



**UNIVERSIDADE DE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
(UFRR): DESAFIOS DA PROFISSÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

**BOA VISTA – RR
2018**

CONSUELEM DA SILVA SARMENTO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
(UFRR): DESAFIOS DA PROFISSÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, Linha de Pesquisa II – Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

**BOA VISTA – RR
2018**

CONSUELEM DA SILVA SARMENTO

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
(UFRR): DESAFIOS DA PROFISSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, Linha de Pesquisa II – Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação., Educação Indígena e Interculturalidade. Defendida em 8 de agosto de 2018 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Orientador /UFRR

Profa. Dra. Leila Maria Camargo
Membro/UFRR

Profa. Dra. Silvanete Pereira dos Santos
Membro /UFRR

**BOA VISTA – RR
2018**

À minha querida e amada mãe, Iva da Silva, que vibra lá de cima por todas as minhas conquistas e sonhos realizados (saudade imensa); ao meu pai, Ailton Sarmiento que mesmo em silêncio, ouço sua voz; ao meu avó Licinho Pereira, que me proporcionou os melhores momentos da minha infância e adolescência; e a ela sem sombra de dúvida minha maior joia rara Joventina Sarmiento, meu alicerce que permitiu estudar, é responsável pelo meu sucesso profissional, meu maior exemplo de que é possível alcançarmos nossos objetivos. E em especial aos meus irmãos: Kelen, Crecia, Gledson e Cleverson e Marido Gilvan do Carmo pelo apoio recebido.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Quanta alegria sinto neste momento! Quantas pessoas especiais para agradecer por essa e outras grandes conquistas. Estudar me deixa em pleno estágio de êxtase! Sonho ainda com políticas educacionais que atendam a população da área rural, para assim, podermos ficar próximos dos nossos entes queridos e não deixar nosso lugar de origem. Sinto saudades do meu local de origem “Normandia”, dos meus familiares e amigos que deixei para uma possível formação superior.

Inicialmente, agradeço a Deus por me manter em plena paz e saúde para realizar essa tão dura jornada de estudo, de leituras, pesquisas e escrita. Quantas novas descobertas! Quantos ensinamentos! Quantas aprendizagens! Posso dizer que me sinto realizada! Sinto-me feliz pelo meu amadurecimento acadêmico e profissional!

Agradeço ao meu orientador que tanto me incentivou e motivou, acreditando na minha capacidade, ainda que me fazendo as cobranças necessárias a realizar uma boa pesquisa, não me deixando sozinha nessa caminhada. Sem o seu apoio jamais teria caminhado até aqui. Um verdadeiro educador!

Agradeço aos professores e professoras do curso. E especialmente ao professor Dr. Evandro Ghedin que contribuiu para a realização deste curso e do tão sonhado título de Mestre em Educação.

Não poderia deixar de agradecer carinhosamente aos respondentes da pesquisa e principalmente pela amizade construída ao longo dos anos. Agradeço a confiança que atribuíram a mim para fazer um registro sobre o processo de formação. Agradeço o momento que preparam para realizar a coletas de dados, bem como, o gosto vinho de açaí retirado da plantação de uma das respondentes.

Essa é uma fase de amadurecimento acadêmico resultado de um longo processo de leitura e de dedicação o qual acaba, muitas vezes, nos distanciando das pessoas amadas. Distância da qual me fez ficar com uma lacuna e aperto no coração da minha querida e amada Célida “minha mãezinha de coração”. Pessoa que sei que se preocupa com minha formação. Só tenho a dizer que TE AMO! você

é minha maior felicidade, sinto-me lisonjeada, por ser considerada sua filha!

Não posso deixar de mencionar aqui minha querida amiga Hellen Cris de Almeida Rodrigues, pessoa que admiro muito, pela garra de mulher vencedora, por ser parceira de todas as horas, por ser muito dedicada aos estudos, me orgulho da sua maravilhosa e linda amizade.

Agradeço carinhosamente ao meu mano Marcos Noqueira e a minhas amigas Helena Borges e Rebeca Vasconcelos, com vocês tudo se tornou mais fácil!

RESUMO

Esse estudo tem como objeto a trajetória formativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/URR). O objetivo central constitui em entender os desafios da profissão docente dos egressos na contemporaneidade. Buscou-se discutir e identificar o processo de formação profissional dos egressos da LEDUCARR. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Utilizou-se da técnica história oral para coletar os dados empíricos da pesquisa, sendo realizado com 16 egressos da primeira turma da LEDUCARR. Os blocos temáticos da pesquisa estruturam-se a partir das análises de categorias: o percurso formativo; a profissão docente e os desafios pós-formação. Os resultados obtidos a partir da história oral, constatou-se a importância da Licenciatura em Educação do Campo como efetivação de políticas públicas para a formação dos sujeitos do campo, pois trata-se de um sonho para maioria dos respondentes da pesquisa. Com relação a profissão docente, dos 16 participantes 13 atuaram como bolsistas do PIBID/DIVERSIDADE e apenas 6 estão atuando nas escolas, sendo que 3 dos entrevistados precisaram sair de seus municípios para concorrerem seletivos em outros municípios, caso contrário seriam mais 3 que não estariam atuando em salas de aulas. É possível perceber nas falas dos entrevistados as dificuldades encontradas para conseguirem uma vaga para atuar nas escolas do campo. Para maioria dos entrevistados a falta de reconhecimento do curso pelas entidades governamentais compromete as vagas em seletivos e concursos público. Desse modo, acredita-se que o trabalho possa contribuir com a discussão da temática Educação do Campo no Estado de Roraima.

Palavras – Chave: Formação Docente. Desafios Docente. Educação do Campo.

ABSTRACT

This study has as its object the formative trajectory of the graduates of the Licenciature course in Education of the Field of Roraima of the Federal University of Roraima (LEDUCARR / URR). The central objective is to understand the challenges of the teaching profession of graduates in the contemporary world. It was sought to discuss and identify the process of professional training of graduates of LEDUCARR. This is a qualitative approach. The oral history technique was used to collect the data of the research, being carried out with 16 graduates of the first group of LEDUCARR. The thematic blocks of the research are structured from the analysis of categories: the formative course; the teaching profession and post-training challenges. The results obtained from the oral history, it was verified the importance of the Degree in Field Education as effective public policies for the training of the subjects of the field, because it is a dream for most of the respondents of the research. In relation to the teaching profession, of the 16 participants 13 acted as PIBID/DIVERSITY scholarship holders and only 6 were working in the schools, 3 of the respondents had to leave their municipalities to compete in other municipalities, if there were 3 more that would not be acting in classrooms. It is possible to perceive in the speeches of the interviewed the difficulties found to obtain a vacancy to act in the schools of the field. For most of the interviewees the lack of recognition of the course by the governmental entities compromises the vacancies in selective and public competitions. Thus, it is believed that the work can contribute to the discussion of the Field Education in the State of Roraima.

Keywords: Teacher Training. Challenges Teacher. Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDUC	Centro de Educação
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNEA	Campanha Nacional de Erradicações do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNM	Ciências da Natureza e Matemática
CUNI	Conselho Universitário
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Mistério da Educação
LEDUCARR	Licenciatura em Educação do Campo de Roraima
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas Culturais
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UERR	Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
2 METODOLOGIA.....	14
2.1 Desenho da Pesquisa.....	16
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	17
2.3 Universo de Pesquisa.....	17
2.4 Procedimentos metodológicos.....	18
2.5 Instrumentos para coleta de dados.....	19
3 PANORAMA DO PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	22
3.1 Da Educação Rural para a Educação do Campo: Os Programas e Projetos. 23	
3.1.1 O MST: terra, educação e cidadania.....	29
4 AS PRIMEIRAS VERTENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO	33
4.1 Ocupação e Colonização do Território Federal do Rio Branco: um passeio pela história.....	34
4.2 Organização, sistematização e oficialização da educação no Território Federal do Rio Branco, Roraima (1943 - 1963).....	36
5 A GENÊSE DA LEDUCARR NA UFRR E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO.A GENÊSE DA LEDUCARR NA UFRR E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO.	43
5.1 Os primeiros passos para a construção da LEDUCARR na Universidade Federal de Roraima.....	44
5.2 Do campo a sala de aula: sonhos ou utopia.....	49
6 O PROCESSO FORMATIVO: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA	50
6.1 Porque se inscreveu no curso de Educação do Campo?.....	50
5.2 Gostava do curso?	54
5.3 Alternância e desafios: vantagens e desvantagens.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a história, a memória e as trajetórias de jovens egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), curso que foi proposto em resposta ao Edital de Convocação nº. 09, de 29 de abril de 2009, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O interesse pelo tema se justifica pela importância de conhecer e registrar o processo formativo dos egressos da LEDUCARR e, principalmente, destacar o espaço e o contexto da sua própria história: a de serem moradores/as e educadores/as do campo. Segundo Josso (2010), “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na comunidade temporal do nosso ser psicossomático”. Justifica-se, também, pela importância de colocar em evidência o LEDUCARR como uma política pública, resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, pois a educação para a população campestre sempre foi tratada como políticas compensatórias, nas quais não se pensava em ações concretas que visassem a um ensino adequado à realidade das escolas do campo.

É um estudo que resulta de meu envolvimento com a educação do campo em Roraima, sobretudo na LEDUCARR, quando atuei como bolsista do Programa de bolsa Permanência (PANES/UFRR), no período de 2011 a 2014. E, posteriormente, no período de 2014 a 2016, quando desenvolvi atividades junto aos bolsistas de graduação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade/LEDUCARR), nas escolas da sede e vicinal do município de Caroebe-RR e Rorainópolis-RR, na condição de professora Supervisora. Essas ações nos possibilitaram maior aproximação com a realidade das escolas do campo, onde se promovia uma educação ancorada no envolvimento entre seus sujeitos, alunos e professores, a partir de temas específicos do/no campo, favorecendo ao educador do campo uma trajetória de

formação diferenciada.

Outra importante contribuição para a construção do meu objeto de estudo veio do curso de Especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino, pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Durante o curso realizamos pesquisas na área de assentamentos, com moradores e professores. Nosso objetivo foi diagnosticar os problemas, as dificuldades, os processos pedagógicos, as condições de trabalho, as condições objetivas de educação escolar, os processos formativos, o desenvolvimento profissional, o uso de materiais e métodos da educação do campo. Tais elementos de atuação e pesquisa foram chave para reafirmar o interesse pelo tema proposto.

Diante do interesse anunciado e das contribuições supracitadas, propus-me a realizar este estudo, cuja principal questão é a seguinte: Quais os desafios da profissão docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) na contemporaneidade: Como entender a trajetória profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima? Quais os desafios estão posto para a profissionalidade docente multidisciplinar do curso de Licenciatura em da Universidade Federal de Roraima?

Partindo desses questionamentos, tem-se por objetivo geral: Entender o processo de formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima e os desafios postos para esse perfil profissional na contemporaneidade.

Em decorrência dessa intencionalidade central, os objetivos específicos foram elaborados da seguinte maneira: Discutir o processo de formação do profissional egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. Identificar os desafios enfrentados pelos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima para a inserção na docência no contexto pós-formação.

É importante reiterar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR) é resultado do Edital de convocação nº 09, de 29 de abril 2009, que se propôs a atender as demandas de uma série de lutas dos movimentos sociais, dentre elas a formação de professores para atuarem nas áreas do campo do estado de Roraima, nas séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas habilitações em Ciências Humanas e Sociais ou em Ciências da Natureza e Matemática.

A primeira turma teve o quantitativo de 60 alunos, sendo que dos 60, 30 estavam matriculados na área de Ciências Humanas e Sociais e os outros 30 na área de Ciências da Natureza e Matemática. As atividades pedagógicas do curso estão baseadas nos princípios da Pedagogia da Alternância¹, que consistia na articulação entre Tempo Universidade (TU), nos meses de janeiro e fevereiro; julho e agosto, e Tempo Comunidade (TC), nos meses de março, abril e maio; setembro, outubro e novembro. No período do TU, os alunos permaneciam no espaço da Universidade em regime de internato-espço de formação. No TC, os alunos retornavam às suas propriedades familiares, comunidades ou ainda aos assentamentos, para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e que foram objetos de estudos no TU.

A educação do campo, como um novo paradigma em educação, surge em contraposição aos modelos até então propostos e consolidados em nossa sociedade. Nesse sentido, o presente trabalho apoia-se nos percussos da discussão, a saber: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Fernandes (2004, 2006); Ghedin (2008, 2012, 2016); Molina (2004, 2009); Souza (2006).

O trabalho *A Formação Profissional De Egressos Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo Da Universidade Federal De Roraima (UFRR): Desafios Da Profissão Na Contemporaneidade*, está organizado em seis capítulos. Nos quais dedicamos o capítulo 1 à introdução desta dissertação, o capítulo 2 à metodologia, o capítulo 3 o processo histórico da Educação do campo, o capítulo 4 sobre o processo histórico da criação das primeiras escolas no atual estado de Roraima e capítulo 4 e 5 à apresentação e análise dos dados.

De uma forma abreviada expomos os principais aspectos tratados em cada um dos referidos capítulos:

Capítulo 1, Introdução. Neste capítulo apresentamos uma breve contextualização acerca do objetivo de estudo.

Capítulo 2, Metodologia, objetiva descrever o trajeto e o delineamento da pesquisa, bem como caracterizar os procedimentos metodológicos a serem seguidos, deixando claro que a pesquisa trata-se de cunho qualitativo.

¹ A Pedagogia da Alternância representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro dos saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, colocando uma dupla relação: ao trabalho e ao mundo da produção de saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive; a um lugar 'escolar', com suas atividades, sua cultura e seus saberes. Disto decorrem exigências, como: a experiência deve ser considerada, ao mesmo tempo, como suporte de formação, reservatório de saberes e cadinho educativo; ela é o ponto de partida do processo para aprender segundo a lógica do 'praticar e compreender' e antecede, desta maneira, o tempo escolar. (GIMONET, 2007, p.29).

Capítulo 3, Panorama do processo histórico da Educação do Campo no Brasil, buscamos dialogar sobre o surgimento da Educação do Campo versus Educação Rural, sendo observado que a Educação do Campo nasce como crítica à escola capitalista, enquanto a Educação Rural é uma legitimação da escola capitalista que expressa bem a dualidade entre escola para ricos e escola para pobres. Como palavras chaves deste capítulo buscamos analisar os programas e projetos voltados para o sujeitos do campo. No final do capítulo apresento um breve histórico da participação do MST na luta por uma educação e cidadania para os assentados.

