cursos tecnólogos, mas também em sua totalidade, se faz importante e relevante quando associada e equiparada ao cenário político educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Janyne; DIAS, Meiriane; TOMASI, Antônio. Educação tecnológica: uma conexão entre a educação e a tecnologia. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2, 2017, p. 58-66. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/viewFile/455/300 Acesso em: 12 Abr. 2019.

ALBUQUERQUE, Jaci Câmara de. **Educação profissional e tecnológica de turismo no Brasil: análise através da percepção de docentes da rede federal de educação**. 2015, 104f. Dissertação (Mestrado em Turismo). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Programa de Pós-Graduação em Turismo. Natal, 2015.

ALMEIDA, Vanusa Aparecida; RODRIGUES, Luiz. Aspectos históricos do ensino superior em Mato Grosso. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE. Cuiabá, Mai. 2013. **Anais...** Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: CBHE, 2013, 16p.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. **Revista Educação & Tecnologia**, v.1, n. 1, p. 21-36, 1998. ct/article/view/1986/1393 Acesso em: 28 Mar. 2019.

BENEVIDES, Aline de Arruda; SANTOS, Oséias dos. A história do ensino profissional no Mato Grosso até a criação do Instituto Federal. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba, Set. 2013. **Anais...** Grupo de Trabalho – História da Educação. Curitiba: EDUCERE, 2013, p. 22361- 22372.

BRASIL. **Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540- 28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso 12 Abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica SEMTEC. **Educação Tecnológica**: Legislação básica. Brasília: MEC- SEMTEC. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº. 29, de 03 de Dezembro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm Acesso em: 15 Abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SERES/SETEC, 2006, 180 p.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? In: XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Caxambu, Out. 2006. **Anais...** Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu: Reunião Anual da ANPEd, 2006.

BRANDÃO, Marisa. De uma concepção de educação a uma concepção de instituição: um pouco de história da educação (profissional) tecnológica no Brasil. In: IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte, Ago. 2007. **Anais...** Gramsci, Política e Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CAZAROTTI, M. L. B.; BERNARDES, S. T. de A. **Cursos superiores de tecnologia: fundamentos, controvérsias & desafios**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 992-1046, set./dez. 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11368

CIAVATTA, Maria. **A historicidade das reformas da educação profissional**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, a. 11, v. 19, n. 39, jan./jun. 2014, p. 50-64.

CIAVATTA, Maria. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, Out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101- 73302006000300013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 20 Abr. 2019.

DURÃES, Marina Nunes. Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, 2009, p. 159-176.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: IX Seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil". Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, **Anais Eletrônicos**, Jul./Ago. 2012, pp. 1492-1508.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas , v. 34, n. 123, Abr.-Jun., 2013, pp. 407-424.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

GIANEZINI, Kelly. Educação superior na Amazônia legal: o caso da expansão mato-grossense. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 369-389, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/28674. Acesso em: 15 Abr. 2019.

GRINSPUN, Mírian Zippin (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-73.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso: 1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

LIMA, Marcelo et al. A promiscuidade entre o público e o privado na esfera da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Canal6.com**. ano 4, v. 9, 2º sem. 2016.

MACHADO, Lucília. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. **Revista da RET** - Rede de Estudos do Trabalho. Ano II, p. 20, 2008.

MELLO, Simone Teixeira de. **A reforma da educação profissional no Brasil:** percepções de egressos do tecnólogo em sistemas de telecomunicações sobre competências e ação docente.

Enseñanza de las Ciencias, n. extra. In: VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 2009. p. 2813-2816.

MORAIS, Patrícia Dias de. **Cursos superiores de tecnologia no Estado de Mato Grosso**: a oferta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no período de 2001 a 2013. 2015, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Instituto de Educação. Cuiabá, 2015.

NASCIMENTO, Oswaldo. **O ensino industrial no Brasil**: 75 anos do ensino técnico ao ensino superior. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

OLIVEIRA, João .F.; VELOSO, Tereza Christina Mertens; SOUSA, Ana M.G. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 323-348, jul./dez. 2005. http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em 20 Mai 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no Mundo do Trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, Abr. 2005, p. 40-62.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, **Rev. Ciência e Tecnologia. T&C Amazônia**, Manaus, v. 7, n. 16, Fev. 2009, p. 1-7.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, maio/ago. 2013, p. 234-255.

RIEDER, Arno. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **Rev. GUAL.**, Florianópolis, v. 4, n. 3, set/dez. 2011, p.228-247.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2ª Ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Série Estudos Educacionais; n. 2, Brasília: SENAI/DN, 2005. 109 p.

