



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS CASTANHAL
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS
AGROALIMENTARES**

FERNANDA SUELY BARATA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA: PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES EM
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.**

Castanhal – Pará

2017

FERNANDA SUELY BARATA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA: PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES EM
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, como requisito para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão em Empreendimentos Agroalimentares oferecido por esta instituição.

Orientação: Professor Dr. Romier da Paixão Sousa

Castanhal – Pará

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

FERNANDA SUELY BARATA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA: PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES EM
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA – Campus Castanhal, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão em Empreendimentos Agroalimentares oferecido por esta instituição.

Orientação: Professor Dr. Romier da Paixão Sousa

Conceito: _____

Data: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cláudio Alex Jorge da Rocha

Prof. Dr. Mario Médice Costa Barbosa

Prof. Dr. Cícero Paulo Ferreira (Suplente)

Castanhal – Pará

2017

À minha filha Helena, por sua compreensão e amor durante essa jornada;

à minha mãe Régia, pelo apoio constante e pelo exemplo de mulher forte e determinada que muito me motivou;

a meu namorado Marcelo, por seu companheirismo e incentivo determinantes para os momentos de exaustão;

a toda Minha família, de sangue e de coração, por me mostrar o quanto a jornada da vida é valiosa, o quanto recebo e o quanto posso dar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelas bênçãos generosas que recebo a cada dia, e pelas oportunidades diárias de aprendizado e crescimento.

A meus pais por terem sido fundamentação e alicerces de minha formação, em especial à minha mãe Régia por ser um porto seguro no qual sempre pude confiar, e por todo o apoio e incentivo.

A minha filha Helena, meu maior tesouro, agradeço por seu amor, carinho e alegria constantes.

A meu namorado Marcelo, por sua cumplicidade em todas as horas, pelo sorriso sempre presente nos momentos bons e nos difíceis desse percurso.

A Régis, Giselle, Luize, Liz e Lucas por comporem essa família que faz meu coração estar sempre aquecido.

Aos familiares que mesmo distantes são força e luz na minha caminhada.

Aos amigos por compreenderem minha ausência.

Aos amigos que o mestrado me deu de presente, com os quais convivi durante meses. Aos companheiros que estiveram mais próximos nos estudos diários, em especial à Maria do Carmo, Eduardo e Edleia, da turma de Marabá; e à Paula, Fábio e Felipe, da turma de Castanhal.

À Edleia e Kleise que abriram as portas de suas casas com todo o carinho, para me receber e hospedar no período de disciplinas em Marabá.

Ao meu Orientador, professor Dr. Romier, por sua competência e contribuição inigualáveis, nesse processo de descoberta acadêmica. Por sua paciência diante de minhas limitações e por seus ensinamentos face à enorme experiência junto à docência e às populações do campo. .

A meus, estimados e excelentes, professores: Paraense, Mário, Adebaro, Suezilde, Cícero, Roberta, João, Regina, Lian, Maria José, Samuel e Daniel que fizeram parte dessa construção, contribuindo enormemente com minha formação acadêmica.

A todos os que colaboraram com a pesquisa. Aos que estiveram presentes na Reunião do Grupo de Trabalho (GT) em Educação do Campo, aos docentes que responderam aos questionários e aos Pró-Reitores que contribuíram através das entrevistas. Meu muitíssimo obrigada, por disporem de seus valiosos tempo e interesse, tornando essa produção acadêmica mais consistente.

Aos membros das bancas examinadoras de qualificação e defesa de dissertação pelas correções e pelo interesse em contribuir com este trabalho.

Aos companheiros da PRODIN/IFPA, Sanches, Vanessa, Suellen, e Fábio, pelo incentivo e contribuições em minha trajetória profissional e acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, em especial à Coordenação, na figura da Professora Roberta e à sua equipe de assessoramento na figura da servidora Suelen, pela atenção e paciência diante de minhas dúvidas, questionamentos e solicitações.

Ao IFPA, pela oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, em especial ao Prof. Dr. Claudio Alex Jorge da Rocha, Magnífico Reitor do IFPA.

Os movimentos da diversidade de coletivos sociais, raciais, de gênero, indígena, camponeses e trabalhadores vem reeducando esse olhar fechado dos direitos individuais. Ao se afirmarem coletivos em lutas por direitos coletivos pressionam para ir além dos direitos individuais. Coletivos que se sabem não iguais perante o direito, nem perante a lei, a justiça, nem perante a cidadania e o Estado. Se sabem segregados como coletivos, consequentemente vão além da defesa da educação, da terra, do trabalho, da renda, da saúde e da justiça... Como direito individual, de todo cidadão, e se proclamam sujeitos coletivos de direitos coletivos.