Capítulo 4, Breve histórico da Educação na década Território Federal do Rio Branco.

Capítulo 5, A gênese da LEDUCARR na UFRR e sua importância na formação do sujeito do campo, busquei introduzir a práxis interpretativa a partir da história oral, fazendo uma análise interpretativa das memórias dos egressos da LEDUCARR o qual finalizamos como subseção: Do campo a sala de aula: sonhos ou utopia.

Capítulo 6, O processo formativo: história, memória e trajetória, abordo questões inteiramente ligadas as narrativas dos egressos da primeira turma da LEDUCARR.

Enfim, apresento algumas considerações na tentativa de levantar algumas reflexões acerca do objeto em análise abordada ao longo do trabalho, as quais, em nenhuma hipótese, representaram as únicas questões que demandam esforços e destaque, dentro do recorte histórico aqui escolhido. Diante disso, esperamos que este trabalho possa contribuir com a discussão sobre a Educação em Roraima com enfoque na Educação do Campo, que possa servir também como fonte de pesquisa, seja para corroborar com o que apresentamos ou para refutá-los, pois o caminho se faz caminhando e a pesquisa se faz pesquisando.

2. METODOLOGIA

Este capítulo se propõe a apresentar o caminho que trilhamos ao longo da pesquisa cujos propósitos são resumidos da seguinte forma: compreender como vivem os egressos da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima, das turmas de Ciências Humanas e Sociais e de Ciências da Natureza e Matemática de 2011.

Sabe-se que a pesquisa em educação é sempre um desafio diante das diversas possibilidades de interpretações apresentadas pelos pesquisadores. E, por se tratar de uma prática social multifacetada e também marcada pelas contradições da atuação docente, faz-se necessário, estudá-la usando boas lentes reflexivas e analíticas para que seja possível, a partir desse olhar, tentar compreender e explicitar determinado objeto de forma dinâmica e sem pretensão de esgotar o debate científico. Somente a partir de um olhar reflexivo é que a pesquisa científica se insere dentro do fazer inconcluso dos homens. Assim, a educação se (re)faz constantemente na práxis emancipatória e reflexiva.

Por se tratar de um processo histórico da Educação do Campo no Brasil, como pano de fundo a educação em Roraima, buscou-se trabalhar, como estratégia metodológica, a pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007, p. 122) inicia-se pelos textos mais recentes, e mais gerais, indo para os mais antigos e mais particulares. A definição de pesquisa bibliográfica, para o autor,

É aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica, as leituras e os fichamentos realizaram-se a partir dos acervos disponíveis nas bibliotecas das universidades públicas de Roraima, bem como, de consultas em sites da internet. Foi com bases nessas fontes de pesquisas que construímos o marco referencial desta dissertação. Ressaltamos que, em termos de pesquisa e publicação a respeito da temática educação do campo em Roraima, ainda há uma grande lacuna no banco de dissertações, teses e artigos. Importante ressaltar que o

trabalho utilizou-se também do método de pesquisa o estudo de caso, uma vez que abordamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima.

Considerando a escassez de material pertinente para a discussão da temática educação do campo em Roraima, optamos por destacar a revisão bibliográfica do tema proposto. No que se refere a deficiências encontradas na literatura, Mazzoti (2004, p. 153) sugere:

a) apontar aspectos negligenciados pelos estudos anteriores, como por exemplo, tópicos não explorados, tratamentos estáticos inovadores ou implicações significativas não analisadas; e b) indicar como o estudo proposto pretende superar essas deficiências, oferecendo uma contribuição original à literatura na área.

Em seguida, definimos que a nossa pesquisa seria baseada nas técnicas da história oral, como forma de reforçar e legitimar a identidade dos educadores do campo, pois, essa técnica de pesquisa nos permite o registro de testemunhos de acontecimentos e vivências, ampliando as possibilidades de interpretação do passado, que conforme salienta Moreira (2011, p. 98-99):

Como técnica de pesquisa, a história oral vai além do que o entrevistado responde às perguntas do entrevistador. Todos os matizes de seu testemunho são significativos: a não resposta, o silêncio, a vacilação, tudo conta como evidência. [...] A história oral permite dar voz aos 'sem voz', aos anônimos. [...] A história oral tem potencial para explicar interpretações não oficiais de problemas educativos. O caráter único do testemunho individual é considerado importante para construir uma história. Porém, como foi dito, é preciso levar em conta muito mais que a informação factual provida. Trata-se de procurar informações que não estão nos registros escritos, nas biografias.

A história oral vai muito além de ser apenas o registro das memórias dos indivíduos, porque ao focalizar suas memórias pessoais constroem uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertence. Conforme Lozano (2000), enquanto técnica, a história oral é considerada também um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos.

Já para Marconi & Lakatos (2009, p.128), é uma técnica de pesquisa que emprega a entrevista e as observações dos participantes e dos não participantes, para

registrar fatos e/ou acontecimentos importantes do passado, visando a compreender a sociedade. Conforme as autoras, a história oral pode ser classificada como: a) tradicional – quando o conhecimento e/ou prática resultam da transmissão oral; b) biográfica – quando o indivíduo exerce papel importante na vida da comunidade e c) temática – quando a pessoa tem participação restrita na sociedade. O mesmo afirma Gonzaga (2006 apud Lang, 1995) ao conceituar a história oral como um trabalho de pesquisa que se baseia em fontes orais, recolhidas em situação de entrevista.

Portanto, a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida provada ou coletiva, Delgado (2010). Segundo a autora a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento principalmente do saber.

De modo específico, a história oral foi uma técnica que entendemos ser fundamental para a discussão do tema proposto. A partir dessa forma de registro é possível obter informações das dimensões básicas – biológica, cultural e social – dos membros participantes desta pesquisa. Portanto, trata-se também de uma pesquisa no âmbito da análise qualitativa. A propósito, Gonzaga (2006) ressalta que na pesquisa cuja análise dos dados é qualitativa, “o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística”. Nessa perspectiva, o pesquisador estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham.

2.1 Desenho da Pesquisa

A pesquisa empírica deste trabalho será dividida em três momentos: **a elaboração** da entrevista temática² que teve como prioridade a elaboração de questões simples, hierarquizando-as sem deixar os sujeitos da pesquisa em um contexto de desconforto. A **aplicação** da entrevista com os egressos nos municípios mapeados e, por fim, a **transcrição e a análise dos dados**, com o objetivo de entrelaçar as informações coletadas com os estudos e as leituras realizadas sobre a temática educação do campo.

² São entrevista que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. As entrevistas temáticas podem, por exemplo, constituir-se em desdobramentos dos depoimentos de história de vida. (Delgado, 2010, p. 22)

2.2 Sujeitos da Pesquisa

O público-alvo é composto por egressos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima – LEDUCARR da Universidade Federal de Roraima.

QUADRO 1 – Características dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	PERFIL RESUMIDO E ÁREA DE FORMAÇÃO
Respondente 1	Masculino, 27 anos, solteiro, Caroebe, CNM.
Respondente 2	Feminino, 34 anos, união estável, Caroebe, CHS.
Respondente 3	Feminino, 28 anos, casada, Vila Moderna – São Luíz, CHS.
Respondente 4	Masculino, 27 anos, casado, Caroebe, CNM.
Respondente 5	Feminino, 36 anos, casada, Jundiá – Rorainópolis, CHS.
Respondente 6	Masculino, 34 anos, solteiro, Boa Vista, CHS.
Respondente 7	Masculino, 31 anos, casado, Projeto de Assentamento Nova Amazônia, CNM.
Respondente 8	Feminino, 26 anos, casada, Boa Vista, CHS.
Respondente 9	Feminino, 32 anos, união estável, Nova Colina – Rorainópolis, CHS.
Respondente 10	Feminino, 35 anos, união estável, Rorainópolis, CNM.
Respondente 11	Masculino, 43 anos, casado, Caroebe, CHS.
Respondente 12	Feminino, 31 anos, casada, Caroebe, CHS.
Respondente 13	Feminino, 36 anos, casada, Caroebe, CHS.
Respondente 14	Masculino, 28 anos, solteiro, Vila Campos Novos – Iracema, CHS.
Respondente 15	Feminino, 26 anos casada, Boa Vista, CNM.
Respondente 16	Feminino, 55 anos, divorciada, Iracema, CHS.

Fonte: a autora, 2018.

2.3 Universo de Pesquisa

Tendo o entendimento de que na pesquisa de análise qualitativa o pesquisador tende a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado, fizemos o mapeamento dos egressos de alguns municípios, conforme demonstra tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento do local de origem dos egressos do LEDUCARR, 2011.

MUNICÍPIO	CNM	CHS	ENTREVISTADOS
Rorainópolis	1		1
Vila Nova Colina - Rorainópolis		1	1
Vila Jundiá - Rorainópolis		1	1
Caroebe	2	4	6
Vila Moderna – São Luiz do Anauá	-	1	1
Iracema	-	1	1
Campos Novos – Iracema		1	1
Assentamento Nova Amazônia	1		1
Boa Vista - Capital	1	2	3
Total de egressos entrevistados		16	

Fonte: Levantamento feito pela autora, em 2017.

CNM: Ciências da Natureza e Matemática

CHS: Ciências Humanas e Sociais

Boa Vista – capital duas das entrevistadas são oriundas de Caroebe e um Entrevistado de Iracema

A escolha dos municípios e dos sujeitos supracitados foi realizado a partir do contato realizado, a fim de verificar a possibilidade de serem respondentes da pesquisa.

2.4 Procedimentos Metodológicos

Foi elaborado um roteiro de entrevista estruturado em blocos temáticos. Em seguida, iniciamos o processo de entrevistas nas comunidades onde residem os respondentes. Entendemos que para termos uma amostra significativa, se fez necessário, termos no máximo 16 sujeitos até chegarmos as respostas das questões a serem investigadas.

Dessa forma, o roteiro propicia entender as nossas questões nas dimensões políticas, sociais e, em especial, perceber de que maneira os egressos de Licenciatura em Educação do Campo estão vivendo profissionalmente na atualidade. No qual foi constatado após a pesquisa que dos 16 entrevistados apenas 6 dos egressos estão atuando na docência.

No trajeto da pesquisa não se pode esquecer das dificuldades encontradas no processo de aplicabilidade das entrevistas, porque demandou tempo e maturação

intelectual para estruturar os blocos temáticos. Também, salientamos a nossa vivência com jovens alunos de graduação da licenciatura no período de 2011-2014, período em que fui bolsista do PANES/UFRR e no período de 2014-2016 período em que fui professora supervisora do PIBID/Diversidade/UFRR.

2.5 Instrumentos para Coleta de Dados

Considerando o *locus* da nossa pesquisa, os procedimentos utilizados consistem na aplicação de entrevista para o possível levantamento de dados qualitativos, a partir do qual buscaremos descrever e compreender o processo formativo dos/as graduandos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFRR. Saliente-se que os dados foram coletados a partir da entrevista gravada, com interação face a face com os sujeitos da pesquisa.

Não se pode esquecer que a pesquisa de campo, ao utilizar entrevista, não descarta a sua aproximação entre as análises quantitativa e qualitativa; entende-se que ambas estão próximas, conforme as pesquisas desenvolvidas por André (1990). Mas, entendemos que para aprofundarmo-nos no nosso objeto de estudo, daremos maior ênfase à pesquisa qualitativa. Utilizaremos blocos temáticos com o propósito de compreender de forma aprofundada questões que perpassam pelo perfil dos respondentes, suas condições socioeconômicas e as suas atividades profissionais.

As entrevistas serão interpretadas a partir de um minucioso filtro de questões capazes de atender aos objetivos desta pesquisa. Ouvir os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo é um desafio, pois se trata do registro de um grupo específico e pouco conhecido.

Portanto, os blocos temáticos que estruturam o roteiro da entrevista, e seus respectivos propósitos, foram os seguintes:

O percurso formativo: observar como encararam o momento de formação inicial; como escolheram a área de atuação; qual o significado, para eles, de ingressar no ensino superior em uma universidade pública; verificar se o entrevistado terminou o curso no período proposto pela instituição e, por fim, entender como se deu o processo formativo em um curso com uma metodologia bastante diferente dos demais cursos apresentados;

A profissão docente: investigar como ocorreram os primeiros passos para a inserção na docência. É importante, nesse bloco, observar como o curso preparou e ofereceu elementos teórico-metodológicos para compreender o papel do docente em áreas rurais, que conforme atesta Roseli Caldart (2000) “o campo brasileiro está vivo, com uma dinâmica social e cultural própria [...]”;

Os empecilhos: identificar de que maneira o aluno da Educação do campo no período do curso foi acolhido pela universidade: se os mesmos tinham alojamento ou se recebiam algum tipo de apoio financeiro ou se possuíam lugar na cidade para residirem no período de aulas do Tempo Universidade (TU);

Dito isto, na Tabela 2, elencamos os principais temas, ou seja, as principais questões que compõem o roteiro da coleta de dados:

Tabela 2 – Etapas e procedimentos de coletas de dados

CATEGORIA DE ANÁLISE	ENTREVISTA TEMÁTICA
O PERCURSO FORMATIVO	Qual a expectativa de ingressar na Universidade Federal de Roraima? O que lhe levou a se inscrever no curso? Gostava do curso? O que te chamava mais atenção no curso? A alternância entre o período do Tempo Universidade e Tempo Comunidade atendia aos interesses do aluno? O perfil docente do curso correspondia à área de atuação? As instalações e a infraestrutura disponíveis (biblioteca, alojamento, sala aula, laboratório de pesquisas) eram suficientes? Recursos didáticos e de apoio (vídeo, computador, máquina fotocopadora) estavam disponíveis? Quais os desafios de estudar por meio do sistema da alternância? Às mulheres casadas, com/sem filhos, como foi ficar longe da família no período formativo? E quanto aos pais de família, como foi a aceitação durante a ausência? Havia tempo suficiente para se dedicar ao estudo? Recebia algum auxílio financeiro estadual, municipal ou federal? A experiência de ingressar na UFRR, como discente do LEDUCARR, foi boa? Explique como foi. A escolha pela área de concentração Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza da Matemática facilitou para a conclusão do curso? Qual a importância do curso para os sujeitos do campo? Possui outra graduação? Já lecionava antes de iniciar o curso?
A PROFISSÃO	Atuou como bolsista do PIBID/DIVERSIDADE? () Sim () Não. Caso

**OS EMPECILHOS
DA PROFISSÃO
DO CAMPO
PÓS-CURSO**

responda sim, de que forma o programa contribuiu para sua formação docente? Fez estágios com remuneração? () Sim () Não. Possui vínculo empregatício em que setor? () Não possui () Estado () Município () Rede Privada.. Atua como docente? () Sim () Não. Que tipo de prática pedagógica você utiliza na sala de aula? Há quanto tempo você trabalha como professor/a: () De 1 a 3 anos () De 4 a 5 anos () De 6 a 10 anos () 10 anos ou mais. Onde atua? () Sala de aula () Equipe gestora () Coordenação pedagógica () Outro (indique). Regime de trabalho no/s vínculo/s: () 25 horas () 30 horas () 40 horas () Mais de 40 horas. Qual seu nível de satisfação em exercer a docência? Você aprendeu a ser professor/a no período de graduação ou atribui maior responsabilidade depois do curso com as suas experiências ou as duas questões ao mesmo tempo?