SOARES, Rose Mary Dore. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo**. 1983. 342f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 1983.

SILVEIRA, Zuleide. Simas da . Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. In: VII Jornada do HISTEDBR: A organização do trabalho didático na História da Educação, 2007, Campo Grande, A organização do trabalho didático na História da Educação: **Anais...** Campo Grande: Editora Uniderp, 2007. p. 49-49.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?** Seropédica, 2003, 251f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Seropédica, 2003.

SOUZA, Juliana Brito de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. 2012, 222f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2012.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSul. Caxias do Sul, Jul. 2012. **Anais...** A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul: Reunião Anual da ANPEdSul, 2012. p. 1-21.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, jul./set. 2017, p. 1067-1084.

REFERÊNCIAS AO ENSINO SUPERIOR NA LITERATURA SOBRE A MAIS RECENTE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nelma Bernardes Vieira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/GTPS
nelma.vieira@ifrj.edu.br

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/GTPS
jsantos@ufrrj.br

INTRODUÇÃO

Uma das medidas tomadas pelo Governo Michel Temer foi a efetivação de uma promessa de campanha do Governo Dilma Rouseff, que era o enxugamento do currículo do Ensino Médio para melhor ajustá-lo aos ideais da "empregabilidade". Materializada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), tal reforma consiste em uma das mais violentas ofensivas do capital na educação com vistas a conformar ética e moralmente a população jovens à naturalização do desemprego estrutural. Pretende-se neste trabalho apresentar uma revisão de literatura sobre reforma do Ensino Médio e destacar alguns aspectos desta literatura que fazem referência ao Ensino Superior.

DESENVOLVIMENTO

A literatura analisada foi selecionada a partir de um levantamento bibliográfico realizado de maio a outubro de 2019, a partir de repositórios de produções científicas de maior relevo no país, são eles: o *Scientific Electronic Library Online* (Scielo); o Indexador Online de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas Filho; o Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd); e o Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O objetivo de nossa análise é destacar o conteúdo das produções científicas que estabeleceram relação entre a Reforma do Ensino Médio e o Ensino Superior. Nesta perspectiva, o primeiro passo dado para o levantamento bibliográfico foi a definição do tema "Reforma do Ensino Médio". Em seguida, definimos os termos de busca e os descritores utilizados: assunto, título e resumo. Delimitamos levantamento a produções do período de 1996 a 2019. As produções acadêmicas

levantadas e consideradas pertinentes foram aquelas que faziam referência à última reforma do Ensino Médio, com base na Lei nº 13.415/2017. Foram levantados 3.259 trabalhos que, depois de filtradas as repetições e aqueles considerados não pertinentes, foram reduzidos a 597 produções científicas efetivamente tratavam da reforma do Ensino Médio. Após a leitura flutuante (BARDIN, 2011) dos resumos, pudemos identificar 451 produções científicas que não se enquadravam no escopo do estudo por três razões: primeiro, as produções científicas não tratavam da atual reforma do Ensino Médio; segundo, as produções referentes à Base Nacional Comum Curricular estavam relacionadas ao ensino fundamental e à educação infantil; e por último, as que tratavam da educação profissional focavam diversos outros aspectos que não se relacionavam à reforma do Ensino Médio. Desse modo, chegamos ao total de 145 produções científicas sobre a reforma do Ensino Médio, sendo: 01 entrevista, 01 pôster, 92 artigos, 42 dissertações e 09 teses.

Acerca das referências ao Ensino Superior verificadas nesta literatura, podemos destacar três categorias de discussão: 1) questionamentos sobre "estudos e práticas" – termo inserido na nova legislação e que propiciam inquietações pela falta de clareza; 2) críticas ao reconhecimento do notório saber para a docência na educação profissional tecnológica – entendido como desvalorização do trabalho docente; e 3) indicação da reforma do Ensino Médio como forma de contenção de demandas para o ensino superior.