Miguel Arroyo

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo: analisar condição atual do planejamento relativo à oferta de cursos voltados à Educação do Campo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). O diálogo teórico foi construído a partir da caracterização da Educação do Campo; de seus sujeitos e suas relações no território de desenvolvimento de suas práticas; seguido da discussão acerca de políticas públicas voltadas às demandas das populações do campo; para assim voltar-se aos aspectos pertinentes às práticas de planejamento das ações previstas ao desenvolvimento de cursos no âmbito da educação do campo. Na pesquisa, utilizou-se do método dedutivo através da abordagem qualitativa, com a aplicação dos seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, aplicaram-se as técnicas de observação participante, de entrevista e de questionário. A partir da coleta de dados, foi possível pautar discussões direcionadas ao cerne da pesquisa: “O Planejamento Educacional” da Educação do Campo, a partir da perspectiva institucional, portanto, estratégica. As análises partiram do contexto nacional ao estadual, sendo possível parametrizar as discussões por pressupostos sistêmicos, os quais compõem um sistema educacional complexo, precisando estar alinhado aos planos nacional e estadual de educação, assim como aos demais instrumentos legais. Assim, a pesquisa propõe a elaboração de um projeto de gestão com a finalidade de construir orientações norteadoras, para a realização do planejamento de políticas e ações educacionais voltadas para a educação do campo do IFPA.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Planejamento Estratégico. Gestão Participativa. Educação do Campo. Populações do Campo.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the current state of planning related to the offer of courses directed to Field Education at the Federal Institute of Education Science and Technology of Pará (IFPA). The theoretical dialogue was constructed from the characterization of the Field Education; Of their subjects and their relations in the territory of development of their practices; Followed by the discussion about public policies aimed at the demands of the rural population; To return to the aspects pertinent to the planning practices of the actions foreseen to the development of courses in the scope of the education of the field. In the research, the deductive method was used through the qualitative approach, with the application of the following data collection procedures: bibliographic, documentary and field research. In the field research, participant observation, interview and questionnaire techniques were applied. From the data collection, it was possible to guide discussions directed to the core of the research: "Educational Planning" of Field Education, from the institutional perspective, therefore, strategic. The analyzes started from the national to the state context, and it is possible to parameterize the discussions based on systemic assumptions, in which the IFPA composes a complex educational system, and needs to be aligned with the national and state educational plans, as well as with other legal instruments. Thus, the research proposes the elaboration of a management project with the purpose of constructing guiding orientations, for the accomplishment of the planning of educational policies and actions directed to the field education of the IFPA.

Keywords: Educational Planning. Strategic planning. Participative management. Field Education. Populations of the Field. Peasantry

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Contingente populacional de áreas rurais.30

Figura 2: Mapa do Estado do Pará/Brasil.....49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trajetória Tecnológica de Sistemas Produtivos Rurais	31
Tabela 2: Demonstrativo orçamentário MAPA² e MDA³	62
Tabela 3: Número de turmas ofertadas na Educação Básica no Pará.....	64
Tabela 4: Previsão de quantitativo de vagas a serem ofertadas pelo IFPA	95
Tabela 5: Número de vagas previstas por campus no período de vigência do PDI 2014 – 2018.	101
Tabela 6: Previsão de quantitativo de vagas a serem ofertadas pelo ifpa, disponíveis no PDI 2014 - 2018.	102
Tabela 7: Oferta e Expansão de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e Subsequente ao Ensino Médio e Cursos Superiores de Licenciatura, Tecnologia e Engenharia no IFPA	118

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Legislação e Documentos Oficiais	52
Quadro 2: Eixos Avaliativos SINAES.....	55
Quadro 3: Categorias de análise de dados	56
Quadro 4: Metas e Estratégias do PEE, voltadas às demandas da população do campo.....	68
Quadro 5: SINAES – Dimensões Institucionais	72
Quadro 6: Planejamento estratégico do IFPA – PDI 2009/2013.....	77
Quadro 7: Oferta de cursos na área da educação do campo	93
Quadro 8: Oferta de cursos na área da educação do campo	96
Quadro 9: Elementos da Política de Educação do Campo (PPI)	105

LISTA DE SIGLAS

CEFET-PA	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CF	– Constituição Federal
CFR	– Casas Familiares Rurais
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONDIR	– Conselho Diretor
CONIF	– Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
CONSUP	– Conselho Superior
CPA	– Comissão Própria de Avaliação
CRMB	– Campus Rural de Marabá
CTC	– Centro Tecnológico do Couro
CVT	– Centros Vocacionais Tecnológicos
DINF	– Diretoria de Infraestrutura
EAD	– Educação à Distância
EAFC	– Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFMB	– Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EF	– Ensino Fundamental
EFA	– Escola Família Agrícola
EFA	– Escolas Famílias Agrícolas
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FETAGRI	– Federação dos Agricultores na Agricultura Familiar
FIC	– Formação Inicial e Continuada
FPEC	– Fórum Paraense de Educação do Campo
FPEC	– Fórum Paraense de Educação do Campo
GT	– Grupo de Trabalho
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituição de Ensino Superior
IF	– Instituto Federal
IFPA	– Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	– Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPEC	– Licenciatura Plena em Educação do Campo
MAPA	– Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	– Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	– Ministério da Educação ()
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	– Ministério do Trabalho e Emprego
NDE	– Núcleo Docente Estruturante
ONU	– Organização das Nações Unidas
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PDC	– Plano de Desenvolvimento do Campus
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	– Plano Estadual de Educação
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	– Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNQ/PLANTEQ	– Plano Nacional de Qualificação e Plano Territorial de Qualificação
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROAD	– Pró-Reitoria de Administração
PROCAMPO	– Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODIN	– Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	– Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	– Pró-Reitoria de Extensão
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPPG	– Pró-Reitoria de Pós-Graduação
QDD	– Quadro Demonstrativo de Despesas
RESEX	– Reserva Extrativista
RIP	– Regime de Internato Pleno

SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/PA	– Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEPS	– Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social
SIGAA	– Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTEC	– Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCU	– Tribunal de Contas da União
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UNDIME-PA	– União dos Dirigentes Municipais de Educação do Pará
UNIFESSPA	– Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Sumário