Houve empecilhos? Você conhecia a proposta do curso de Educação do campo? () Sim () Não. Pode me dizer se existia algum debate político sobre as lutas sociais? Se sim, o que isso significou em sua vida profissional? Como foi a sua experiência? Havia local para ficar em Boa Vista no período de aulas? Ou usava espaços da instituição? Como foi para conseguir trabalho? Tem estabilidade profissional? Se sim, como adquiriu; se não, atribui a que fator/es?

Roteiro elaborado pela autora, em 2017.

O quadro acima representa algumas das questões a serem analisadas, com o intuito de responder as questões norteadoras desse trabalho.

3 PANORAMA DO PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O capítulo pretende fazer uma análise do processo de construção da educação do campo nas últimas duas décadas apresentando aspectos políticos, didáticos e os desafios da educação do campo em tempos de incertezas políticas na atual conjuntura brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizarmos as premissas da educação rural, advindas da colonização do território brasileiro, onde todas as atividades produzidas da colônia giravam em torno da agricultura, que representava o principal meio de sustento das famílias.

Na definição de Ribeiro (2012, p. 293), educação rural é aquela voltada para os camponeses, aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Historicamente, é ofertada para esses sujeitos a uma educação nos moldes daquela que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, ou seja, há um carecimento de adequação da escola rural às características e ao contexto reais dos camponeses e/ou dos seus filhos que a frequentam.

Ao longo da história, os sujeitos do campo foram vistos como de menor importância, pois, se enxergava o campo como espaço de atraso e de pouco prestígio, especialmente quando se tratava da oferta de uma boa escola. Dessa maneira, Baptista (2003, p. 18), lista alguns adjetivos atribuídos ao homem do campo, tais como: matuto, pé-rachado, brocoió, em oposição ao homem urbano, desinibido, comunicativo, sabido, esperto, com futuro garantindo. Há, também, expressões que disfarçam os preconceitos: “Ela é do sítio, mas é tão bonita!” – como se as meninas do sítio fossem feias e as da cidade bonitas –, “É um matuto, mas é educado”, “É pobre, mas, pense num sujeito decente!”, ou “É do sítio, mas não é rude”.

Ainda segundo a autora, em se tratando da educação dos camponeses, o papel que a escola exerce, por meio de seu “currículo oculto”, é de ensinar que, se o agricultor quiser melhorar de vida, deve deixar a agricultura e ir morar na cidade, tem que arrumar outro emprego. A escola identifica *melhorar de vida* com *deixar a agricultura*. Ou seja, muitas vezes o próprio professor, capturado por um discurso elitista e conservador, imprime junto ao aluno a concepção de que o crescimento só ocorrerá se os mesmos saírem dali para os grandes centros urbanos. O discurso engendrado e legitimado historicamente insere o campo em um espaço muitas vezes de inferioridade e de povo

sem relevância quando se trata de sua identidade cultural.

E, diante tal situação, movimentos sociais do campo, bem como universidades, organizaram-se no sentido de repensar o sentido de rural, redesenhando uma nova educação rural (uma nova denominação que substitui o termo rural por campo)³, capaz de atender não somente à escolarização dos conhecimentos básicos de português ou operações matemáticas, mas também à integração dos três tipos de educação: formal, não-formal e informal.

Nesse sentido, tem-se a intenção de mencionar alguns dos projetos e programas de políticas públicas voltadas para o meio rural, como o intuito de fazer o percurso histórico sobre a educação do campo até os dias atuais.

Do ponto de vista didático, elencaremos duas seções: na primeira, abordaremos alguns dos Programas e Projetos educacionais voltados para o meio rural, como: Programa Nacional de Ações Socioeducativas Culturais (PRONASEC); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Campanha Nacional de Erradicações do Analfabetismo (CNEA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); II Congresso Nacional de Educação de Adultos; Serviço de Assistência Rural (SAR); Movimento de Educação de Base (MEB); Criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Os programas e projetos aqui mencionados de forma direta ou indiretamente atendeu de forma parcial os sujeitos do campo, pois em se tratando de Educação do Campo muito ainda está a ser feito para que de fato a educação venha atender os interesses do homem do campo.

3.1. Da Educação Rural para a Educação do Campo: Os Programas e Projetos

Nesta seção, faremos uma análise acerca dos programas e projetos desenvolvidos para os povos do campo. As tendências da origem e da organização escolar de acordo com Calazans (1993) estão intrinsecamente vinculadas aos fatores de nossa própria formação social e política: país colonizado, economia baseada no latifúndio e no trabalho pela escravidão, por longo tempo colônia, império, república.

Foi no período da República (1889-1945) que se ampliou o embate sociopolítico,

³ Ler mais acerca do tema em Caldart, 2012 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

que culminou com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/50. Confrontando setores antagônicos, como o agrário-exportador *versus* urbano-industrial, a República Velha pretendeu inserir o Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para um salto qualitativo⁴.

Um fato a ser salientado com relação à classe dominante e à classe emergente é que, em decorrência da pressão das transformações sociais e econômicas, foi ofertada a educação formal também a essa última classe, considerando que a educação era, até então, privilégio apenas das camadas elevadas. Antes disso, já no final do império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora.

É importante frisar aqui que, após a Proclamação da República, imaginava-se uma participação maior das classes populares na vida política, mas isso ocorreu e as condições eram precárias para os jovens que pensavam em estudar. Em 1891, a primeira Constituição Republicana, apesar de eliminar o critério da renda para se ter direito ao voto, manteve-se o critério para os analfabetos e tinha como base atender aos oligarcas do latifúndio, sem a menor preocupação com temas que inserissem novos sujeitos numa sociedade mais justa, como por exemplo, o debate sobre construção de novas escolas⁵.

Segundo Leite (2002),

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava o processo de industrialização mais amplo.

Na primeira década do século XX surgiu uma campanha e uma série de realizações acerca da educação (ideias, planos e soluções eram oferecidos). A respeito disso, comenta Nagle (1975, p. 262):

Há aqui uma parcela que se liga ao fervor ideológico do Império; mas, agora, este é manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a república existente, República que procuram redimir. Trata-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular.

Entre os períodos colonial e republicano, houve pequenos e grandes avanços nos

⁴ Apesar da tentativa e da luta oficializada a partir do manifesto dos Pioneiros, de 1932, que denunciava a existência de um ensino tradicional burguês, as escolas rurais continuaram deficitárias e sem infraestrutura adequada para realização de boas aulas.

⁵ Verificar mais acerca do tema em Romanelli (1991).

programas e projetos, na tentativa de respeitar as diferenças culturais e sociais da população camponesa em atividades educacionais. Desse modo, nos registros encontrados nos anos de 1930, destaca-se o grupo conhecido como *pioneiros do ruralismo pedagógico*, que é definido por Bezerra Neto (2003, p. 11):

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou que, pelo menos, dificultasse quando não impedisse sua saída desse habitat considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Seguindo na mesma linha de entendimento, Calazans (1993, p. 25) reitera que, na década de 40, estavam em vigência em algumas regiões do país as ideias do ruralismo pedagógico⁶. Esse movimento foi iniciado antes dos anos 20, como uma tentativa de respostas à questão social provocada pela inchação das cidades e pela incapacidade de absorção de toda a mão de obra-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. Essa ameaça permanente motivou grupos dominantes, políticos e educadores à tentativa de responder com uma educação que possibilitasse ao homem do campo compreender o sentido rural da civilização brasileira e reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo na terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

A fim de expor de forma didática as políticas educacionais, elaboramos um quadro panorâmico (Tabela 3) contendo ações de 1930 a 1988.

Tabela 3 – Políticas Educacionais voltadas para o campo (de 1930 a 1988)

Período	Políticas Educacionais	Objetivos
1930	Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova	a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...]; b) Uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte [...]; c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros

⁶ Aqui chamamos a atenção sobre o ruralismo pedagógico, que, segundo afirmava Mennucci, “concebiam uma pedagogia de cunho pragmático uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, numa simbiose em que a educação [se volte] em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, [...] agente e reagente, da organização do trabalho” (MENNUCCI, 1946, p. 89).

		acadêmicos para os doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial [...]. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor [...]. (CALAZANS, 1993, p. 18).
1958	Congresso Nacional de Educação de Adultos	Para atingir seus objetivos, a Educação de Jovens e Adultos deve revestir-se da maior flexibilidade possível, quer quanto à organização dos planos de ensino e dos currículos, quer quanto aos métodos e processos adotados. Ensino variável sem padrões rígidos, de cunho prático; ensino de emergência, mais de que os outros ramos, deve ser capaz de sofrer e refletir sobre as condições e as influências do meio. (BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1958).
1959	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo terá por objetivos: a) O aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas; b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e c) a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo. (DECRETO Nº 47.251, de 17 de novembro de 1959). Disponível em: https://bit.ly/2GCLtrg .
1962	Movimento de Educação de Base	Criado pela iniciativa da própria população, por intermédio de suas organizações e de seus movimentos sociais, foi criado como reação ao processo de exclusão para forçar novas políticas públicas que garantissem o acesso à educação e à construção de uma identidade própria das escolas do campo. (KOLLING, 1999, p. 27-28).
1980	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – EDURURAL	Criado pelo Decreto nº 85.287 DE 23 de dezembro de 1980, tinha como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e da administração educacionais.
1982	Programa Nacional de Ações Sócio-educativas Culturais	Tinha como proposta melhorar a qualidade de vida de agricultores por meio de uma redistribuição equitativa dos benefícios sociais e da melhoria do ensino para combater a evasão e a repetência escolar. Porém não garantia a permanência dos agricultores no campo de forma produtiva (SILVA, 2014, p. 74-75)
1988	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	É uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário. O programa volta-se para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam à população assentada

		(SANTOS, 2012, p. 629).
1988	Plano Nacional Educação	Objetiva articular as ações voltadas para o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades, capazes de conduzi-lo à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país. (Cadernos SECAD, 2007, p.38).

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O quadro acima nos permite uma visão ampla de alguns tipos de políticas educacionais direcionadas ao meio rural. Percebe-se a necessidade de reformular o discurso e as práticas das políticas já existentes para uma política de educação específica que atenda à demanda daqueles que vivem no campo.

Embora os debates e diálogos em torno da educação rural tenha percorrido um longo processo, foi a partir do final do século XX, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, que a educação do campo passou ter mais visibilidade. Logo depois, alterou-se a nomenclatura para Educação do Campo, com base nas discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002. A decisão foi posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em junho de 2004. De acordo com Kolling et al. (1999, p. 17):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Tratar da educação no contexto do campo é pensar no processo formativo das crianças, dos jovens, dos adolescentes e de todos os membros da comunidade do campo, sempre procurando respeitar as suas identidades e concepções de mundo e vida. Para Alencar (2010), há uma mudança de paradigma que, além de alterar a denominação da educação rural para educação do campo, altera a concepção, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro. Como podemos observar, no quadro elaborado pela autora (Tabela 4), o campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças,

culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo.

Tabela 4 - Relação das características entre Educação do Campo e Educação Rural

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo cidade.	Confronto campo-cidade.
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação nos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade sociocultural do campo	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)pensar conhecimentos. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, inconveniente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis, que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano: que trabalha a adaptabilidade, deslocada das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do campo.	Educação para o campo.

Fonte: ALENCAR (2011).

A seguir, destinamos o momento para a discussão sobre a participação e contribuição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na busca de uma política educacional que atenda aos anseios da população camponesa. É hora de adentrarmos em mais um nível de aproximação da inserção da atual Educação do Campo. Do cenário educacional ruralístico até os anos 90, quando a Educação do Campo passou a vigorar, grande parte das conquistas veio do engajamento dos Movimentos Sociais.

3.1.1 O MST: terra, educação e cidadania

Quando se pensou na proposta desta subseção buscou-se quebrar o paradigma de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tem como principal bandeira somente a luta por reivindicação das Reformas Agrárias⁷. Conforme Kolling; Vargas; Caldart (2012, p. 502) a educação entrou na agenda do MST, antes mesmo da sua fundação, quando as famílias dos Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981) perceberam a educação da infância como uma questão de desafio.

Sobre essa questão Caldart (2004, p. 225), afirma que

[...] a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também de política, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculadas às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos.

De fato, a bandeira de luta do MST⁸ se dá por disputa de aquisição legal da terra. Entretanto junto a essa luta encontra-se a reivindicação por cidadania, pelo cumprimento das leis, pela transformação social e pelo direito à educação. Ainda de acordo com Caldart (2004, p.62) “se pensarmos a Reforma Agrária apenas como uma política social ou compensatória, não vamos pensar em um sistema público de educação”. Entretanto, é necessário pensarmos na educação dos sujeitos do campo como um processo educativo diferenciado.

Segundo Christófoli (2006, p 98):

Quem faz a escola do campo são os movimentos sociais e os povos do campo organizados e em movimento. A escola do campo não é um movimento educativo que surge a partir do Estado. Ele se constrói e consolida pela ação dos movimentos sociais e só assim tem sentido como algo diferenciado e criador de novas potencialidades. Ao contrário do que novos e velhos conservadores

⁷ Resultado de pressões sociais contrárias e, ao mesmo tempo, é limitada por essas mesmas pressões. Suas consequências e seu alcance, tanto do ponto de vista social como econômico, dependem intrinsecamente da evolução das relações de força entre os camponeses, os assalariados agrícolas, os operários, as camadas médias, a burguesia e os grandes proprietários fundiários.