CONCLUSÃO

O volume de produções científicas mapeado demanda uma análise pormenorizada que será realizada como aprofundamento da revisão de literatura. Entretanto, constata-se que há uma lacuna em relação a estudos voltados para a compreensão dos profissionais e dos estudantes em relação às modificações na legislação educacional. Em relação ao ensino superior, verifica-se que há uma escassez de estudos sobre às modificações que serão realizadas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura para adequarem-se às exigências da nova legislação. Também não há referências acerca da necessária relação entre o Ensino Superior e o Ensino Médio, especialmente no que tange aos aspectos da atual reforma que podem impactar na democratização do acesso ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Lei n.º de trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº nº5.452, de 1º de maio de 1943, e Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA DE GESTÃO FINANCEIRA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Paula Francisca da Silva
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais -IFNMG
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
paulafransilva@yahoo.com.br

Savana Diniz Gomes Melo
Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG
sdgmufmg2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta considerações sobre o trabalho docente e a questão da autonomia de gestão financeira nos Institutos Federais (IFs). Tais considerações são objeto de interesse e estudo de uma pesquisa de doutoramento que trata do trabalho docente e da autonomia nos IFs e de outra pesquisa que versa sobre a remuneração docente na educação básica e na educação superior[1].

As políticas, programas e ações governamentais voltados para as Instituições de ensino superior (IES) públicas vêm reduzindo o significado da autonomia institucional à autonomia financeira sem amarras legais, rumo à autossustentação. Nos IFs ocorre o mesmo processo. Enquanto estatais, os IFs devem cumprir leis, metas, acordos e avaliações externas, concluir programas de implantação, consolidação e expansão. Ao mesmo tempo, sofrem com ajustes fiscais, cortes no orçamento, contingenciamento, congelamento de gastos e, tal como as universidades federais, estão sob a ameaça de mais restrições orçamentárias e outros ataques. É neste cenário que a captação de recursos é apresentada como fonte alternativa de financiamento das IES públicas e dos IFs.

Na esteira da diversificação de fontes de financiamento nos IFs são apresentadas algumas possibilidades, dentre elas: 1) a cobranças de taxas de matrículas e mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*; 2) adesão ao programa "Future-se", que pretemde trazer empresas privadas como fontes de financiamento e para a gestão das IES; e 3) o programa "Novos Caminhos" visando contemplar ações de gestão e resultados, articulação e fortalecimento, e inovação e empreendedorismo, estimula novas parcerias público-privadas.

[1] Refere-se a duas pesquisas em desenvolvimento na FAE/UFMG: 1) de doutorado em Educação na linha de políticas públicas da educação (2018 a 2021); e 2) "Remuneração Docente na Educação Básica e na Educação Superior pública em quatro Estados Brasileiros: Acre, Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro (2000-2018)" apoiada pela FAPEMIG (Edital Nº 001/2018).

O cenário é propício e fértil para a exploração comercial da educação pública pelas empresas privadas. É favorável ainda para o alargamento das atribuições dos docentes. As atividades dos docentes nos IFs já foram ampliadas pela verticalização do ensino, com a inclusão da captação de recursos neste rol de atribuições, passa-se a exigir que o docente atue também como "empreendedor". Este tipo de atividade contribui para a autovalorização do capital privado, que ávido por ampliar sua lucratividade, invade e se apropria dos espaços e recursos públicos com a garantia do Estado.

Diante disso, pode-se indagar que autonomia está sendo concedida a uma IES pública que não tem recursos financeiros suficientes para o atendimento de suas necessidades. Parafraseando Marx (2012, p. 46): uma coisa é o Estado financiar as condições necessárias à educação pública e gratuita, outra coisa é deixar os trabalhadores responsáveis pela formação humana e profissional a mercê do capitalismo e do voraz mercado capitalista.

Sabe-se, a partir das formulações de Marx (2012) e Engels (1974), que o Estado surgiu para garantir e perpetuar a exploração de uma classe sobre a outra. No caso do capitalismo, o Estado cumpre o papel de mediar a relação capital e trabalho para garantir, ampliar e perpetuar a classe capitalista em suas diferentes frações. Sabe-se, também, que a educação, as políticas públicas e as instituições estatais, são estruturadas, reformadas, geridas e controladas para dar seu contributo ao processo de valorização do capital. Contudo, há um paradoxo evidente. Os serviços públicos básicos, como saúde e educação, ofertados pelo Estado, podem vir a amenizar, em alguma medida, e por algum tempo, a exploração e o sofrimento dos trabalhadores. Por outro lado, a retirada de direitos básicos, associada à supressão de direitos trabalhistas e previdenciários, ao ampliar sobremaneira a exploração da classe trabalhadora, pode vir a aumentar, a qualquer momento, a insatisfação e os riscos de insurgências contra o sistema. A história fica em aberto.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Institutos Federais. Autonomia.