Sumário.....	12
1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.	24
2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E CAMPESINATO	29
2.3 GESTÃO, PARTICIPAÇÃO E PLANEJAMENTO.	44
3. METODOLOGIA	48
3.1.1 Pesquisa Bibliográfica	50
3.1.2 Pesquisa Documental.....	52
3.1.3 Pesquisa de Campo	54
3.1.3.1 Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo	54
3.1.3.1.1 Observação Participante	56
3.1.3.1.2 Questionário	57
3.1.3.1.3 Entrevista.....	58
3.2 PRODUTO GERADO.....	59
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1 O Planejamento da Educação do Campo	60
4.1.1 A Formalização Legal da Educação do Campo.....	60
4.1.2 Recursos Financeiros Destinados às Políticas Públicas em Desenvolvimento Rural	62
4.1.3 Os planos nacional e estadual de educação e as demandas das populações rurais.....	66
4.1.4 Aspectos relevantes do planejamento institucional apontados pelo INEP72	
4.2 O plano de desenvolvimento institucional do IFPA e a Ed Campo	74

4.2.1	Plano de oferta dos cursos	93
4.2.1.1	PDI 2009/2013.....	93
4.2.1.2	PDI 2014/2018.....	95
4.3	Proposições em Planejamento para a Educação do Campo no IFPA.	102
4.3.1	Elementos da Política de Educação Campo apresentadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).	103
4.3.2	A concepção de estrutura institucional de planejamento em Educação do Campo.	106
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
6.	APÊNDICE.....	113
6.1	Metas do Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 8.186/15) voltadas ao atendimento das demandas da educação do campo:.....	113
6.2	PDI 2009/2013 - Oferta e Expansão de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e Subsequente ao Ensino Médio e Cursos Superiores de Licenciatura, Tecnologia, Engenharia e Pós-Graduação no IFPA	118
6.3	PDI 2014/2018 - OFERTA DE CURSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DISPONÍVEIS NO PDI 2014-2018.....	120
a)	Cursos Técnicos de Nível Médio	120
b)	Cursos Técnicos de Nível Médio – PROEJA.....	121
c)	Cursos de Bacharelado	121
d)	Cursos de Tecnologia.....	122
e)	Curso de Licenciatura.....	122
f)	Cursos de Pós-graduação	123
6.4	PDI 2014/2018 - OFERTA DE CURSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DISPONÍVEIS NO PDI 2014-2018 (versão revisada, em jun/2017) (p. 110).....	124
a)	Cursos Técnicos de Nível Médio	124
b)	Cursos Técnicos de Nível Médio – PROEJA.....	125
c)	Cursos de Bacharelado	126

d)	Cursos de Tecnologia.....	126
e)	Curso de Licenciatura.....	127
f)	Cursos de Pós-graduação	127
6.5	Memória de Reunião do Grupo de Trabalho em Educação do Campo, realizada em 14/09/2016.....	129
6.6	Modelo de Questionário aplicado na pesquisa de campo	135
6.7	Roteiro de Entrevista aplicado na pesquisa de campo	140
6.8	Entrevistas realizadas com Pró-Reitores (as) do IFPA.....	142
6.8.1	Entrevista com a Pró-Reitora de Extensão Substituta, Professora Doutora Suezilde da Conceição do Amaral Ribeiro (Dra. em Engenharia de Alimentos), realizada em 27.06.17	142
6.8.2	Entrevista com o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional, Raimundo Nonato Sanches de Souza. (Licenciado em Letras, Mestre em Educação), realizada em 12.07.17.....	145
6.8.3	Entrevista com a Pró-Reitora de Ensino, Elinilze Guedes Teodoro (Psicóloga. Ms. e Dra. em Educação), realizada em 17.07.17	150
6.8.4	Entrevista com o Pró-Reitor de Administração, Danilson Lobato da Costa (Contador. Esp. em Contabilidade Pública), realizada em 17.07.17.....	155
6.9	Projeto de Elaboração de Planejamento Estratégico	157
7.	REFERÊNCIAS	158

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa voltou-se à realidade da educação do campo no Estado do Pará, no âmbito da formação profissional; e teve como objetivo: analisar condição atual do planejamento relativo à oferta de cursos da educação do campo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) com a finalidade da construção de orientações norteadoras, para a realização do planejamento de políticas e estratégias institucionais voltadas para a educação do campo.

Assim, buscou tecer uma descrição sobre as características da educação do campo (CALDART, 2008), seu surgimento, sua vinculação aos movimentos sociais, seus traços territoriais, e a consolidação de um paradigma de desenvolvimento emancipatório aos povos do campo (PLOEG, 2009). Como a educação do campo deve seguir o referencial trazido pelos sujeitos históricos do campo, Souza (2008) apresenta algumas contribuições a respeito:

“Os princípios da educação do campo [...] são os seguintes: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo” (SOUZA, 2008, p. 1097).

Além disso, buscou aprofundar a discussão acerca das políticas públicas voltadas à educação do campo, à associação entre educação do campo e formação profissional, observada no Instituto Federal do Pará; e, às possibilidades vindouras dessa construção a partir da gestão estratégica institucional participativa.

Dentre as razões pelas quais se deu a escolha do tema da pesquisa “educação do campo”, ressalta-se a afinidade com a área da educação, pois sou pedagoga de formação e pós-graduada em Gestão da Docência do Ensino Superior; e, a aproximação com minha trajetória profissional. No período de 2010 a 2014 passei a atuar na Pró-Reitoria de Extensão do IFPA, setor

responsável pelo acompanhamento dos Programas PROCAMPO e Saberes da Terra, ambos voltados à oferta de cursos da educação do campo.

De 2014 a 2015, desenvolvi ações, no IFPA, como Coordenadora de Planejamento do Desenvolvimento Institucional, vinculadas à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), área responsável pela construção de políticas, projetos e propostas voltados ao planejamento da instituição de forma sistêmica.