⁸ Fundado em 1984, com base na linha das mobilizações promovidas pela Comissão Pastoral da Terra, desde o final dos anos 70, no Rio Grande do Sul. In: Matos; Aécio Gomes de. Organização Social de base: reflexões sobre significados e métodos. Editorial Abaré, 2003.

acreditam, sua força está no fato justamente de desafiar e forçar a democratização das ações do Estado no meio rural [...].

É possível destacar que no campo educacional a perspectiva do MST a escola deve ser tratada como lugar de formação humana, e que uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem o lugar em que estão inseridos. Nessa perspectiva, a escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e em suas relações sociais.

Nesse sentido, o MST tem como pilares fundamentais da escola dos assentamentos: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor pela luta Dalmagro (2011, p.169). Para a autora no que diz respeito ao trabalho agropecuário, se dá devido a importância que a escola possui com a edificação de novas formas de trabalho na agricultura, que se pautem a cooperação, a agroecologia e a sustentabilidade. Quanto ao conhecimento científico “é indispensável na construção das novas relações de trabalho e sua base técnica, como também, para a superação de relações sociais baseadas em dogmas e mitos” (Ibidem, 70). Dalmagro (2011) refere-se ao amor à luta, a formação de militantes como necessidade de mudanças estruturais na sociedade, na necessidade de organização coletiva da ação, vinculada a formação omnilateral do ser humano.

Não há o que se discutir que o MST representa a singularidade e expressão da luta do homem do campo, tendo como objetivo superar a inferioridade a que é submetido. O discurso de que o homem do campo é inferior ao da cidade pode ser observado na afirmativa que se faz presente na vida de muitos pais de família dos assentamentos ao pensar educação como uma alternativa para seus filhos terem um emprego na cidade.

Portanto, quando se fala da bandeira de luta do MST, trata-se também da busca pela implementação de políticas públicas para reverter os sérios problemas de acesso e permanência dos sujeitos do campo na educação básica e superior. Como resultado dessa incansável luta os sujeitos do campo passam a ter seus primeiros marcos legais explícitos na Constituição de 1988 e logo após na LDB de 9394/96.

No que se refere a Constituição de 88 artigo 6, a educação é vista como direito fundamental de natureza social. Já na LDB de 96, artigo 28 a educação do campo é delineada de forma clara e específica na oferta de educação básica para a população

rural, os sistemas de ensino promoverão as 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 às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outro amparo legal para os sujeitos do campo, que precisa ser destacado é o Decreto 7352/2010, ao referir-se que a valorização da identidade da escola do campo deve ser por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, como um dos princípios da educação do campo.

Denota-se que a educação do campo é composta por lei específica para atender a demanda educacional dos sujeitos do campo. Porém, as leis por si só não são garantia do direito ou dever efetivado, é necessário além da implantação a consolidação nas efetividades das ações para os sujeitos do campo.

Podemos mencionar também a luta do MST pelo acesso e permanência dos educadores do campo no ensino superior, que na maioria das vezes atuam nas escolas dos assentamentos sem formação acadêmica necessária. De acordo com Christófoli (2006, p. 94) como as municipalidades e governos estaduais negando o direito à educação, professoras eram escolhidas dentre as próprias famílias acampadas, para ir dando aula até que se resolvesse a situação legal das escolas.

Assim, os cursos de formação de professores partiram das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação e Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), sendo a Licenciatura em Educação do Campo de Roraima um dos resultados dessa luta.

4 AS PRIMEIRAS VERTENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO

A proposta deste capítulo respalda-se em elementos históricos da Educação no atual Estado de Roraima. Privilegia-se um recorte que se estende de 1943 a 1963 no Território Federal do Rio Branco, o qual temos fazer uma ligação ao capítulo anterior, quando tratou-se do período Republicano. Em Roraima esse período foi decisivo para a implantação e a consolidação no campo de atuação das pequenas escolas enquanto uma das estratégias de ocupação do Governo Federal.

Ressalta-se que durante todo o século XX havia uma constante discussão a respeito da necessidade de haver a evolução da organização escolar a nível nacional, que surgiu a partir de 1947 com a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Assim, ao longo do século XX, percebe-se conforme dados analisados que foram as mais diversas lutas em busca de uma educação que atendesse a demanda do povo brasileiro, principalmente a do homem do campo.

Neste sentido, no que se refere à educação, a constituição brasileira não é um objeto de fácil compreensão e, por isso, não pode ser analisada de forma simples, já que historicamente o nosso sistema educacional começa a se configurar a partir da chegada da Companhia de Jesus no início do século XVI e que segundo Vechia (2005) *passaram mais de duzentos anos*.

Neste sentido, é possível pensarmos em uma linha histórica da educação brasileira a partir da chegada da Companhia do Jesus⁹, que propunham catequizar os indígenas e impor uma nova ação de cultura nas terras brasileiras, alheias àquele contexto. Assim, as novas manifestações e valores foram suplantadas por um novo ethos.

Vale lembrar que em suas malas os jesuítas trouxeram um forte compromisso com a igreja, determinados a propagar a fé católica, sob o pano de fundo de uma atividade missionária e educadora, que segundo Araújo (1999), foram pautados como principais princípios nesse processo de ensino, o conservadorismo e o mecanismo. Os

⁹ No início do século XVI, quando os portugueses desembarcaram no Novo Mundo, trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, no entanto, encontraram uma educação, que se propagava aqui entre as populações indígenas, que não tinha marcas repressivas como do modelo educacional europeu. A Companhia de Jesus se propunha catequizar, mas também impor valores e normas alheias a realidade experienciada pelos indígenas. Esses padres tinham planos, conforme Cotrin (1996, p.101) de *divulgar a religião católica em nossa terra. Consideravam-se “soldados da religião”, com a missão de conquistar as almas dos índios e dos colonos para o cristianismo católico*.

padres da Companhia de Jesus nos trouxeram o alfabeto, o latim, a gramática e a leitura mística e ascética. Assim, o caráter docente dos jesuítas se esquecemos da bitola estreita de sua base católica contra-reformista e a força impregnante de uma educação ritualista à roda do automatismo, indiretamente ampliou e trouxe as primeiras leituras para o Brasil. (ARAÚJO, 1999, p. 23).

Os jesuítas, num primeiro momento, foram liderados pela figura do Padre Manuel da Nóbrega, estabeleceram as primeiras escolas primárias no Brasil, dentro das quais era ensinada a língua portuguesa. “Em dois séculos ou, mais precisamente, em 210 anos, que tantos se estendem desde a chegada dos primeiros jesuítas até a expulsão da ordem pelo Marquês de Pombal, em 1759, foram eles quase os únicos educadores do Brasil” (AZEVEDO, 1964, p. 502-503).

É importante deixar claro que diante de todas as contradições e possibilidades que a releitura de um determinado momento histórico nos oferece tentaremos, neste trabalho, trazer alguns definidores da constituição histórica das primeiras instituições públicas em no atual Estado de Roraima.

4.1 Ocupação e Colonização do Território Federal do Rio Branco: um passeio pela história

Nesta seção será abordada a ocupação e colonização populacional do então Território Federal do Rio Branco, que na época de sua criação contava com aproximadamente 15.000 habitantes (SANTOS, 2010), bem como quais foram as leis que deram origem a territorialização, levando em consideração as informações levantadas no decorrer da pesquisa.

De tal maneira, faz-se necessário abordarmos como foi se constituindo o território a partir do Decreto Lei Nº 5.812, de setembro de 1943, que cria o Território Federal do Rio Branco juntamente com os territórios Federais de Amapá do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Segundo Vale (2014, p. 89) a extensão do Território do Rio Branco era de 230.104 km² (figura 1.)

Figura 1 – Mapa Território Federal do Rio Branco



Fonte: IBGE, 1981 apud VALE, 2005, p. 78.

Como podemos observar o Território Federal do Rio Branco na sua dimensão territorial faz limites ao Nordeste, Norte e Leste com a República da Venezuela e Guiana Inglesa. A sudeste e Sul, pelo rio Anauá, até sua foz no rio Branco, e por êste à sua confluência com o rio Negro. A sudeste, subindo pelo rio Negro da foz do rio Branco até à foz do rio Paduari e por êste até à foz do rio Mararí e subindo às suas cabeceiras na Serra do Tapirapécó.

Entende-se que assim como em todo início de uma construção de cidade é necessário pensar nas condições do bem estar de quem está inserido naquela localidade e no Território do Rio Branco não foi diferente. Magalhães (2008, p. 91) ressalta que as autoridades federais sentiram a necessidade de implantar uma infraestrutura básica administrativa no Território, pois eram precários os núcleos administrativos existentes”.

O seu primeiro governador o capitão Ene Garcez dos Reis chegou no Território Federal do Rio Branco, hoje Roraima, em julho de 1994, quase um ano após sua criação, acompanhado por um grupo de militares e técnicos do governo federal para implantar a estrutura política e administrativa do território recém criado. (SOUZA, 2008, p. 41).

Ainda, segundo Magalhães (2008, p. 91) “enquanto estratégias de ocupação do Governo Federal, os territórios passaram por três fases. No que diz respeito ao Território Federal do Rio Branco, depois chamado de Roraima, a primeira delas, vai de sua criação,

até 1964”. Era preciso começar a fazer tudo numa escala de obediência, na qual os problemas iam desde o recrutamento de técnicos, até a preparação do meio de formar os ambientes de trabalho, sem contar com as precárias condições socioeconômicas.

Souza (2008, p. 41) ressalta que “embora com pouco poder político e o fato de estar inserido no contexto amazônico, o Território Federal de Roraima recebe a partir de 1944 às primeiras migrações dirigidas pelo governo Federal de Roraima um ano após sua elevação a território”.

Em questão ocupacional segundo Diniz (1988 *apud* Souza, 2008, p. 44) o fluxo migratório no território cresceu nos anos de 1940 e 1950, impulsionadas pela política de colonização do governo federal e territorial formando as primeiras colônias agrícolas no Território Federal de Roraima. O número de habitantes na década de 1940 era de 10.541, em 1950 passou a ser de 18.116, e em 1960 chegou a 28.871 habitantes.

As primeiras colônias foram localizadas nas cercanias da cidade de Boa Vista, ponto de maior concentração populacional e, conseqüentemente, de maior demanda por alimentos. Inicialmente, três colônias foram planejadas e implantadas: Fernando Costa, localizada à margem direita do rio Mucajaí, foi a primeira colônia a ser criada, em 1944, localizada a 54 KM ao Sul de Boa Vista (atual município de Mucajaí). Vieram 150 famílias riograndense, cearense e, a maior parte, de maranhenses (SILVEIRA & GATTI, 1988 *apud* Magalhães, 2008).

4.2 Organização, sistematização e oficialização da educação no Território Federal do Rio Branco, Roraima (1943 – 1963)

A história da educação de Roraima na sua gênese inicia com o ensino entre os indígenas, onde os mais antigos e experientes ensinavam aos jovens a língua, os costumes e as tradições tribais. Antes da implantação do Território, em toda a bacia do rio Branco desde a Serra de Paracaima (Pacaraima), ao rio Negro, os habitantes denotavam um baixo nível de escolaridade e evolução pessoal. Pode-se afirmar que, na época, 95% da população era analfabeta (SANTOS, 2010, p.278).

Com a chegada dos missionários no período de 1926 até 1948, os indígenas passaram a ser educados através do catecismo que segundo Vieira (2014, p. 123) “era comum os índios cederem suas crianças para serem educadas pelos missionários; a eles

era ensinado o Português e os rudimentos da fé”. Ou seja, o ensino dessa era época era a catequese e que no ano de 2002 ainda esse ensino é confirmado por Repetto (2002, p.229) ao afirmar que “consta-se até hoje a presença e dos próprios índios catequizando a juventude nas malocas, numa ação claramente pedagógica e que foi historicamente precedente as escolas”.

Em 1943, com a criação do Território Federal do Rio Branco, é possível destacar algumas escolas públicas em Boa Vista e em alguns municípios do Território. Em Boa Vista, nos núcleos das famílias detentoras de maior poder econômico, se notava uma sensível preocupação com o desenvolvimento relativo à educação para uma população de aproximadamente 2.000 habitantes o que era, ao todo, insignificante diante da gigantesca desproporção nesse mister. (SANTOS, 2010, p. 279).

No que se refere ao ensino do Território Federal do Rio Branco, segundo Macedo, (2012. p. 45) o principal documento sobre a implantação das Escolas Públicas em Boa Vista é o Relatório Geral da Divisão de Educação do Território Federal do Rio Branco, relativo ao ano de 1945, apresentado em 15 de janeiro de 1946 e enviado ao governador Ene Garcez dos Reis. Nestes escritos, estão registrados as bases da implantação pedagógica planejada e elaborada para o território nos anos de 1945 a 1946. Assim, no período denominado Território Federal do Rio Branco apresentava algumas das instituições de ensino, municípios abaixo.

Ainda segundo Macedo, (2012. p, 45);

Nele documentos estão contemplados: o plano geral de organização do ensino, a instalação do grupo Escolar Lobo D'Almada, as escolas noturnas, o funcionamento das escolas no interior, o ensino particular, professores, material escolar, regulamento geral do ensino, primeira visita ao interior, as novas professoras e a distribuição nas escolas, a caixa escolar, a criação de escolas, assistência técnica ao professorado, inspeção do ensino, chefia do ensino primário, direção do grupo escolar, comemorações cívicas, primeiro aniversário da administração do território, dia do soldado, semana da pátria, dia da árvore, semana da criança, encerramento do ano letivo, prédios escolares, cooperadores do ensino, resultado geral do ensino, ensino religioso, corpo docente, pessoal e material, situação de quadro dos funcionários públicos da divisão, a merenda escolar, os colaboradores da causa educacional, a inauguração de uma biblioteca, a inauguração de uma biblioteca.

Apresentaremos o mapeamento de 23 escolas existentes no período do Território Federal do Rio Banco a partir da leitura da Lei n. 734 De 22 de Julho de 2009 que dispõe sobre o tombamento do acervo das Unidades Escolares. Vale ressaltar, que essa quantidade de instituições não é o número oficial, são apenas algumas dados coletados.