REFERÊNCIAS

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: GN, 1974.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

SANTOS FILHO, J. R; CHAVES, V. L. J. *In*: **Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br**. Natal: UFRN. 2014.

SILVA, P. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação - (Mestrado) – UFMG/FAE. Belo Horizonte. 2015.

O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO EMPREENDEDORISMO COMO COMPONENTE CURRICULAR

Paula Macedo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/PPGEduc
pauladema cedo@yahoo.com.br

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/PPGEduc
jsantos@ufrrj.br

INTRODUÇÃO

Percebemos como uma das estratégias de mediação do conflito de classes a inserção do "empreendedorismo" como componente curricular de diversos níveis e modalidades de ensino, o que nos levou à revisão da literatura acerca da inserção deste conteúdo curricular na educação profissional e tecnológica.

As mudanças no mundo trabalho decorrentes do processo de recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital deslocou para o trabalhador a responsabilidade por seu desempenho no mercado de trabalho – empregabilidade. Daí emerge o ideal de trabalhador "empreendedor de si mesmo", capaz de criar ou recriar condições de sua inserção no mercado de trabalho, de modo a driblar a falta de oportunidades. Assim, o estímulo ao "empreendedorismo" vem sendo disseminado em diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive, nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Trata-se de uma pedagogia política renovada do capital para educar os trabalhadores para enfrentar o desemprego estrutural.

A produção científica a respeito da inserção do "empreendedorismo" como componente curricular nos CST foi levantada a partir dos seguintes repositórios: o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), o Indexador Online de Periódicos na Área de Educação da Fundação Carlos Chagas Filho (Educ@), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BNDT/IBICT), a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A análise da literatura levantada parte da hipótese de que esta produção científica visa

reforçar os ideais de protagonismo individual e estimular o aprimoramento das competências empreendedoras individuais, de modo a contribuir para a mediação do conflito de classe inerente à política pública de trabalho e renda do país.

Nosso objetivo é explicitar as tendências existentes na literatura científica acerca do "empreendedorismo" como componente curricular de CST. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, que se insere na categoria de pesquisa bibliográfica cujas fontes são repositórios de teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos apresentados em eventos publicados de janeiro/1996 a janeiro/2020. Nossa referência analítica pauta-se na compreensão das contradições existentes na literatura investigada, em busca da compreensão para além de sua expressão aparente, em busca do que poderíamos indicar como sua essência, de modo que possamos compreendê-la em sua totalidade (Cf.: KOSIK, 1976, p. 16).

DESENVOLVIMENTO

O levantamento bibliográfico sobre "empreendedorismo" resultou em 803 publicações científicas, sendo 320 artigos, 157 teses e 320 dissertações. O bloco temático "*Educação profissional tecnológica*" apresentou apenas 92 produções científicas.

O bloco temático "*Formação para empreendedorismo*" apresentou 107 produções científicas que discutem variadas questões relacionadas ao "empreendedorismo". Entretanto, a produção científica referente ao "empreendedorismo" nos CST é incipiente, pois só encontramos três dissertações sobre o tema. Estas apresentam em comum a visão de que a educação para o "empreendedorismo" deve ser estimulada como meio de promoção de iniciativas individuais para proporcionar geração de renda ao trabalhador da atualidade.

Atualmente, ser um trabalhador flexível é, inclusive, compreender quando o momento não está favorável para a conquista de emprego formal e buscar alternativas para geração de renda como a atividade empreendedora. De acordo com Souza (2002, p. 19), a burguesia inaugurou uma nova organização social em que a força de trabalho vai garantir a sobrevivência do homem de acordo com o seu mérito pessoal.

CONCLUSÃO

O tipo de "educação" promovida pela pedagogia do capital não tem como objetivo adequar-se às necessidades dos trabalhadores, mas sim a uma nova forma de precarização do trabalho, vista como desdobramento natural do progresso social.

A literatura analisada reforça a perspectiva empresarial, pois nela o "empreendedorismo" é apresentado como alternativa possível para driblar a falta de empregos e oportunidades. O estímulo à atividade empreendedora não constitui solução para a escassez de ocupações formais, mas corrobora a naturalização do trabalho precário (informal, *part time*, *zero hour contract*, uberizado etc).

REFERÊNCIAS

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

NOVOS CAMINHOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS

Priscila Bentin
Instituto Federal do Rio de Janeiro -IFRJ
Universidade Estadual do Rio de Janeiro -UERJ
priscaetano@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2019, primeiro ano do governo Bolsonaro, presenciamos um cenário educacional caótico, marcado pela alta rotatividade de um quadro técnico inapto para conduzir a pasta do Ministério da Educação (MEC), bem como ações baseadas em ataques de cunho ideológico e desqualificação dos espaços de produção do saber, especialmente as universidades.