Desta forma, através da experiência nos setores que atuei, observando a trajetória de oferta de cursos da educação do campo no IFPA, que em sua maioria se dava através dos programas de governo supracitados; e observando as demandas dos campi por orientações para realização do planejamento nos mesmos, que eram feitas, em grande parte, de forma desarticulada com os demais campi e a reitoria, construí o pré-projeto de pesquisa para submissão ao processo de seleção do Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares.

Assim, a ideia foi desenvolver uma pesquisa cujo produto estivesse alinhado às demandas das populações do campo, e ao desenvolvimento de ações de institucionalização da oferta da educação do campo no IFPA.

Logo, ao acessar documentos institucionais como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Geral e Resoluções do Conselho Superior (CONSUP), foi possível perceber a fragilidade existente na consolidação da Educação do Campo enquanto política institucional. Tal variável foi determinante para a construção do projeto de pesquisa e para a imersão no tema.

Nesta perspectiva, os documentos institucionais previam a necessidade de articulação e consolidação das diversas propostas de educação do campo de forma integrada e sistêmica (MATIAS-PEREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014), nas áreas de gestão, ensino, pesquisa, extensão, e inovação. Contudo para tal efetivação questionou-se: Qual a condição da educação do campo no IFPA, e qual a perspectiva de consolidação e/ou expansão da mesma?

Diante de tais questionamentos, foi necessário adentrar o universo da educação do campo, conhecer seus sujeitos, seu processo histórico, suas

peculiaridades sociais, políticas, culturais, ambientais e educacionais; materializadas em forma de projetos e programas. Para que então, fosse possível pensar uma educação do campo, ofertada de forma regular (MARINHO, 2016), voltada aos anseios das populações do campo, uma educação feita com elas e para elas.

De tal forma, o passo seguinte seria construir e apresentar proposta orientadora, para a realização do planejamento de estratégias, voltada à perspectiva da educação do campo. Para tal, foi necessário o estudo da expertise desenvolvida nos campi rurais, de seus percursos históricos, das demandas das populações do campo e das políticas públicas propostas em nível local e nacional.

Considerando as dimensões de análise elencadas, inferiu-se quanto à crescente perspectiva de atuação do IFPA, no espaço rural, na qual se destaca a necessidade de envolvimento de todos os sujeitos partícipes dos processos educativos desenvolvidos no campo e com o campo, e da contextualização no processo de construção do conhecimento e do projeto que se quer de educação com as próprias populações do campo.

Assim, a existência de demanda na grande maioria dos campi do IFPA tornou relevante a necessidade de existência de orientações acerca do planejamento voltado ao desenvolvimento institucional.

Fez-se necessário pensar o processo pedagógico e de gestão, considerando a tríade: Ensino, pesquisa e extensão; articulando-os de maneira a criar propostas que atendessem a realidade das populações do campo, na efetivação da relação entre teoria e prática.

A gestão participativa entrou na pauta, ao se perceber que a mudança na cultura institucional pressupõe indivíduos engajados, sentindo-se partícipes do processo, e não meros espectadores e executores. Um diálogo já percebido com maior frequência na atualidade (FRIGOTTO, 2011).

O desafio estava na efetivação da gestão estratégica de forma participativa e dialógica, alcançando o resultado esperado por sua comunidade interna, com índices que ampliasse a missão institucional do IFPA aos patamares difundidos na forma como este pretende ser visto pela sociedade.

Não só como uma instituição de excelência na oferta de educação profissional e tecnológica, mas também como uma instituição que promova a educação e o desenvolvimento regional a partir de processos de inclusão e equidade social. Segundo Souza (2012, p. 1):

Esse é o grande desafio da gestão de política pública no Brasil, principalmente em regiões como a Amazônia e o Nordeste brasileiro, em que a ausência do Estado ainda é uma condição bastante cristalizada, pois resulta em: violência no campo; precariedade na infraestrutura social; e péssimos indicadores socioambientais. Portanto, pensar a inovação institucional e valorizar a identidade territorial se torna um dos elementos cruciais para a formulação de políticas públicas no país (SOUZA, 2012, p. 1).

Logo, considerando fatores como inovação institucional e valorização da identidade, a presente pesquisa desenvolveu análises acerca de dimensões pedagógicas e de gestão, trabalhadas pelos campi do IFPA, e buscou apresentar uma proposta de orientação com elementos norteadores, que contemple anseios da comunidade interna do IFPA, representada por educandos e servidores, assim como demandas e exigências da sociedade e de políticas governamentais, direcionadas à educação do campo.

Diante de tal contexto, reforçou-se a problemática da pesquisa, pois apesar do IFPA ser uma instituição centenária, e ter em sua origem, a fusão de três autarquias, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFEC) e de Marabá (EAFMB); criado em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, este passa a figurar como Instituição de Ensino Superior (IES),

Passados 8 (oito) anos de sua criação, o IFPA possui atualmente campi em dezessete municípios do Pará, dos quais ramifica suas ações a todas as regiões do Estado. E diante dessa nova conjuntura deve atender a uma série de demandas legais. Dentre elas deve possuir um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para formalizar suas ações de planejamento e gestão.

Atualmente, está em vigor o PDI – 2014/2018, ao qual cada campus deve alinhar estrategicamente suas ações, materializando formalmente tais propostas no Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC).

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), em visita aos campi coletou informações que fundamentaram a revisão do PDI, e provocou os gestores quanto à necessidade de revisão de seus PDCs¹. Contudo, foi constatado que são incipientes os documentos e ferramentas de gestão voltados a procedimentos inerentes ao planejamento dos campi, que enfatizem as peculiaridades do IFPA, tampouco que orientem a implementação da política de Educação do Campo no Instituto.