Município de Boa Vista (Capital) registro de seis instituições escolares, a saber: Escola de Música, localizada no anexo à Guarda Territorial, Decreto de Criação n. 58, de 04/08/1947; Escola Lobo D'almada, localizada na Praça do Centro Cívico - Centro, Decreto de Criação n. 06, de 19/04/1945; Escola Monteiro Lobato, localizada na Av. Araújo Filho, no 1200 - Centro, Decreto de Criação n. 89, de 01/04/1949; Escola Oswaldo Cruz, localizada na AV. Getúlio Vargas, n. 529 – Centro, Decreto de Criação n. 96, de 12/08/1949; Escola Prof. Diomedes Souto Maior, localizada na Rua Prof. Diomedes-Caxangá, Decreto de Criação n. 11, de 20/08/1945 e Escola São José, localizada na Rua Floriano Peixoto, Decreto de Criação n. 48, de 05/06/1947.

Município de Boa Vista (Interior) registro de cinco instituições escolares, a saber: Escola Diogo Feijó, localizada na Fazenda São Vicente, Decreto de Criação n. 12, de 20/06/1945 (extinta); Escola Índio Ajuricaba, localizada na Maloca Serra da Moça, Decreto de Criação n. 42, de 04/04/1946 (indígena); Escola Matias de Albuquerque, localizada no Povoado do Anzol, Decreto de Criação n. 12, de 20/06/1945 (extinta); Escola Nilo José de Melo, localizada no Povoado do Passarão, Decreto de Criação n. 18, de 10/02/1963 e Escola Homero Cruz, localizada na Região do Parimé, Decreto de Criação n. 18, de 28/07/1965 (extinta).

Município de Bonfim registro de quatro instituições escolares, a saber: Escola Argentina Castelo Branco, localizada no Rio Tacutu, Decreto de Criação n. 08, de 03/03/1966; Escola Barão do Rio Branco, localizada na Serra do Tucano, Decreto de Criação n. 60, de 28/08/1947. Escola Sebastião Diniz, localizada na Fazenda Waterloo, Decreto de Criação n. 180, de 07/06/1952 e Escola Tamandaré, localizada na Fazenda Tamandaré, Decreto de Criação n. 84, de 17/12/1948, (extinta).

Município do Cantá registro de duas instituições escolares, a saber: Escola Antônio Augusto Martins, localizada na Colônia Agrícola Confiança III, Decreto de Criação n. 5, de 05/02/1963 e Escola Sizenando Diniz, localizada Maloca da Malacacheta, Decreto de Criação n. 223, de 13/10/1953 (indígena).

Município de Amajari registro de duas instituições escolares: Escola Indígena João Custódio Peres, localizada na Maloca do Anaro, Decreto de Criação n. 7, de 28/01/1964 (indígena/extinta) e Escola Indígena Tuxaua Manoel Horácio, localizada na Maloca Guariba, Decreto de Criação n. 121, de 21/06/1950 (indígena).

Município de Alto Alegre registro de quatro instituições escolares: Escola José Thomaz do Nascimento, localizada na Fazenda Olho D'água, Decreto de Criação n. 232, de 13/10/1953; Escola Pedro Texeira, localizada em São Gabriel, Decreto de Criação n. 12, de 20/06/1945 (extinta); Escola Rui Barbosa, localizada na Colônia Coronel Mota, Decreto de Criação n. 93, de 22/07/1949; Escola Severo Brito, localizada na Vicinal 05, Decreto de Criação n. 03, de 15/01/1963 e Escola Tavares Bastos, localizada na Fazenda Bacabal, Decreto de Criação n. 12, de 20/06/1945.

Após, o levantando de alguns decretos de criação das instituições escolares criadas no período do Território Federal do Rio Branco de forma ampla, buscar-se-á abordar de forma detalhada duas das escolas desse período, uma vez que poucas são as referências que se encontra de todas as escolas registradas, tivemos dificuldades em algumas datas, pois, encontra-se em alguns registros datas diferentes como mês e até mesmo no ano.

A primeira escola oficialmente implantada na rede pública de ensino do Território Federal do Rio Branco foi a escola mista Professor Diomedes Souto Maior, criada pelo Decreto n. 11, de 20 de junho de 1945, assinado pelo governador Ene Garcez dos Reis 19. O documento justifica a escolha do nome da escola, enaltecendo a figura do professor Diomedes, considerando-o 'cumpridor rigoroso dos seus deveres, representando uma força decisiva para o progresso da região onde ele atua, sendo, por estas justas razões, merecedor de todas as considerações e homenagens' (Decreto-Lei n. 11 *apud* Macedo 2004).

Para descrever a criação da Escola São José, tomamos as balizas de Souza (2010) ao referir-se a data de 05 dias de junho de 1947, através da Portaria n. 48, foi concedido o registro ao “Curso Primário São José” a pedido da Madre Maria Fernanda Alves Feitosa. Esta instituição ainda no ano de 1943, era dirigida pela Madres Beneditinas, dando início à participação das mulheres profissionais de ensino na cidade de Boa Vista.

[...] a instrução formal das alunas do antigo colégio São José iniciou-se com bases filosóficas cristãs de uma educação religiosa alemã (beneditinas) e italiana (consolata): moderna por ser uma educação européia; tradicional e nacional por ser católica. O ensino-aprendizagem era estruturado em torno do reconhecimento de um entrelaçamento de valores culturais próprios para a forma de vivência 'civilizada'. A prática cotidiana desenvolvida na sala de aula era autoritária, pois o discurso permeava na diferença cultural de 'desconstrução' do sujeito nativo em prol da construção da identidade nacional. (LIMA; SILVA, 2008, p. 278).

A Instalação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato. A história do Colégio Normal Monteiro Lobato inicia com o Curso Normal Regional Monteiro Lobato que foi criado no ano de 1949 em Boa Vista pelo Decreto n. 89 de 1 de abril de 1949, somente em âmbito regional, quando Miguel Ximendes era governador do Território.

Para Macedo (2014, p. 50) as primeiras instalações do Colégio Monteiro Lobato foram as de uma casa residencial, alugada por um ano, cujas dependências foram adaptadas. O proprietário entregou as chaves do estabelecimento no dia 15 de abril de 1946 e, logo depois, iniciaram-se as matrículas no pavilhão lateral. A solenidade de instalação ocorreu no dia 19 de abril, com a presença do governador, de oficiais e do povo em geral. O corpo docente da escola era composto por três professores. A relação era de 129 discentes para cada docente, os quais foram distribuídos em cinco salas para uma ampla varanda com pátio térreo, que separava um pavilhão, com duas salas de 7,00x 5,00 metros.

O Curso Normal Regional Monteiro Lobato funcionou de 1949 a 1964 com o primeiro ciclo, que era dividido em quatro séries. Os primeiros professores do Curso Normal 15 eram funcionários do Território que atuavam como médicos, veterinários, dentistas e outros cargos. Assim, foram remanejados para atuarem como docentes paralelamente às suas funções. (SCHRAMM, 2013, p.14-15)

O amparo legal de criação baseia-se no Decreto de n. 8.530 de 02/01/1946 que normatiza o ensino normal, conhecida também como Lei Orgânica. Então, o Curso Normal Regional passou a funcionar, na época de uma reabertura democrática do País, assegurada pela Constituição de 1946. O quadro de professores do Curso Normal Regional Monteiro Lobato era composto por médicos, dentistas, técnicos agrícolas do quadro federal. Por vários anos era comum a contratação de professores de outros estados, esta situação perdurou por vários anos, inclusive quando o curso foi transformado em uma instituição de ensino normal.

Podemos registrar uma escola de formação importante durante o período (1943 – 1963). Dirigida pelos beneditinos a escola tinha o propósito de formação agrícola para os índios, por meio do projeto aprendizagem Agrícola direcionado exclusivamente para os jovens indígenas do sexo masculino. Uma das atividades iniciais desse projeto foram às plantações de hortaliças, às margens do rio Branco, em Boa Vista. (SOUZA, 2010, p. 39).

Ainda segundo Souza (2010), algum tempo depois, os monges transformaram a escola em mosteiro, mas continuava o aprendizado agrícola. O propósito dos monges era

que os indígenas passassem apenas seis meses na escola, para que não houvesse um afastamento da sua comunidade por um período muito longo e, também, pela dificuldade de locomoção, pois só dispunham de transporte animal (cavalos) e/ou a pé. Na escola ensinavam-se português, geografia, história e noções agrícolas, pois os Macuxis e Wapixanas só conheciam a prática de plantar mandioca.

Em 1948, ao chegarem, os Missionários da Consolata encontraram no Calungá a “A Escola de Aprendizado Agrícola”, que abrangia a marcenaria rudimentar, na qual iniciaram-se os trabalhos com as primeiras serras (serrotes grandes). Depois foram implantados os cursos de mecânica e tornearia, sendo a mecânica direcionada para o conserto de carros velhos, tendo como mecânicos os Irmãos da Consolata. Os primeiros Irmãos da Consolata, Orestes Trulli e Mariano de Cesari deram continuidade à escola, sempre ligada ao projeto de profissionalização. (SOUZA, 2010, p. 39).

Era uma escola de visão ampliada, lá se aprendia a fazer tijolos, móveis, práticas agrícolas, e muitos pais colocavam seus filhos para ter esse aprendizado, mesmo sendo indígena o público-alvo. Os índios também tinham educação religiosa, não só aprendiam uma profissão, mas também se tornavam catequistas das suas comunidades. A escola passou por várias transformações com os missionários da Consolata: uma escola gratuita, para jovens de baixa renda, não-confessional que atende adolescente, sem fazer distinção de religião, raça ou cor. Esta escola ficou conhecida popularmente de Escolas dos Padres. (SOUZA, 2010, p. 39).

O modelo pedagógico das escolas de Boa Vista na década de quarenta foi uma proposta voltada para a totalidade nacional, que anunciava características inovadoras, aproximando o máximo possível da 'racionalidade administrativa do Estado, marcado por uma forte ligação com ideal de construção da nacionalidade. Macedo (2014, p.59).

Vale ressaltar que depois de ser nomeado Governador da Capitania do Rio Negro através do decreto de 25 de agosto de 1978 expedido pela rainha D. Maria I, o coronel Manoel da Gama Lobo d' Almada no mesmo ano em 30 de dezembro, veio para o rio Branco a pedido do Governador do Grão – Pará João Pereira Caldas, com o objetivo de fazer o reconhecimento Astronômico e Geográfico intensivo sobre o Vale. (Souza, 2008 p. 32).

5 A GÊNESE DA LEDUCARR NA UFRR E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO.

De grande importância porque maioria dos filhos dos agricultores não tem oportunidade de chegar a uma Universidade Federal. O curso de Educação do Campo foi uma conquista [...] (R – 3).

[...]. É primordial para o homem do campo. É necessário. É de urgência, porque é a chance que as pessoas têm para sair da cegueira, da “ignorância”. Para entender do porque é tão sofrido para o homem do campo. A falta de estradas, a falta de escola, porque para o campo é o mínimo do mínimo. E quando você faz Educação do Campo, faz com que você tenha novos olhares, faz com que você lute por justiça para que seus direitos sejam respeitados (R – 2).

A epígrafe nos permite a ousadia de iniciar este capítulo com a fala dos respondentes do nosso campo empírico. A primeira epígrafe evidencia que a Educação do Campo, vem conquistando espaços na esfera da política pública, é vista pelos sujeitos do campo, como direito de conquistas. Essa conquista é resultado da luta das camadas populares que vêm pressionando o Estado por direito a uma educação de qualidade e para que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres. Coaduna-se com Fernandes (2011, p.137) ao se referir campo como “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”.

É possível perceber na fala dos respondentes, o vestígio da educação sendo privilégio de poucos. Pois, sabe-se que nos séculos passados “a pouca escolarização dada aos filhos do povo não era a mesma dada aos filhos da camada dirigentes” Arroyo (2003, p. 167). Para o autor, “a burguesia agrária, industrial ou financeira, tradicional ou moderna, sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para delas fazer cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses”.

As falas sinalizam que a Educação do Campo deve ser tratada com seriedade, pois, é através dela que milhares de crianças, jovens, adultos tem a oportunidade para adquirem e compartilharem novos conhecimentos. A escolarização [...] não se justifica somente pela formação de mão-de-obra especializada para a indústria capitalista; pelo contrário, numa sociedade tão injusta como a nossa, as funções primordiais das escolas são conscientizar, questionar, transformar[...] Silva (1990, p. 36).

Nesse sentido, propomos neste capítulo apresentar as análises e reflexões das falas dos respondentes ao se reportarem a questão sobre a importância do curso para os sujeitos do campo.

Reservamos para este capítulo duas subseções. A primeira propomos uma breve apresentação da proposta do Curso, como: Objetivos; Metodologia de Ensino; Perfil do ingresso; Forma de Ingresso; Prática Pedagógica, ambos retirados do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP)¹⁰ de 2011. Para corroborar com a proposta do capítulo utilizaremos algumas das informações da coleta de dados sobre a importância do curso na vida dos sujeitos do campo.

5.1. Os primeiros passos para a construção da LEDUCARR na Universidade Federal de Roraima.

Com base nas informações retiradas do PPP do curso, obtivemos a informação de que UFRR participou do processo de seleção do Edital de convocação nº. 09 de 29 de abril de 2009, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o apoio do Reitor Professor. Doutor Roberto Ramos Santos e a Pró-Reitora de Ensino e Graduação Professora Mestre Ednalva Dantas da Silva Duarte, junto ao Centro de Educação – CEDUC, mais precisamente com a Professora Dra. Gilvete de Lima Gabriel, que coordenou o curso por mais de dois anos.

Após a aprovação do projeto pelo MEC, o mesmo foi submetido à aprovação nas instâncias deliberativas da Universidade, a saber: Câmara do Curso de Pedagogia, Conselho de Centro de Educação (CEDUC), Câmara de Graduação, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e o Conselho Universitário (CUNI).

Logo com todos os trâmites realizados, foi publicado o primeiro edital para o vestibular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima – LEDUCARR. Haja vista que a forma de ingresso para a LEDUCARR é por meio do Vestibular. Em seu primeiro edital a LEDUCARR o perfil do ingresso, destinou-se a validade de seleção apenas para os educadores que atuavam na área de educação básica do campo e que possuíam nível médio completo. Assim, as condições de participações foram destinadas apenas para os professores da rede pública de ensino médio concluído e que não possuíam formação de nível superior, com atuação em escola de qualquer município de Roraima, exceto os que atuam na capital do município de Boa Vista.

¹⁰ Em 2011 ainda usava-se a nomenclatura PPP. Em 2017 começa a ser chamado de Projeto Político do Curso (PPC).