Dentre estes espaços estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), especializados na oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008) e que trazem como prioridade a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Uma institucionalidade ameaçada pelo Programa Novos Caminhos[1], lançado pelo MEC em outubro de 2019 e que, em síntese, visa impulsionar a educação profissional por meio da revisão de seus marcos regulatórios, ampliação de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional e novas diretrizes para a formação docente.

Uma de suas principais ações é a implementação da contrarreforma do Ensino Médio, que traz uma base comum reduzida e divide este nível de ensino em cinco itinerários, dentre eles o da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Neste contexto, o conteúdo técnico do itinerário pode ser realizado em instituições de naturezas diversas, bem como é possível o reconhecimento de competências adquiridas em cursos de formação inicial e continuada para certificação e incorporação à carga horária mínima exigida para a conclusão do ensino médio.

Além disso, o programa traz um forte caráter privatizante ao incentivar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por instituições privadas de Ensino Superior e a diversificação das formas e fontes de financiamento visando ampliar a *eficiência no emprego dos recursos para o alcance de melhores resultados*.

[1] Informações sobre o programa disponíveis em http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/o-potencial/index.html. Acesso em 01 de novembro de 2019.

Na prática, retoma-se um projeto de formação para o trabalho aplicado na década de 1990, no bojo da experimentação de políticas neoliberais no país, onde o discurso da flexibilidade, produtividade e competitividade justificou a supremacia do privado sob o público na (des)construção de políticas sociais.

No âmbito da educação profissional, isto significou a priorização da oferta de cursos de qualificação de curta duração, não integrados à educação formal e diretamente condicionados às demandas do setor produtivo (NEVES; PRONKO, 2008). Além disso, ao destacar como uma das potencialidades desta modalidade de ensino o desenvolvimento de habilidades como *criatividade, capacidade de trabalho em equipe e adaptação, construção de soluções e atuação com autonomia*, revivemos a lógica da Pedagogia das Competências que fundamentou as políticas educacionais neoliberais, objetivando "dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas" (SAVIANI, 2011, p. 437).

Sendo assim, não somente o projeto de educação integral e integrada dos IFs, fundamentado na indissociabilidade entre formação geral e profissional (FRIGOTTO, 2018) é rompido pelo retrocesso de caráter aligeirado, utilitário e reducionista da formação no Novos Caminhos, mas principalmente um projeto societário onde a educação é, por direito, o caminho pelo qual os jovens e adultos trabalhadores serão potencializados, individual e coletivamente, em suas capacidades físicas, intelectuais e de atuação crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio, 2017. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro- 2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em 09 de jan., 2020.

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. Brasília, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 13 de jan., 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b, p.41-62.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 474 p.

PESQUISA NO BANCO DE DADOS DO INEP: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renan Arjona de Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ
renanarjona@gmail.com

Celia Regina Otranto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ
celiaotranto@gmail.com

Palavras-chave: INEP; Base de dados; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Para desenvolver minha pesquisa de doutorado que inclui o significado social da expansão do ensino tecnológico na baixada fluminense, realizei uma pesquisa documental no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2019, buscando correlacionar informações socioeconômicas inseridas nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de três anos (2009, 2013 e 2016) e o ingresso destes candidatos nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região da Baixada Fluminense-RJ nos anos subsequentes (2010, 2014 e 2017, respectivamente). O objetivo deste resumo ampliado é descrever o relato dessa experiência, na perspectiva de colaborar com outros pesquisadores, descrevendo os caminhos percorridos e dificuldades enfrentadas, na tentativa de alertar para a adoção de algumas medidas que possam facilitar o acesso a essa importante base de dados.