Além de tal constatação, pôde-se acrescentar o fato de que a maioria, das orientações existentes em planejamento, voltava-se a características gerais da instituição, sem especificações pertinentes a ações da Educação do Campo². Então, para executar as ações no âmbito rural, cujo público é a população do campo, foi necessária a construção de orientações que incluíssem pressupostos da educação do campo.

Visto que, em alguns documentos institucionais, há a intenção em registrar a oferta de cursos e o desenvolvimento de ações voltadas à educação do campo, como se pode verificar no (PDI), um instrumento de planejamento institucional, no qual a educação do campo encontra-se referenciada no histórico dos campi Castanhal e Marabá Rural, os quais foram espaços pensados para atendimento a demandas agrárias (IFPA, 2014).

Além dos dois campi rurais, houve políticas implementadas pelo Ministério da Educação, na forma de programas, denominadas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), de oferta de cursos de graduação de Licenciatura em Educação do Campo (IFPA, 2014).

Dentre as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão foram destacadas a valorização do trabalho e dos movimentos sociais, como elementos importantes para a consolidação das ações pedagógicas (IFPA,

¹ Fonte: <http://www.ananindeua.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/210-prodin-itinerante-ananin>, <http://breves.ifpa.edu.br/documentos/audin/1249-pdf-02-prodin-itinerante/file>,

² Como exemplo, pode-se destacar a Minuta para Elaboração/Revisão do Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC), elaborado pela PRODIN.

³ Constantes na Portaria MEC nº 92, de 31.01.2014, que aprovou, os indicadores do

2014). Quanto à oferta de cursos, no plano de desenvolvimento há previsão de oferta regular de cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo, em sete campi do Instituto (Abaetetuba, Altamira, Belém, Marabá Rural, Parauapebas, Tucuruí e Vigia) (IFPA, 2014).

Assim como de cursos de pós-graduação em quatro campi, são eles: Especialização em Educação do Campo, em Abaetetuba; Especialização em Educação do Campo, em Belém; Especialização em Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia, no Campus Castanhal; Especialização em Educação do campo, agroecologia e questões pedagógicas e Especialização em Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia, no campus Marabá Rural; e por fim, o Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, em Castanhal (IFPA, 2014).

Além do PDI, há referência atualizada sobre a educação do campo no Regulamento Didático-Pedagógico, que elenca os aspectos que devem ser considerados para a oferta de cursos na área, e reforça a necessidade de que tais cursos deverão possuir regulamentação própria, observando os pressupostos da pedagogia da alternância, as demandas das populações do campo; assim como, formas de organização e metodologias conexas à realidade do campo (CALDART, 2001; CALDART, 2003).

Desta forma, através dos documentos existentes entende-se haver a preocupação em conduzir a instituição à consolidação de ações que atendam às questões do campo, face à ampliação de cursos e ações de pesquisa e extensão aos demais campi, além dos predominantemente rurais. Nesse enfoque, exalta-se a necessidade da construção coletiva de tais propostas, a fim de que se tenha institucionalizado de forma regular a ampliação de atendimento às demandas rurais.

Então essa foi a minha busca, lançar mão de fundamentação teórica e estudar as práticas existentes no IFPA, a fim de inovar as ações desenvolvidas nos campi, conforme suscitou Veiga-Neto (2012), tendo sempre muito cuidado em manter a vigilância epistemológica, enquanto permanente cuidado teórico, metodológico e conceitual acerca das informações, dos conteúdos, do conhecimento.

Assim, refletindo o contexto em destaque, me desafiei a entender os motivos da ausência de diretrizes que orientem a institucionalização da educação do campo, conforme proposto pelos campi que possuem cursos neste âmbito.

Desta forma, refletindo diante da conjuntura vigente, levantei o seguinte questionamento: Qual a condição atual da educação do campo no IFPA, e a perspectiva de consolidação e/ou expansão da mesma?

Tal questionamento me conduziu à construção de objetivos de pesquisa que me possibilitasse a condução dos trabalhos e a descoberta dos fatores afetos à educação do campo no IFPA. Enquanto objetivo geral, busquei entender a condição atual da Educação do Campo do IFPA, com a finalidade de propor orientações norteadoras, para o planejamento da política de educação do campo na instituição.

Consequentemente, 3 (três) objetivos específicos desdobraram-se: 1. Conhecer o processo de desenvolvimento da educação do campo no Instituto Federal do Pará, com ênfase na perspectiva do planejamento de políticas e estratégias institucionais; 2. Realizar um diagnóstico situacional da oferta de cursos prevista para a educação do campo no IFPA; e, 3. Desenvolver proposta de orientação ao planejamento da política de Educação do Campo da instituição.

Logo, o desenvolvimento desta pesquisa no IFPA apontou à inegável necessidade de revisão de papéis institucionais de gestores, quando o assunto é educação do campo.

“Esse é o grande desafio da gestão de política pública no Brasil, principalmente em regiões como a Amazônia e o Nordeste brasileiro, em que a ausência do Estado ainda é uma condição bastante cristalizada, pois resulta em: violência no campo; precariedade na infraestrutura social; e péssimos indicadores socioambientais. Portanto, pensar a inovação institucional e valorizar a identidade territorial se torna um dos elementos cruciais para a formulação de políticas públicas no país” (SOUZA, 2012, p. 1).