Tendo conhecimento das vagas destinadas apenas para professores que não possuíam graduação, representantes dos movimentos sociais através da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado de Roraima¹¹ – FETAG/RR, entraram com pedido de impugnação do edital. Seus argumentos foram cabíveis ao questionarem o edital quanto a ofertas de vagas destinadas apenas a uma pequena parcela dos sujeitos do campo, seus pedidos foram que as vagas também estendesse aos moradores e moradoras das comunidades rurais dos municípios de Roraima, portadores de certificado de conclusão do ensino médio completo.

É imprescindível consideramos os argumentos de Arroyo (2006, p. 9), quanto a participação dos Movimentos Sociais nas tomadas de decisões, segundo o autor.

A Educação do Campo não é questionada pela educação das cidades, nem por uma nova moda pedagógica, nem por uma nova política pública, nem sequer pela modernização produtiva do agronegócio, nem pela moderna burguesia agrária, mas pelos Movimentos Sociais, pelos povos do campo organizados.

Com isso após reivindicações, as vagas além de serem destinadas aos professores (as) que atuavam em escolas do campo e não possuíam o Ensino Superior, passou a atender os jovens e adultos que participavam de ações educativas nas diversas organizações, Movimentos Sociais e rurais; Pessoas que atuavam como educadores ou coordenadores de escolarização básica em comunidades rurais; e trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Assim a forma de ingresso foi publicada através da Comissão Permanente de Vestibular (CPV) da UFRR, com oferta de 60 vagas, sendo 30 vagas para a área de concentração em **Ciências Humanas e Sociais** e 30 para a área de concentração em **Ciências da Natureza e Matemática**, em período integral na perspectiva da Pedagogia da Alternância. O mapa a seguir apresenta os municípios do Estado de Roraima.

¹¹ Atualmente é registrada por Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do estado de Roraima – FETRAF-RR.

Figura 1 - Municípios do Estado de Roraima



Fonte: Mapa base do IBGE disponível no Google (2018).

A matrícula e início das aulas foram realizadas em agosto de 2010¹² atendendo alunos de 10 municípios, conforme levantamento realizado durante a pesquisa.

MUNICÍPIO	QUANTITATIVO POR FORMAÇÃO POR ÁREA	
Alto Alegre	6 CNM	3 CHS
Boa Vista	7 CNM	8 CHS
Bonfim	1 CNM	-
Caroebe	10 CNM	11 CHS
Iracema	3 CNM	4 CHS
Normandia	-	1 CHS
São João da Baliza	-	1 CHS
São Luiz do Anauá	1 CNM	1 CHS
Rorainópolis	2 CNM	1 CHS
Uiramutã	1 CNM	1 CHS
Total de 62 alunos		

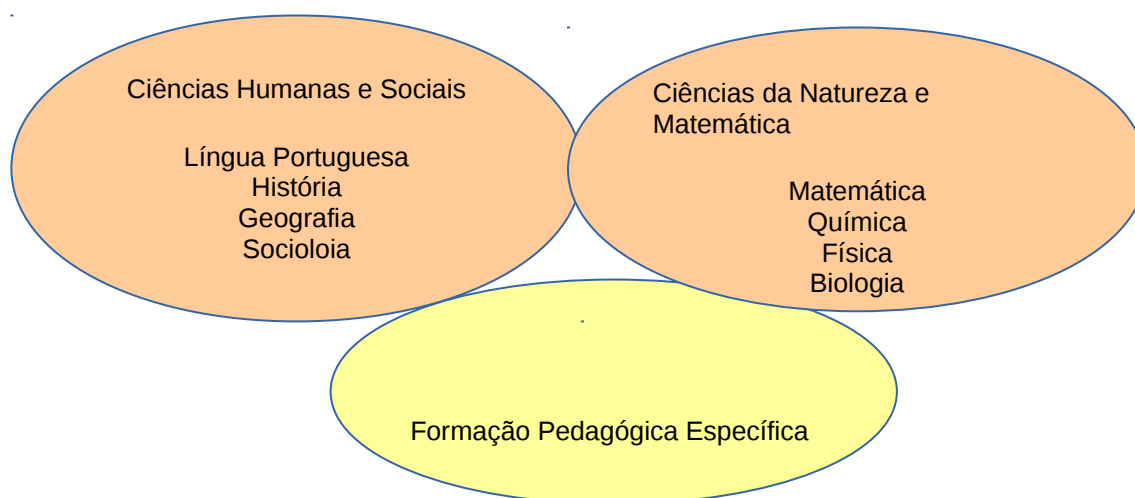
Interessante observar que embora a oferta seja para 60 vagas o quadro acima constata o quantitativo de 62 alunos. O número apresentado justifica-se pelo motivo de que dois alunos perderam o período de matrícula, por razões de condições climáticas, pois, em época de chuva suas localidades ficam intrafegáveis. Após conseguirem transitar

¹²Embora as aulas iniciaram em agosto de 2010, os registros acadêmicos (histórico escolar, semestre letivo) começaram a partir de janeiro de 2011.

solicitaram a Pró-reitoria de Ensino e Graduação – PROEG, a possibilidade de fazerem suas matrículas.

A LEDUCARR tem como objetivo formar professores, numa perspectiva multi e interdisciplinar, para atuar na docência das séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo a formação Pedagógica Específica em Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática.

Gráfico 1 – Estrutura da LEDUCARR



A proposta pedagógica da LEDUCARR é baseada na metodologia da Pedagogia da Alternância. De acordo com o estudo de Queiroz (2004) *apud* Parecer CEB n. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, existem três tipos de alternância para a Educação do Campo. **Alternância justapositiva**, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição e a **Alternância integrativa real ou copulativa** com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

O tipo de alternância a ser desenvolvida nas escolas do campo refere-se à alternância integrativa ou copulativa, por se tratar de um tipo de alternância que segundo Souza e Mendes (2012, *apud* Queiroz 2004), é o tipo mais complexo de alternância a se trabalhar, pois busca a formação completa do educando, dando a ele a oportunidade de dinamizar saberes em tempos e espaços alternados e simultaneamente integrados, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, ligando o saber ao fazer.

Os encontros pedagógicos dos TC's aconteciam em espaços alternados, mediados por instrumentos pedagógicos de acordo cada docente responsável pela execução do ensino-aprendizagem. As imagens abaixo é um dos registros da articulação das práxis do TC.

Imagem 01 – Encontro do Tempo Comunidade



Fonte: Arquivos da pesquisa 2018.

A imagem do lado esquerdo trata-se de um registro do TC realizado em uma escola localizada no município de Alto Alegre. A imagem do lado direito em uma escola do município de Caroebe. Onde reunira-se alunos do ensino médio, docente da escola, comunidade, alunos da LEDUCARR da área de CNM e CHS E docente da UFRR, afim de compartilharem trabalhos junto à comunidade.

Assim, a Pedagogia da Alternância oportuniza meios para que o aluno se aproprie dos conhecimentos somando com o que já sabe e construa outros conhecimentos, criando as próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência que ele tem e do conhecimento.

5.2 Do campo a sala de aula: sonhos ou utopia

A trajetória formativa dos egressos da LEDUCARR, se constitui por sonhos e utopias. Na fala do (R - 8) ao se referir da importância do curso para os sujeitos do campo

obtivemos a resposta de que é “ a importância é a possibilidade de levar o ensino de qualidade para alunos do campo, voltado para a realidade deles”. De acordo com Pereira & Lopes (2017, p.80):

A realidade da formação inicial docente e posteriormente da sua atuação no campo, muitas vezes constata com aquilo que ele sonhava em realizar quando ainda estava em sala de aula como aluno, e na maioria das vezes, as teorias aprendidas se tornam muito mais desafiadoras quando o mesmo está ministrando aulas, pois além das péssimas condições de trabalho o professor ainda tem que exercer um trabalho solitário, quase utópico em relação a construção de uma nova concepção de educação do campo.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados é possível percebermos que embora tenham conseguido dar o primeiro passo - a formação inicial, ainda estão galgando novos caminhos para conseguirem um campo de atuação na docência. De acordo com Ghedin (2012, p. 38) “a formação do educador deve visar o ser humano e sua humanização como sujeito que possa atuar e modificar livremente seu mundo”. Essa afirmativa está implícita na fala do Respondente 6 ao destacar a importância do curso como lugar de “valorização do homem do campo como sujeito de ação”.

Para Molina & Sá (2012, p. 466) a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo, por isso a necessidade da inserção do homem do campo como sujeito de ação. O que corrobora com a perspectiva de Freire (1987) ao pensar educação como instrumento de libertação e de emancipação do sujeito.

Sabe-se que o campo é um lugar de produção de vida, de conhecimentos, de cultura. Portanto é um lugar que os sujeitos do campo necessitam de ensino, pois, muitos estão tanto muito tempo no campo e muitos não tiveram tempo para estudar (R – 7). É nessa perspectiva que a educação do campo vem se fortalecendo.

6 O PROCESSO FORMATIVO: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA

A intenção do capítulo é fazer uma discussão sobre três questões do nosso corpo empírico: que fatores contribuírem para alunos do curso da LEDUCARR se inscreverem em um curso de licenciatura em uma universidade pública, no Norte da Brasil. Uma segunda questão é: gostava do curso? A alternância proposta pela LEDUCARR atendia as necessidades dos alunos? Não será uma tarefa fácil, porque exige do pesquisador compreender o contexto o qual os sujeitos estão inseridos, com realidades diversas e desafios complexos: pouca estruturação financeira, condições de ensino precarizadas (muitas vezes), inserção de um discurso falso de meritocracia e as próprias condições socioeconômicas dos sujeitos.

6.1. Por que se inscreveu no curso de educação do campo:

Tais sujeitos usam diversas explicações quando questionados sobre o porquê da escolha em cursar uma licenciatura voltada para o campo. Assim, os mesmos conseguem resistir as adversidades em manter-se matriculados em uma escola de ensino superior com o propósito de adquirir um ofício, à docência.

Quando perguntados sobre o porquê de fazer licenciatura em educação do campo, as respostas são diversas. Nota-se em suas subjetividades que se trata de sujeitos dotados de poucas oportunidades, portanto abraçam as chances surgidas em suas vidas.

A falta de oportunidades de cursos, porque aqui em Caroebe não tinha curso superior, foi a primeira oportunidade que veio para o morador do município, fiz minha inscrição e passei no vestibular (Respondente 1).

Quando fiquei sabendo do curso, vi que era uma grande oportunidade de melhorar de condições, tanto em questões de estudos como financeira (Respondente 10).

É importante notar que os dois respondentes salientam ter aproveitado uma oportunidade ímpar de ingresso no ensino superior. Observa-se duas questões curiosas em seus relatos: a. dificuldade de ingressar em uma universidade devido a distância e o pouco comprometimento do país com as áreas do campo; e b. a comunidade local sem estrutura coletiva capaz de cobrar do setor público ensino de qualidade. Destarte, sem tal articulação, escolas acabam sucateadas, fechadas¹³ e comunidades inteiras com poucas

¹³ Em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Aqui lembramos que o fechamento de tantas escolas nas regiões do campo do país está ligada direta com a política de nucleação,

condições de saírem em busca de qualidade de vida e formação profissional de qualidade. Escolas nem sempre possuem laboratórios adequados para atenderem os alunos. Vê-se claramente que tanto (R-1 como R-10) se apoiaram na única oportunidade que ali apareceu e acreditaram. Destarte, os poucos que ingressaram no ensino superior, é com bastante luta, conforme revelam os depoimentos. Já o Respondente 2 diz que o

[...] sonho de fazer um curso Universidade Federal de Roraima e aí como já conhecia um pouquinho sobre o curso com a pedagogia da alternância, pensei não quero fazer um curso igual o meu ex-marido fez, até abandonei o curso de geografia para fazer, mas esperei passar primeiro no vestibular (Respondente 2).

Ou seja, trata de seu sonho e nos parece que tinha conhecimento do curso e da importância de compreender mais acerca do campo uma vez que comenta sobre alternância; um dos aspectos essenciais para se entender sobre educação do campo na contemporaneidade.

Outro respondente diz: “Foi uma oportunidade que apareceu, então arrisquei sem ter certeza se ia conseguir ou não” (R-13). Ou seja, ainda que o respondente não esteja falando da conquista em concluir um curso superior, aparece implicitamente satisfação em estar na universidade e ter alcançado um sonho: concluir o curso superior. É comum para quem vive no campo se deparar com momentos de inseguranças; distância, dificuldades de acesso as novas tecnologias, e com frequência deixam o campo e migram para Boa Vista-RR. Compreende-se, portanto, a partir das falas que o campo é um ambiente pouco atrativo devido a não existência de condições adequadas¹⁴ para realização de sonhos e utopias dos mesmos.

Segue a Respondente 5:

Sempre quis fazer uma faculdade, mas desprovia de recursos financeiros. Como o curso LEDUCARR era totalmente gratuito, pois, a universidade custeava a hospedagem, alimentação e transporte, vi que seria a oportunidade única para cursar uma graduação (Respondente 5).

na qual os alunos passam a estudar em comunidades rurais mais populosas. Ou seja, passa-se a existir com mais frequência o deslocamento do campo para cidade. Os jovens são levados através de ônibus ou outros meios de transporte disponibilizados pelas prefeituras. Isso, muitas vezes, é aceito pela população afetada a despeito dos efeitos adversos na atualidade. Há uma realidade comum nas escolas do campo nas diversas regiões brasileira: muitas são fechadas com o argumento de poucos alunos. (Ver em INEP, 2014).

¹⁴ De acordo com as pesquisas realizadas acerca das escolas do campo, historicamente, estão em desvantagens uma vez que o grau de evasão e escolarização são grandes; defasagem comum de idade-série. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2011), o analfabetismo nas regiões do campo brasileiro, é três vezes maior que o urbano. 9,5% de todas as escolas do campo do país não têm luz elétrica nas salas, as bibliotecas são raras, poucos livros disponibilizados para jovens leitores – presentes em apenas 25% das escolas –, além da desigual formação profissional entre os educadores do campo e do urbano. A média dos anos de escolaridade no campo em 2009 ficou em 4 anos para os homens e em 3,9 para as mulheres. Ver mais DIEESE, 2011.