O INEP possui a gestão e o armazenamento de bases de dados importantes para o Brasil, como: ENEM, ENADE, CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Ainda possui bases de dados vinculadas a outros órgãos, como SISU, pertencente ao Ministério da Educação, e RAIS, pertencente ao (antigo) Ministério do Trabalho. Minha pesquisa documental buscava identificar as pessoas nas bases de dados, que contêm informações sigilosas, e por esse motivo, entrei em contato com o Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP), que gere o atendimento aos pesquisadores internos e externos ao INEP, por meio digital ou pelo acesso à Sala Segura. Esse deve ser o primeiro passo para quem pretende realizar pesquisa no banco de dados do INEP. O contato inicial, via e-mail, explicitava minha intenção em acessar as bases de dados do Instituto. Por não conhecer as bases de dados e por ter ainda uma ideia inicial das possibilidades da pesquisa, várias trocas de e-mails foram

realizadas com o responsável pelo SEDAP a fim de ajustar qual seria a pesquisa. Esses ajustes foram feitos em contatos com a orientadora e juntos fizemos as adequações necessárias no projeto inicial, gerando uma "proposta oficial", que foi analisada pelo INEP e autorizada, originando um processo cujo número me permitiu o acesso, através da sala segura, às seguintes bases de dados: DATA_ ENEM; DATA_SISU e DATA_DEED_SUPERIOR. A base DATA_SISU, entretanto, dependia de uma autorização do MEC para uso, que foi solicitada, porém não houve resposta positiva do Ministério da Educação, demonstrando que alguns dados não estão disponíveis aos pesquisadores, mesmo após ter atendido à todas as exigências. Compareci à sala segura do SEDAP, em Brasília-DF, nos dias previamente agendados em duas ocasiões: 27 e 28 de junho e 23 a 30 de setembro de 2019. Durante a pesquisa foram encontradas muitas dificuldades no acesso as bases de dados e houve uma nova alteração no projeto de pesquisa, pois a base DATA_DEED_SUPERIOR não identificava o inscrito. Diante do impasse, substituímos os inscritos por ingressantes. A pesquisa na Sala Segura do SEDAP, de forma geral, representou um período de eliminação de barreiras administrativas, de tratamento de dados e conhecimento de algumas limitações da pesquisa, principalmente no trabalho com a programação via *Statistical Analysis Software* (SAS). Ressalta-se como limitação a grande quantidade de dados a serem trabalhados para o desenvolvimento da pesquisa, que exigiam muitas horas de espera para o carregamento das informações. De início foi difícil selecionar aqueles que seriam os mais importantes e o que deveria ser descartado. Outra limitação surgida da experiência do cruzamento de dados foi que nem todos os candidatos do ENEM e ingressantes em uma IES possuíam o CPF na tabela de resultados, pois a obrigatoriedade de preenchimento de CPF foi estabelecida pelo INEP mais recentemente. Diante disso, montar a arquitetura do projeto 2009/2010 foi um grande avanço, pois os projetos seguintes (2013/2014 e 2016/2017) poderão ser construídos com maior facilidade, uma vez que o caminho já se encontra estruturado. Nesta experiência, foi confirmada a possibilidade de realizar a vinculação das bases e gerar uma tabela que contenha alguns dados socioeconômicos de candidatos(as) do ENEM e seu ingresso em uma IES da Baixada Fluminense-RJ no ano subsequente. A partir desta tabela, outras poderão ser produzidas gerando informações sobre a relação dos ingressantes com a sua moradia, raça, sexo, renda familiar, instrução dos pais, cotas e também grau acadêmico, relacionado ao tipo de curso que escolheram, uma vez que estas informações podem apontar os motivos da escolha por cursos superiores de tecnologia, um dos objetivos da pesquisa. Para concluir, o que posso afirmar é que, apesar do trabalho, vale a pena pesquisar no Banco de dados do INEP, tendo em vista a riqueza de informações que oferece. Espero ter colaborado para que novos pesquisadores trilhem o mesmo caminho.

A EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA AO LONGO DOS ÚLTIMOS ANOS: PREMISSAS PARA SUA CARTOGRAFIA

Rodrigo Coutinho Andrade
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ/DEGEO/GTPS/IM
rodrigoandrade@ufrrj.br

INTRODUÇÃO

Considerando o cenário de expansão dos Institutos de Ensino Superior (IES) ao longo dos últimos anos, observamos particularidades no acréscimo dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) entre 2011 e 2018, superando a oferta dos cursos de licenciatura no último ano verificado. Dentre as vicissitudes deste processo, identificamos como problemas – sob nossa ótica – a forma no qual esta modalidade de ensino se materializa na contemporaneidade abarcando, comparativamente aos cursos de bacharelado e licenciatura, extensa concentração na rede privada, maior proporção de matriculados oriundos das classes periféricas e a estrutura curricular-funcional enxuta para formação do *precariado* (BRAGA, 2012), que conta em sua regulação a carga horária inferior e a finalidade destinada ao imediatismo do mercado, tendo como justificativa dois pilares:

> Um é o da necessidade de cursos superiores com duração mais reduzida para atender ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho em tempo mais reduzido; outro é o de que esse tipo de curso permitiria maior rapidez no atendimento às mutações do mercado, ao mesmo tempo em que permite maior aprofundamento em áreas profissionais específicas em sintonia com o mundo do trabalho (SOUZA, 2016, p. 55-56).