Em razão desse foco na gestão, e na importância de requalificar propostas institucionais, o percurso metodológico da pesquisa voltou-se à

utilização dos seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica aprofundou questões teóricas sobre o assunto, buscando o que a academia vinha discutindo a respeito. A pesquisa documental amparou-se nos instrumentos legais e normativos, assim como em dados estatísticos a fim ampliar e aprofundar o foco da discussão. E a pesquisa de campo buscou parametrizar a teoria à prática através de observação participante em evento do Grupo de Trabalho em Educação do Campo do IFPA e de realização de entrevistas junto aos gestores que estão à frente da elaboração de políticas internas, junto à reitoria do IFPA.

Da metodologia passou-se às análises e discussões decorrentes do cruzamento de dados bibliográficos, documentais e de campo. Foi possível perceber a situação do planejamento institucional do IFPA, e suas peculiaridades. Contudo, deu-se ênfase a aspectos relacionados à oferta de cursos cujo público alvo fossem as populações do campo.

Desta forma, o capítulo de “Resultados e Discussões” foi estruturado em 3 (três) categorias de análise, conforme segue: “O Planejamento da Educação do Campo”, “O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA e a Educação do Campo”; e por fim, “Proposições em Planejamento para a Educação do Campo no IFPA”.

O desenvolvimento do assunto “O Planejamento da Educação do Campo”, teve suas discussões organizadas em 4 (quatro) blocos: “A Formalização Legal da Educação do Campo”, “Os Recursos Financeiros Voltados às Políticas em Desenvolvimento Rural”, “Os Planos Nacional e Estadual de Educação e as Demandas das Populações Rurais”; por fim, “Aspectos Relevantes do Planejamento Institucional Apontados pelo INEP”.

A segunda categoria, “O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA e a Educação do Campo”, destacou a referência estrutural e metodológica apresentada no PDI, com ênfase no “O Plano de Oferta de Cursos”, dos PDIs 2009/2013 e 2014/2018.

Finalmente, a terceira categoria “Proposições em Planejamento para a Educação do Campo no IFPA”, desdobra-se em “Elementos da Política de

Educação do Campo apresentados no PPI”, e em “A Concepção de Estrutura Institucional de Planejamento em Educação do Campo”.

Em seguida, nas considerações finais, apresentaram-se aspectos relevantes que foram percebidos a partir dos resultados da pesquisa, alguns corroborando as crenças existentes no início do curso de mestrado, outros reformatando o olhar direcionado às questões ligadas ao planejamento de ações voltadas às populações do campo.

Por fim, em razão dos resultados da pesquisa, construiu-se um projeto de gestão, com proposições voltadas ao desenvolvimento do planejamento institucional, estruturado a fim de dar suporte aos gestores na construção do Plano de Desenvolvimento do Campus.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Pesquisar sobre a educação do campo e sua materialização através das políticas públicas, suscita trazer para o diálogo acadêmico autores como Freire (1987), Caldart (2001, 2005, 2008 e 2012), Arroyo (2006, 2008, 2012, 2015), Gandin (2013), Libâneo (2013 e 2015), Vasconcelos (2000), Paro (2001), Demo (2006), Molina (2008 e 2012), dentre outros. Assim, torna-se possível balizar a trajetória necessária à percepção das dimensões sociais, econômicas, ambientais, políticas, territoriais, educacionais e culturais que envolvem a questão.

Segundo Molina (2012, p. 588) “políticas públicas significam o Estado em ação”. São a tradução das leis em ações, são a materialização de direitos constitucionais em programas e projetos. Souza (2003) destaca a importância de:

“[...] concentrar esforços no sentido de identificar as variáveis que causam impactos sobre os resultados das políticas públicas. Essa trajetória vai da dicotomia de analisar sucessos ou fracassos das políticas públicas para um estágio onde se enfatiza o melhor entendimento dos resultados.” (SOUZA, 2003, p. 17).

A legislação brasileira prevê direitos formais, que na realidade acabam sendo abstrações sem concretude, pois enquanto se fala em garantia à dignidade humana, uma parcela da população permanece em péssimas condições de vida, relativas à saúde, alimentação, educação, lazer. É a justiciabilidade (MOLINA, 2008) que dá força às lutas pela garantia de direitos.

Por exemplo, existem cláusulas pétreas na Constituição Federal de 1988, que garantem, aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, o direito à vida, à igualdade, à segurança, à propriedade; contudo, na prática, temos péssimos indicadores socioeconômicos, quando comparamos as populações urbanas e rurais como: índice de desenvolvimento humano, de concentração

de terra, de desemprego, de renda per capita, de analfabetismo, de retenção escolar. (HACKBART, 2008)

Então, é fundamental que através das lutas seja possível materializar os direitos legalmente constituídos, através de políticas públicas (MOLINA, 2012), visto que “[...] uma das consequências da nova ordem do capital [...] é a redução no âmbito dos direitos da sociedade” (MOLINA, 2012).

Desta forma, mesmo que pontuais, as políticas públicas são a formalização de direitos instituídos legalmente, mas que não chegam a ser efetivados a toda a sociedade. A luta pela instituição de tais políticas é sinônimo de luta por cidadania, por garantia e acesso a direitos (MICHELOTTI, 2008).

Tal percepção se materializa ao se analisar o direito universal à educação básica, promulgado constitucionalmente. (MOLINA, 2012). Um exemplo é a chamada Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, política pública afirmativa desenvolvida por Universidades e Institutos Federais, que reserva um percentual de suas vagas a candidatos que preencham os pré-requisitos étnicos, sociais e/ou econômicos.