A respondente 5 aponta outra questão importante que nos força a refletir: até quando teremos uma sociedade onde o sujeito deseja estudar e não é oportunizado direitos e condições? Entende-se, portanto, que a resposta ajuda a entender três questões: o sonho, a realidade e o ensino superior gratuito. Vê-se nitidamente um depoimento que denuncia as parcas condições do espaço campo. Porém, mesmo com dificuldades, o sonho perdurou e conseguiu concluir o ensino superior. Certamente a resposta ajuda a entender que se faz necessário, mostrar que é importante mais respeito aos povos do campo nos aspectos educacionais.

Fazia parte do sindicato e já trabalhava na luta por uma educação do campo e quando surgiu essa oportunidade, imaginávamos que não iríamos conseguir por sermos jovens e a princípio as vagas seriam para atender somente os professores que não possuíam graduação. Quando abriu a oportunidade para os filhos de agricultores ocorrem as vagas, fiz minha inscrição para fazer o vestibular do LEDUCARR (Respondente 14).

Aqui parece uma questão interessante; o respondente revela que o fato de fazer parte das lutas (aqui aparece uma proposição interessante, o sujeito que tem engajamento político e reflexivo, consegue entender melhor o papel da escola e do estudo em suas comunidades), o encorajou a fazer o vestibular e ingressar no ensino superior. Parece que a alegria de estar ali concorrendo a uma vaga põe o sujeito em um espaço de realização e sonho; inclusive por saber que se tratar de gente do campo, agricultor e, portanto, com oportunidade rara no atual contexto de dificuldades.

Aqui fazemos um questionamento: Como pensar uma escola com mais qualidade¹⁵ para o homem do campo? É possível ter uma escola no campo sem apoio do estado? A resposta é lutar por uma escola pública. O estado pode gerenciar e zelar pela qualidade de vida do homem do campo. Com isso, *O aumento dos saberes, que permitem compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia a capacidade de discernir.* (DELORS, 2012, p. 74). Dessa maneira, o homem do campo que outrora foi percebido como o Jeca tatu, passa a ter outro entendimento sobre a vida, o trabalho e identidade coletiva.

¹⁵ Estamos chamando aqui de escola de qualidade aquela que possui boa infraestrutura, um quadro docente formado e efetivo com disposição para educar numa perspectiva emancipatória como propõe Freire em seus diálogos. Historicamente os projetos do governo brasileiro para os povos do campo concentram-se na tese capitalista economicista. Ou seja, investir pouco nas áreas do campo forçando muitas crianças e jovens migrarem para os centros urbanos.

Outra questão que nos chama a atenção é que o curso por alternância possibilitou a muitos cursarem em tempo de férias como revela a fala do Respondente a seguir: “A modalidade do curso, por ser um curso de alternância, facilitou bastante, porque conseguir conciliar o trabalho, pois, se fosse um curso regular eu não teria condições de ter feito um curso na UFRR” (Respondente 9). É importante frisar que os sujeitos do campo por residirem distante dos grandes centros urbanos, acabam por serem prejudicados quando se trata da formação profissional, porque nem sempre os mesmos possuem condições socioeconômicas e orientações para entenderem da lógica do ensino superior.

De acordo com Silva (2017, p. 125-126):

A Pedagogia da Alternância consiste em promover uma formação escolar em que o aprendiz vivência períodos de tempos que se alternam entre a vivência na escola e na família, buscando, de modo a conciliar o aprendizado na escola com o aprendizado da vida. Essa experiência não fortalece apenas a relação teórica e prática, mas também auxilia no desenvolvimento de prática ecologicamente viáveis na relação homem e natureza, não permitindo que o jovem se desligue do seu ambiente, ao tempo em que se valoriza o tempo escola e o tempo comunidade.

Parte dos discursos acima caminham na mesma direção: estar na universidade para adquirir um ofício com qualidade. Por outro lado, as escolas do campo com as suas dificuldades nem sempre despertam no jovem o interesse pela permanência em sala de aula; possivelmente por se tratar de jovens que vivem trabalhando muitas vezes com os seus pais e a própria escola não dispõe de um corpo pedagógico capaz de acompanhar o sujeito em suas dificuldades. Assim, conforme pensa Caldart (2004) as escolas do campo devem ser vistas como espaços em movimento; elas têm vida, tem troca de saberes e história.

Os relatos abaixo descrevem o quão foi significativo ter o ensino superior gratuito para a realização de um sonho:

“Pela oportunidade de gratuidade, para adquirir novos conhecimentos. E principalmente fazer um curso superior” (Respondente 12). “Foi através da minha coordenadora do PRONERA que fez a minha inscrição e de outros professores que trabalhavam e ainda não possuíam graduação. Fiz o vestibular e passei. Foi a realização de um sonho” (Respondente 11).

Observa-se nos depoimentos acima (R -12 e R-11) dois elementos importantes: a. sem o curso da LEDUCARR seria mais difícil chegar até o ensino superior, uma vez que o sujeito não possui condições suficientes; b. a realização pessoal de um sonho em estar

no ensino superior adquirindo uma formação para ser docente. É notório pelos depoimentos a existência de desigualdades sociais no campo e muitos, portanto, acabam aproveitando a única (talvez) oportunidade que aparece ali; é o caso de alguns dos respondentes de nossa pesquisa. Na mesma linha de pensamento (R-8) diz que viu a “Oportunidade de obter nível superior”, ou seja, o curso superior aparece para tais sujeitos como uma oportunidade de mudar de vida e de entrar no mercado de trabalho com mínimas condições de competição.

6.2 Gostava do curso: desafios e perspectivas

A seção será realizada usando os dados da questão 2 do questionário aplicado aos respondentes. Tentaremos compreender em suas subjetividades o que cada sujeito da pesquisa afirma sobre o significado de gostar da licenciatura em educação do campo. Nas respostas, notamos diversos entendimentos, tanto no que se refere às questões afirmativas como o contrário.

Os respondentes falam com certa clareza como foi estar no curso de Licenciatura em Educação do Campo em uma universidade pública e se gostavam da sala de aula e como era o cotidiano no Tempo Universidade. Tais sujeitos apontam os desafios vividos ao longo de quatro anos e meio de estudos e dedicação coletivos.

Gostava, era um sonho, pois se não fosse o LEDUCARR, não teria condições de fazer uma graduação, pois morava a 27 km e meio dentro de uma vicinal, que fica 42 km longe da sede do município. Foi um presente na minha vida (Respondente 11).

Sim eu gostei porque foi uma realização de um sonho (Respondente 14).

Ao serem questionados sobre gostar do curso, as respostas são diversas. Nota-se em suas subjetividades que se trata de sujeitos dotados de poucas oportunidades, portanto abraçam as chances surgidas em suas vidas. Ambos respondentes colocam que gostavam do curso e reconhecem que se tratava de realização de um sonho; em outras palavras, pode-se notar o quanto um curso superior para os povos do campo os insere dentro de um sonho que sem o apoio do setor público seria difícil realizar o ensino superior.

Um outro depoimento nos chama atenção sobre o gostar do curso:

[...] gostava muito. Apesar de muitas vezes deixar transparecer que o curso foi mais por questões de status, durante o período de formação fui percebendo que o curso tinha tudo a ver com minha história de vida. Os debates em sala de aula, foram aos poucos me fazendo conhecedora dos motivos pelos quais fiquei impossibilitada de estudar durante quatro anos após concluir a quarta série. Recordo-me que chorava por não poder ir à escola devido a falta de escola na vicinal. E depois quando passamos a frequentar a escola na sede do município éramos tratados com os rurais e então no LEDUCARR foi que fui entender o que estava por trás de tudo que vivi. Me identifiquei muito com o curso, gostei muito (Respondente 2).

O depoimento é amplo e percebemos três pontos básicos: prazer em estar na universidade, descoberta da docência ao longo do processo de formação inicial e aprendizagens significativas. Ou seja, o curso oferta ao sujeito o despertar para a docência e consequentemente adquirir novas competências e habilidades para viver em grupo e em especial na sua comunidade. Vê-se aqui uma característica importante de superação: inicialmente não via o curso como algo de vocação, mas com o decorrer da formação inicial fomos adquirindo o interesse. O despertar pode significar curiosidade e criticidade como assinala Freire (2013, p.33):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Entende-se que só temos ensino se existir autonomia e liberdade tanto para o docente como para o aluno. Pensar em ensino sem reflexividade é cair nas armadilhas do fatalismo tradicional que trata o sujeito-aluno como uma folha em branco; apenas deposita dados mecanicamente sem ofertar às jovens questões como: cidadania, liberdade, autonomia e identidade do povo do campo.

Outro respondente diz: Gostava, pois não atrapalhava no trabalho, devido as aulas serem no período de férias (R - 7). Outros respondentes como (R - 5, R - 12 e R - 13) vão na mesma linha e dizem, “gostava muito”. Destarte, nota-se que para o sujeito do campo além de ser uma oportunidade ímpar, enxerga aí o momento de aprender e muitas vezes desempenhar o ensino em sua comunidade com mais competência.

Sabemos que muitos desses sujeitos tiveram suas vidas laminadas pela vida, ou estar completamente perdidos, os sujeitos de nossa pesquisa, conserva a esperança e, por vezes, o objetivo de ser “alguém” na vida e voltar para a sua comunidade e desenvolver a atividade docente.

Finalizamos, chamando atenção para uma reflexão sobre a importância de garantir ao sujeito do campo mais oportunidades quando se trata de ensino de qualidade, ofertando aos mesmos o direito de ingresso no ensino superior. Esta pequena análise nos possibilita dizer algumas coisas: a. O sujeito tem prazer em fazer um curso superior, talvez para garantir o seu futuro profissional na comunidade; b. gosta do curso, uma vez que ao adquirir saberes, aprende a refletir com mais autonomia e independência.

6.3 Alternância¹⁶ e desafios: vantagens e desvantagens

A questão propunha entender o que o sujeito do campo cursando licenciatura compreende sobre alternância de maneira crítica apontando aspectos diversos da realidade vivenciada pelos mesmos. Observou-se que os jovens da pesquisa, são em sua maioria filhos de trabalhadores e trabalhadoras das áreas do campo situadas em nosso estado. A pesquisa revela claramente que o campo acaba sendo um espaço onde as dificuldades para ter acesso a escola com qualidade é visível. Porém, mesmo diante de dificuldades econômicas e sociais, os mesmos apresentam interesse em estar na universidade.

As reflexões têm base no corpo empírico que estão em anexo na pesquisa; fizemos um esforço na intenção de entender o que cada respondente compreende sobre o sentido da alternância para um curso que acabara de ser implantado no norte do país para jovens filhos de camponeses e de diversos povos do campo.

Os respondentes explicam como é estar numa universidade pública em formação inicial, adquirindo saberes e competências em um regime de alternância cujas características básicas são: trabalho coletivo, atividades em dois momentos, um teórico e um prático-teórico e por fim, uma experiência ímpar para quem geralmente vem de um modelo de ensino tradicional.¹⁷ Estes jovens em suas diversas explicações falam de coração acerca de estar na universidade para adquirir um ofício, à docência.

¹⁶ Para entender mais acerca de alternância, se faz necessário entender que a mesma nasce a partir de pequenos grupos de agricultores franceses pouco satisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma Educação para o meio rural, iniciou por volta de 1935 uma luta coletiva que resultou no surgimento da Pedagogia da Alternância (Gimonet, 1999; Estevam, 2003). A Pedagogia da Alternância corre a partir de uma articulação entre atividades desenvolvidas no tempo universidade envolvendo o professor e o aluno visando a construção de novos conhecimentos, levando em consideração sempre as experiências concretas dos educandos.

¹⁷ Para aprofundar o debate ler pedagogia da autonomia, Freire (2013). O autor faz um debate acerca do sentido de educação tradicional.

Quando perguntados sobre o que é alternância em um curso de licenciatura em educação do campo, as respostas são diversas. Há uma série de subjetividades que evidencia pouca clareza da proposta da LEDUCARR e também do próprio aluno respondente.

O Tempo Universidade era o período em que estávamos mais presentes na universidade, era bom. E o Tempo Comunidade era o período que estávamos realizando atividades propostas pelos professores, fazendo algum projeto e muitas das vezes estávamos visitando comunidades de alguns alunos para conhecer a realidade de cada um (R-7).

A alternância atendia sim no quesito de tempo, porém haviam necessidades de ter uma atenção maior por partes dos docentes, até porque no interior a gente não tinha acesso a internet. A falta de acesso a pesquisas na biblioteca dificultava muito (R-14).

É possível verificar que a alternância é apresentada pelos dois respondentes da seguinte maneira: o tempo comunidade é um momento de desenvolver as nossas pesquisas de campo para ser possível relacionar teoria à prática. Nota-se também a existência de preocupação em afirmar que é o momento de conhecer a realidade local e desvelar o contexto o qual os sujeitos estão inseridos. A alternância é percebida pelos mesmos como um momento importante porque são desenvolvidas as atividades com acompanhamento mínimo por parte do professor de cada disciplina. O Respondente - 10 coloca que “a princípio tiveram alguns contratempos, principalmente durante o Tempo Comunidade que não rendeu tanto, mas depois com o passar do tempo foi se aprimorando”. Na fala do (R-10) é evidenciado que o TC foi um momento de pouca consistência; possivelmente desencadeado pela pouca logística do curso naquele momento. O respondente não explicita bem os motivos da pouca consistência. Porém, outros respondentes comentam que o tempo comunidade vivenciou problemas.

Ficava muito a desejar, principalmente durante o Tempo Comunidade, quando era acompanhado pelo professor era pouco tempo, geralmente o momento do Tempo Comunidade era realizado uma atividade de visita a alguma propriedade e no mesmo dia era finalizado. Não havia uma programação para mais de dois dias para fazer um aprofundamento das questões, fazer interação com a comunidade, havia, porém, uma coisa muito superficial, muito rasa. Não dava para envolver os moradores da comunidade. Recordo apenas de um encontro do Tempo Comunidade realizado na Vila Campos Novos, esse realizamos pesquisa, apresentamos os resultados, envolvemos a comunidade. Aqui em Caroebe já foi diferente, foi bem menos do que esperávamos (Respondente – 11)

De acordo com Respondente - 11, o tempo comunidade experienciou problemas que podem ser sintetizados da seguinte maneira: a: “o pouco tempo...”; b. “não havia uma

programação para mais de dois dias...”; c. “Não dava para envolver os moradores da comunidade...”. Vê-se, portanto, três eixos reflexivos na fala acima. O pouco tempo acaba sendo um dos empecilhos apontados pelo respondente; possivelmente se o planejamento tivesse um preparo pedagógico mais planejado fosse possível envolver a comunidade e construir uma proposta mais consciente sobre o papel do campo em uma sociedade cujas características são marcadas pela sociedade de consumo.