Este fenômeno, de acordo com a análise de Souza (2016), não nos coloca ante o ineditismo no âmbito das políticas públicas para a educação básica e superior, mas diante da própria essência da educação capitalista. Neste sentido, partimos da premissa que a expansão dos CST reflete de modo profícuo as intencionalidades do processo de recomposição burguesa para formação imediata da classe trabalhadora – não só no Brasil –, tendo como finalidade a criação do exército industrial de reserva de novo tipo – em outro patamar técnico, ético, político, científico e tecnológico – sob os princípios do regime de acumulação flexível (HARVEY, 1993), inexorável das mutações políticas e formativas para o Ensino Superior.

No presente momento, esta pesquisa de cunho acadêmico tem como finalidade a identificação geográfica da expansão dos cursos para a formação de tecnólogos dentre os anos discriminados, com foco sobre o desvelo dos atores – público e privado – que protagonizam a expansão da oferta dos CST. Como se trata de um resultado parcial, objetivamos expor, de modo comparativo, o número de cursos ofertados pelos IES para comprovarmos uma das hipóteses desencadeadas na introdução deste trabalho; ou seja, o protagonismo da rede privada no processo de "democratização do acesso ao Ensino Superior" no que tange à modalidade de ensino em que nos debruçamos para o estudo, buscando a gênese de sua espacialidade e capilaridade no país. Para tal nos ancoramos na seguinte questão: qual o protagonismo da/na oferta dos CST no Brasil e como esta se diferencia no processo evolutivo das demais modalidades do Ensino Superior, inexorável de sua estruturação geográfica? Portanto, trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental ancorado nos dados oficiais sobre a oferta de Ensino Superior dentre os anos 2011 e 2018.

Como resultado preliminar, no primeiro momento podemos afirmar que os CST cresceram no período discriminado em 42,5%, enquanto os cursos de licenciatura declinaram a oferta em 7,9%, e os cursos para a formação de bacharéis ascenderam 33,4%. Acerca das matrículas no mesmo processo, os CST angariaram a ampliação de 26,1%, concentrado em 82,4% na rede privada no ano de 2018, enquanto nas licenciaturas ocorreu o aumento de 20%, e nos cursos de bacharelado de 25,3%. Por fim, destacamos a ascensão da criação de vagas novas nos IES destinados para a formação de tecnólogos, que apresentam resultados significativos nos dias atuais e em seu processo.

Podemos concluir que a expansão dos CST ocorre em números mais significativos que as licenciaturas e bacharelados, amparado principalmente pelos IES de caráter privado, indicando a intencionalidade formativa do empresariado de modo geral para a formação da classe trabalhadora. Sua espacialidade, segundo dados acerca dos cursos e matrículas das IES nos estados, ratifica que a mesma atende a combinação entre a pulverização geográfica – impulsionada pela Educação a Distância – e concentrada nas principais regiões econômicas do país.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior (2011-2018)**. Brasil: INEP, 2019.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (Org.). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior**: Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2016.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO PEDAGOGIA POLÍTICA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DO BRASIL

Thiago de Jesus Esteves
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca -CEFET/RJ
thiagoesteves@yahoo.com.br

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ
jsantos@ufrrj.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do capital tem se caracterizado no mundo contemporâneo por um processo de mudanças em sua base técnica e ético-política, o que levou a configuração de uma realidade contraditória, que a despeito da acumulação de riquezas obtidas pela classe dominante, vê-se rupturas no âmbito do trabalho, da produção e das relações de poder, o que corrobora a recomposição das bases de acumulação da burguesia (SOUZA, 2015, p. 22).

Com o limiar da década de 1970, temos a concretização da crise orgânica do capital que levou à instabilidade do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista de tipo rígido e a sua substituição pelo modelo de desenvolvimento toyotista de tipo enxuto e flexível. Tal deslocamento apresenta reflexos em diferentes aspectos da vida social, inclusive, no campo educacional (SOUZA, 2015).