Segundo Malvezzi (2013),

(...) associada às outras iniciativas que visam ampliar o acesso ao ensino superior a um número cada vez maior de jovens oriundos das diversas camadas sociais, essa política pública pode ser entendida como uma ação que traduz a preocupação com a responsabilidade social e suas consequências. (MALVEZZI, 2013, p. 19)

As ações afirmativas estão relacionadas à correção histórica de processos de segregação sofridos por coletivos diversos (ARROYO, 2012), devendo ser a “materialização do reconhecimento da cidadania plena” (MICHELOTTI, 2008), a efetivação dos direitos humanos.

Os direitos humanos, uma categorização que é geral, apresenta possibilidades ao povo, de forma generalista; possibilidades que muito frequentemente são superficiais face às especificidades historicamente

negadas a populações excluídas como as do campo (MOLINA, 2008). Negar esses direitos é negar-lhes cidadania. Outrossim,

“[...] esses direitos não podem ser hierarquizados, pois todos são fundamentais, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais. Cidadania é ter acesso a todos eles”. (MICHELOTTI, 2008, p. 91)

Nessa perspectiva, a afirmação de direitos às populações do campo vai além da simples abstração de artigos e incisos em instrumentos legais, pois traz à concretude a realidade vivenciada pelos sujeitos históricos, formadores da sociedade. Segundo Arroyo (2006):

“Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos” (ARROYO, 2006, p. 128).

Assim, os movimentos sociais trazem à tona discussões acerca da invisibilidade e da discriminação aos saberes tradicionais das populações do campo, como consequência do paradigma moderno. E da percepção de discriminar formas contra hegemônicas de construção e disseminação do saber (SOUSA, 2015).

Canen *et al.* (2011) aborda a temática da diversidade enquanto campo teórico voltado a dar respostas a problemáticas na maioria discriminatórias, ao desafio da luta contra o preconceito; e à valorização da diversidade. Bueno (2008), ao fazer referência às representações sociais na Amazônia, destaca a importância de “condições históricas, sociológicas e ideológicas na construção da representação” (BUENO, 2008, p. 81).

Assim, um conjunto de opiniões, crenças e atitudes formam os elementos de representação, constituindo-se de forma hierarquizada num sistema representacional. Desta forma, relacionando Bueno (2008) às representações sociais do campo ressalta-se a importância de considerar as especificidades do

campo, como categoria central de análise, além de valorizar a pluralidade como fator de enriquecimento das relações sociais, cujo fim é a equidade socioeconômica (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 254).

Desta forma as populações do campo constituem-se de forte representação social, os elementos periféricos que agregam valor à centralidade da representação não enfraquecem seu potencial. Como se poderia concluir a partir da dicotomia “populações do campo” associando-o a outras representações como “populações ribeirinhas”, ou “comunidades quilombolas”.

Ou seja, a representação de populações do campo será analisada na centralidade do sistema representacional, enquanto a característica ribeirinha ou quilombola será característica periférica, agregando valor. Tal escolha parte do princípio de que a educação volta-se a sujeitos e estes serão mantidos na centralidade do objeto de estudo, e não a seu caráter social (BUENO, 2008). Pois o caráter social é fundamental para a compreensão do processo histórico e para o entendimento das razões pelas quais a sociedade apresenta-se de uma determinada maneira.

“A história da precaríssima e velha educação rural é inseparável da história do trato patrimonialista, da apropriação pelas elites da terra, do Estado e do público. A inexistência da esfera pública é um traço em nossa história econômica e política.” (ARROYO, 2015, p. 51).

Face à problemática excludente das populações rurais a direitos fundamentais, em decorrência da quase total ausência do Estado em áreas sociais, os coletivos diversos, organizaram-se em busca de promoção de equidade. Porém a existência de políticas públicas, não significa garantia de direitos.

“Contraditoriamente, muitas vezes o acesso às políticas públicas pode significar uma conquista meramente formal, que não materializa de fato uma conquista de direitos. Como exemplo, toma-se as políticas públicas voltadas para o apoio à produção, como o crédito e a assistência técnica, conquistadas pelos camponeses. Em muitos casos, estas não têm significado avanços na construção de um projeto de desenvolvimento camponês. Ao contrário, na maior parte

das vezes, as políticas de crédito e assistência técnica têm se configurado como forças indutoras de uma matriz científico-técnica baseada na racionalidade industrialista do capital e contrária à racionalidade camponesa, que pode levar à inviabilidade da sua reprodução social e à destruição do meio ambiente. Portanto, são políticas públicas que, no seu conteúdo levam a uma perda do direito à terra e ao meio-ambiente". (MICHELLOTTI, 2008, p. 91-92)

Assim, as políticas públicas afirmativas são ações do Estado que imprimem um teor social às suas práticas (MALVEZZI, 2013), a fim de promover a diminuição de diferenças historicamente construídas a partir de processos excludentes, de expropriação e marginalização.

"A conquista de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo deve ser a materialização do reconhecimento de sua cidadania plena." (MICHELLOTTI, 2008, p. 91).

Por isso, a necessidade de consolidar o engajamento político; voltado à construção de uma identidade de base, vinculada às lutas dos movimentos sociais e às reflexões de teóricos que proponham o desenvolvimento do campo com equidade e justiça social; realmente voltado à sustentabilidade em suas nuances ambiental, social e econômica (CAPORAL e PETERSEN, 2012).

Desta forma, para trazer à tona o empoderamento das populações do campo, a educação é força mobilizadora para promover desenvolvimento com equidade, pois permite acesso a conhecimentos necessários à construção de criticidade que fomentem sua libertação, e a permanência dos sujeitos no campo (MARINHO, 2016)

"[...] assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação." (FREIRE, 1987, p. 107).