Aqueles que se encontram nas regiões afastadas dos centros urbanos acabam vivendo momentos de incertezas quando se trata de acesso a uma escola com qualidade; ainda que se trate de ensino superior num modelo de alternância, nos parece que não se tem um planejamento claro sobre ensino e o significado de alternância tanto para alunos como para o próprio professor do curso. Outro respondente enxerga que “[...] o Tempo Comunidade nunca saía como era planejado, mas, de qualquer forma sempre conseguíamos adquirir novos conhecimentos. Mesmo, com a falha no planejamento no final dava certo” (Respondente-12). Ou seja, apesar de alguns percalços, o Tempo comunidade acaba sendo relevante e possibilitando ao sujeito aprendizagens novas porquê de qualquer maneira, nascia ali um momento de compartilhar saberes e experiências com os diversos sujeitos, professores, alunos e demais envolvidos na construção dos encontros nas sedes definidas previamente.

O Respondente 2 diz que a alternância atendia em parte aos interesses do curso proposto:

[...] O mais difícil é porque era questão de pesquisa e como naquela época a internet era precária para fazer pesquisa, mas o que era melhor é porque a gente tinha a teoria na universidade e quando retornava para a nossa comunidade tentávamos colocar em prática o que estudávamos e aprendíamos muito com isso, tínhamos algumas dificuldades em executar um projeto, mas isso acabou ajudando a aprender mais (Respondente-2).

Na mesma linha de outros respondentes, R-2 aponta que era difícil fazer a pesquisa no período do Tempo comunidade uma vez que além das condições precárias nas comunidades por vivenciarmos espaços insólitos e pouco dotados de livros ou laboratórios, a internet não favorecia; estava sempre com problemas conforme atesta o depoimento acima. Em compensação o respondente tem consciência de que apesar das dificuldades, a pesquisa de campo era um momento de buscar entender o sentido da pesquisa e do diálogo sobre o ensino e os desafios propostos em uma realidade

complexa e tensa. A dificuldade em implementar as suas atividades, nos parece ser superada pelo prazer que o sujeito revela nos depoimentos.

Diante do exposta acima, a realidade do sujeito do campo é visivelmente percebida como um ambiente que está em movimento e em constante construção em que o homem, através de suas práxis é capaz de interagir e aprender coisas novas. Ora, quando R-2 coloca ser necessário pôr em prática aquilo que aprendeu no Tempo Universidade, nasce aí um debate profundo: o da conscientização; é o construto de uma evolução crítica da tomada de consciência, desvelando a realidade, e culmina na práxis, ação e reflexão, em um segundo momento, avançando na evolução crítica da tomada de consciência, de forma permanente; ou seja, a todo instante o sujeito vai sentir a necessidade de refletir o seu fazer diário enquanto sujeito que age em movimento.

A importância do tempo comunidade também pode ser percebida como sendo um momento para desvelar a realidade adotando uma postura frente à realidade, engajando-se, para transformar a realidade, em uma posição que Paulo Freire assume como importante para a formação emancipatória consciente. Para Freire (2005) não basta saber-se oprimido; mas dispor de reflexividade suficiente para entender como transformar a realidade. Por isso, “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 46). Assim, tal descoberta de que a realidade é modificável e que o homem pode modificá-la é justamente a conscientização; é a consciência crítica que é capaz de mudar o sujeito e o espaço o qual ele vive.

O respondente 1 comenta que a alternância “[...] atendia porque se não fosse a modalidade de alternância muitos não teriam concluído o curso”. Aqui nos deparamos com mais um depoimento que revela ser importante o curso em regime de alternância para os que possivelmente não poderiam fazer a graduação sem tal proposta de ensino. Notou-se na pesquisa entendimentos diversos. Ainda que R-1 coloque ser fundamental, outros comentam que

Nem sempre a alternância atendia o que esperávamos, às vezes o professor resumia tanto um assunto devido ao pouco tempo, às vezes não dava tempo para estudar todos os assuntos, devido ao acúmulo dos assuntos, como estudávamos em tempo integral se tornava exaustivo (Respondente – 3).

[...] deixava muito a desejar, fugia do que era a proposta, porque era para ter um acompanhamento durante o Tempo Comunidade para colocarmos em prática os assuntos estudados durante o Tempo Universidade e isso poucas vezes acontecia (Respondente – 4).

A partir das respostas acima (R-3 e R-4) observa-se que se faz necessário a proposta pedagógica da LEDUCARR ser repensada para dar conta com mais objetividade e clareza sobre o seu papel didático e pedagógico no processo de formação do sujeito do campo, envolvendo aluno e o professor em ações coletivas para aprofundar a questão da pesquisa e de novas aprendizagens. Parece que a incerteza na prática pedagógica proposta pela LEDUCARR insere o aluno no paradigma de um pragmatismo simplista. Ou seja, por motivos que perpassa pela questão estrutural do curso, muitas vezes o aluno acaba sendo prejudicado no processo de ensino.

Por outro lado, podemos perceber a tomada de consciência dos respondentes ao comentarem sobre o déficit existente no tempo comunidade. Ainda que nos preocupe, salienta-se ser importante a abordagem realizada pelos mesmos para que se faça novo diálogo e reflexão. É o jogo da dialética entre o homem e a sua relação com o mundo o ponto inicial para a reflexão sobre o dia a dia na perspectiva freireana. Somente pode ser nessa ação dialética que ocorre a tomada de consciência do mundo pelo homem (FREIRE, 2001); somente neste fazer constante reflexivo se constrói espaços de sujeitos em movimento com capacidades de entender o espaço o qual está inserido nas dimensões éticas, morais, culturais, ambientais, sociais, dentre outras.

Por fim, notou-se o desejo e o interesse pela universidade e pela sala de aula quando cursaram o ensino superior. Ainda que alguns se posicionem com críticas ao modelo vivenciado com incompletudes acerca da alternância, os relatos supõem que havia prazer em adquirir conhecimentos para exercer bem uma profissão. Vê-se também que os jovens respondentes se mostraram conscientes e minimamente mobilizados: ela é para os sujeitos o ingresso para o trabalho do futuro, dos tempos que virão, de uma vida que virá a partir de suas novas experiências.

No ensino ofertado pela LEDUCARR com dois tempos, o tempo universidade e o tempo comunidade. Ou seja, o sistema com a Pedagogia da Alternância, é atribuída grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos vividos na sua comunidade.

Dessa forma, a modalidade alternância aparece resumidamente de duas formas: Relevância para a nossa região que necessita de atender a uma demanda de sujeitos que vivem em regiões distantes das áreas urbanas. O curso, portanto, aparece como exemplo de resistência e ousadia em nossa cidade; alguns comentaram acerca da pouca clareza na proposta da pedagogia da alternância. Mas, mesmo assim, grandes parcelas dos respondentes sabem que o modelo de ensino por alternância atende a um público que trabalha, mora distante e não conseguiriam cursar uma universidade em regime tradicional (aulas semanais ao longo do semestre).

Acrescentamos ainda, o quão a proposta da LEDUCARR foi inovadora para a nossa região, que visa promover uma formação docente para atender aos sujeitos do campo nas diversas comunidades do estado com uma proposta crítica e libertadora. Diferentemente de muitos modelos de curso bastante mecanizados, que coisificam o aluno, a proposta aqui de alternância propõe o diálogo assumindo um papel ativo no processo de formação de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o princípio histórico da educação do campo é uma conquista das lutas dos movimentos sociais, sendo uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social. Embora tenha sido uma grande conquista há ainda grandes desafios a serem superados. E, um desses desafios a inserção dos egressos da LEDUCARR, na docência das escolas do campo do Estado de Roraima.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as falas dos egressos da LEDUCARR, ficou evidente que curso tem papel primordial na formação inicial dos educadores do campo, como dito por um dos respondentes o curso trás “a valorização do homem do campo como sujeito de ação”. Foi possível analisarmos também, que os egressos após formação encontram dificuldades para a inserção na docência, assim como também encontram durante o período de formação. Sendo pontuados na falas do participantes a falta de logística durante os Encontros de Formação Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

A falta do reconhecimento do curso pelas municipalidades e estado, foi uma das questões mais presente na fala dos respondentes, o que para eles explica o fato de muitos ainda não estarem atuando. Essa falta de reconhecimento representam vários problemas, principalmente em se tratando de concurso público.

Outro ponto relevante da pesquisa tratou-se dos desafios posto na profissionalidade docente multidisciplinar da LEDUCARR. Os dados revelam que a formação não ocorreu conforme a proposta do curso, pois se tratava de um projeto piloto recentemente implantado na UFRR e maioria dos docentes eram convidados de outros cursos para ministrar disciplinas, o que para os egressos, causou certo despreparo.

Ressalto, que o “despreparo” é no sentido de vivência com os sujeitos do campo. Pois, didaticamente os docentes atuavam nas suas áreas de conhecimento. As inquietudes dos egressos, foram mais no sentido do curto espaço de formação para habilitação em quatro área de conhecimento e o comprometimento dos espaços de formação do Tempo Comunidade na proposta da Pedagogia da Alternância, que não ocorriam.

Os dados obtidos nesta pesquisa, indicam uma série de desafios enfrentados pelos

egressos da primeira turma da LEDUCARR, o período em que se ausentava das suas localidades, do anseios familiares, foi um dos desafios apontados pelos respondentes da pesquisa.

Com os dados identificamos ainda, que nenhum dos respondentes da pesquisa exercia a profissão docente antes do curso, e se não fosse a reivindicação dos Movimentos Sociais, através da FETAG para que o curso também fosse ofertado aos moradores e moradoras das comunidades rurais dos municípios de Roraima, portadores de certificado de conclusão do ensino médio completo, certamente não estariam formados.

Sobre a atuação docente dos alunos, apenas 6 dos 16 respondetes estão atuando na sala de aula, alguns iniciaram docência no 4º semestre do curso. Os demais respondetes apenas tiveram contato com sala de aula durante os estágios obrigatório do curso e durante o PIBID/DIVERSIDADE. Sendo que dos 16 respondentes apenas três não foram bolsistas do Programa. Para os respondentes o PIBID é de grande relevância para alunos de graduação, faz com que tenha a vivência da prática docente.

O exposto no processo da escrita como a historialização do período republicano no Brasil e no atual estado de Roraima no período em que foi Território Federal do Rio Branco, fez com que tivéssemos um olhar reflexivo sobre a implantação das escolas e processo de mudança da educação no meio rural. Por isso embora a dissertação esteja intitulada “A Formação Profissional De Egressos Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo Da Universidade Federal De Roraima (UFRR): Desafios Da Profissão Na Contemporaneidade”. Buscou-se também historiar sobre as primeiras escolas do Estado de Roraima, para assim podermos falar da Educação do Campo no Estado de Roraima em Especial a LEDUCARR.

A proposta desse trabalho respalda-se na técnica da história oral realizada com os egressos da LEDUCARR, acreditamos portanto, ter contemplado a temática proposta e assim fazer um registro do que fala e o que pensam os primeiros egressos da LEDUCARR.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.
- ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador, BA: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação básica e movimentos sociais**. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Coleção Por uma educação básica do campo, v. 2, 1999.
- AZEVEDO, Fernando de. "O sentido da educação colonial". "As origens das instituições escolares". In: **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. São Paulo/SP: Edições Melhoramentos, 1964. p. 501-606.
- BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Edições pulsar: Xamã, 2009.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das experiências à política pública. Núcleo de Estudos Agrários e desenvolvimento Rural – NEAD/Conselho Nacional de Desenvolvimento Agrário e Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2001.
- CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques et al (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. **A Pedagogia da luta pela terra**: o movimento social como princípio educativo. Caxambu: Anped/GT n. 3 – Movimento Sociais e Educação, 1999.
- _____. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão popular, 2012.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do Campo. In: MURANIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. Estatísticas do meio rural 2010-2011. 4. ed. Brasília, MDA, 2011

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural Casa Familiar Rural: a Casa Familiar Rural formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miquel Gonzalez et al (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

_____; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GONZAGA, Amarildo Menezes. Pesquisa em educação: um metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido et al (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo. Edições Layola, 2006.

JOSSO, Marie-christine. **A experiência de vida e formação**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir Néry; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. 3. ed. Editora Universidade de Brasília – DF, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Inês Rogélia Dantas Macedo. Agentes educacionais em Boa Vista/Roraima nos anos de 1945 e 1946. In: MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias; SOUZA, Carla Monteiro de. (Orgs.). **Roraima/Boa Vista: temas sobre o regional e o local**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

_____. **A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta.** Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2004.

MAGALHÃES, Maria das Garças Santos Dias. **Amazônia, o extrativismo vegetal no sul de Roraima: 1943-1988.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação e dados/marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7.ed. 2.reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MENNUCCI, S. **Discursos e Conferências Ruralistas.** São Paulo, 1946.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NAGLE, J. A educação na primeira república. IN: HOLANDA, S. B. – História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: DIFEL, tomo III: O Brasil Republicano, livro 3º, 1975, p. 259- 291.

PEREIRA, Ednaldo Gomes; LOPES, Sérgio Luiz. A formação e o trabalho docente no campo. In: LOPES, Sérgio Luiz Lopes. **Diálogos e experiências sobre educação do campo.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: Caldart et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). IN: Caldart et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Adair J. **Roraima:** historia geral. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ariosto Moura da. Educação do Campo: uma breve (re)construção Epistemológica. In: LIMA, Elmo de Souza Lima; SILVA, Ariosto Moura da (Orgs.). **Diálogos sobre Educação do Campo.** 2. ed. Teresinha: EDUFPI, 2014.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão.

IN: GHEDIN, Evandro. Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Sônia Suely Soares de. **Um Território Federal dentro de um Estado Militarizado:** o exemplo do governo do tenente-Coronel Hélio da Costa Campos em Roraima de 1964 a 1974. (Monografia de Especialização) Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR, 2008.

SOUZA, Rosana Silva de. **Instalação do Instituto Missionário da Consolata – IMC em Roraima de 1948 a 1996.** (Monografia de Especialização) Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR, 2010.

VALE, A. L. F. **O “Ceará” em Roraima. Migração de cearenses:** 1980/1999. Jaboticabal: FUNEP, 2005, 173p.

_____. **Nordeste em Roraima:** migração e territorialização dos nordestinos em Boa Vista. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014, 245p.