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO IDEÁRIO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Em um contexto de implementação da reforma administrativa do Estado, influenciada pelo modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, a burguesia industrial brasileira criou, em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que exerceu vasta influência sobre a formulação das políticas governamentais, sobretudo, na reorganização educacional e no ensino profissional, no qual se destacam a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e das leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial, em 1943 (SAVIANI, 2013, p. 190).

Com a crise do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista e a emergência do modelo toyotista, novos mecanismos de sociabilidade foram criados e influenciaram a organização do trabalho e da produção e, por consequência, a criação, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, em 1978, em substituição das Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais, com o objetivo de formar trabalhadores compatíveis com a flexibilidade exigida pelo novo padrão de produção do capital.

Preliminarmente à formalização da reforma gerencial do aparelho do Estado, ainda no governo de Itamar Franco (1992-1994), foi promulgada a Lei nº 8.948/1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, antes mesmo da promulgação de dois marcos da reforma gerencial no campo educacional: o Plano Diretor da Reforma do Estado e a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, ambos na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Com a promulgação da LDB deflagrou-se a adoção da pedagogia das competências na Educação Básica como materialidade da pedagogia política do capital no campo educacional, que anteriormente era restrita à educação profissional tecnológica.

A pedagogia das competências (RAMOS, 2006) ou educação por competências (ARGUDÍN, 2005) se desenvolve em um contexto de mercado globalizado, de grande competitividade, no qual a demanda por qualidade e adaptabilidade são exigidas em um ambiente de corte orçamentário, em especial para as políticas sociais como a educação. Assim, para Argudín (2005, p. 3), uma entusiasta dessa ideologia, o desafio do campo educacional é adaptar-se às demandas das empresas, formando pessoal melhor treinado e disposto a incorporar as novas tecnologias no trabalho, dominar diferentes línguas estrangeiras e melhorar o gerenciamento, por meio da promoção de práticas interdisciplinares, assim como promover a mobilidade de professores e estudantes, por meio de sistemas de avaliação homogêneos e com credenciamento internacional. Tais pressupostos seriam o motor do desenvolvimento social, econômico e cultural que se esperam de um país.

CONCLUSÕES

Ainda que não seja um ideário que possa ser considerado como novidade, haja vista as articulações da classe dominante que resultaram na criação, na primeira metade dos anos 1940, do SENAI e das leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial, foi no contexto da mudança no padrão de sociabilidade rígido para o flexível, associado à reforma do Estado, que foi possível que a classe dominante construísse o consenso em torno da implementação da pedagogia das competências no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ARGUDÍN, Yolanda. **Educación Basada en Competencias: nociones y antecedentes**. México D.F.: Editorial Trillas, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SOUSA, José Vieira de (Org.). **Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 273-290, julho/dezembro de 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2317 , acesso em 27/03/2020.

SOUZA, José dos Santos. Crise Orgânica do Capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; et al. **Das Crises do Capital às Crises da Educação Superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva.** Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

DEISE MANCEBO

Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação (PUC São Paulo), Brasil.

DIANA REGINA DOS SANTOS ALVES FERREIRA

Professora da Universidade Federal do Amapá. Doutoranda em Educação (UFG), Brasil.

RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

Professora da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Educação (UFG), Brasil.

SUELAYNNE LIMA DA PAZ

Professora da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Educação (UFG), Brasil.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm
Tipologia: Garamond / Arial
Número de Páginas: 169
Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis (GO)
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181
2021
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

O presente E-book "Política de educação superior: educação profissional tecnológica e do campo" nasceu do esforço coletivo de produção intelectual de pesquisadores e estudantes que integram a Rede Universitas/Br (www.redeuniversitas.com.br). Os trabalhos aqui reunidos foram inscritos no Seminário online realizado no período de 26 a 28/05/2021, online, sob a coordenação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), contando com a participação direta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

O evento foi promovido pela Rede Universitas/Br (www.redeuniversitas.com.br), que se caracteriza como uma rede acadêmica de pesquisadores de instituições de educação superior de todas as regiões do país, visando à pesquisa e interlocução sobre políticas de educação superior desde o início dos anos 1990. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas de educação superior. O XXVIII Seminário contará com a participação dos pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação básica e superior de diversas regiões e universidades do país, bem como de investigadores da Rede Universitas/Br, que apresentaram resultados de suas pesquisas.

Deise Mancebo
Renata Ramos da Silva Carvalho
Diana Regina dos Santos Alves Ferreira
Suelaynne Lima da Paz
(Organizadoras)

ISBN 978-65-88502-08-2

Realização:

REDE UNIVERSITAS BR

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Estadual de Goiás