Assim, ressalta-se a importância de uma educação do campo, voltada à formação profissional, desenvolvida pelas instituições de ensino, na qual os envolvidos sintam-se sujeitos de seu processo formativo, através da análise da realidade vivenciada, a partir de uma abordagem dialógica (FREIRE, 1987).

Considerando a necessidade de conhecer a realidade do campo, aprofundando-se em suas especificidades, em sua historicidade, em sua dinâmica, é imprescindível a aproximação aos sujeitos que constroem essa história, e ao lócus de concretização da realidade, percebendo características que são fatores de especificação, mas igualmente os identificarão, agrupando-os. Na sequência, serão elencadas características destes sujeitos e do lócus no qual suas especificidades se materializam.

2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E CAMPESINATO

A análise da problemática levantada aponta à necessidade de suscitar a temática junto aos atores e sujeitos envolvidos de forma participativa, conclamar os servidores (docentes e técnico-administrativos), os discentes, os prestadores de serviço (que atuam em atividades de serviços gerais, vigilância, recepção, atendimento ao público), os movimentos sociais, visto que os conhecimentos e sabedorias dos partícipes do processo de formação profissional são essenciais ao desenvolvimento da criticidade (SOUSA, 2015).

Diante de tal constatação é fundamental que o IFPA, autarquia pública, cujas finalidades e características são voltadas à materialização de políticas públicas, por meio da oferta de educação profissional e tecnológica, a fim de promover crescimento local, regional e nacional, possa direcionar esforços à dinamização científica e educacional na região, a fim de que haja desenvolvimento de tecnologia e de processos voltados à mudança do paradigma vigente.

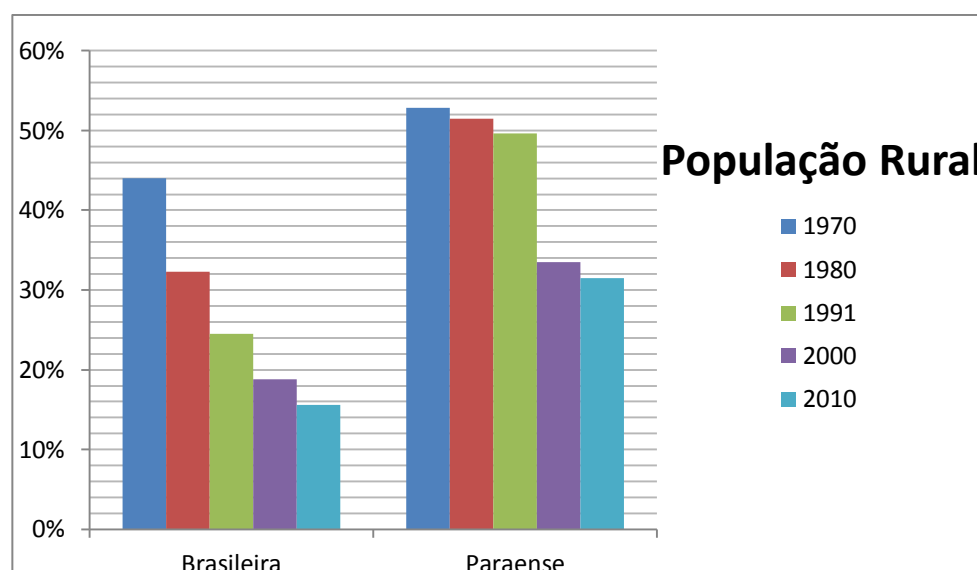
As políticas de dinamização econômica e fomento à inovação ficam reservadas àquelas que apresentam potencialidades competitivas. Às áreas rurais são direcionados os programas com recursos a fundo perdido e as estruturas governamentais com capacidades estabelecidas para o atendimento de populações em situações de precariedade social. Com isso, muitas vezes aprofunda-se a dicotomização que atribui ao rural somente o lugar do atraso e da pobreza (FAVARETO, p. 306, 2010).

Nesse intento, devem-se pensar políticas públicas educacionais que trabalhem as dimensões social, econômica e ambiental, conforme

pressupostos apresentados pela Agroecologia (SOUSA, 2015). Buscar desenvolver práticas que considerem o princípio educativo do trabalho cooperativo e solidário, para o qual é fundamental articular-se transversalmente com temáticas como economia, desenvolvimento, empreendedorismo, saúde, dentre outros.

Nessa lógica, ao observar indicadores apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo 2010, é possível analisar, nas últimas décadas, a relação existente entre o contingente populacional que habita nas áreas rurais, a partir de dados relativos ao cenário nacional e regional, conforme se apresenta, a seguir:

Figura 1: Contingente populacional de áreas rurais.



Fonte: IBGE, 2010.

Pode-se inferir que o êxodo rural brasileiro teve crescimento progressivo no decorrer das últimas décadas. Contudo, em relação ao Estado do Pará, percebe-se que no final do século XX houve uma brusca ocorrência da saída dos camponeses das áreas rurais, coincidindo com os graves conflitos agrários existentes na região, apesar da luta constante dos movimentos sociais por melhores condições de vida (FERREIRA *et al.*, 2015).

Segundo o IBGE (2010), 15,6% da população total do Brasil concentra-se na zona rural, um contingente de aproximadamente 29.757.904 habitantes. São cerca de 30 milhões de pessoas com pouco acesso às políticas públicas seja na área social, da educação, da saúde, ou de infraestrutura (FERNANDES, 2008; MOLINA, 2008). Tal índice dobra no Estado do Pará, chegando a 31,5% da população total.

O último Censo Agropecuário (IBGE, 2006) apresenta dados das últimas décadas, acerca da realidade rural do Brasil, dados que refletem a importância desse segmento social para a economia do país.

Acerca dos indicadores de pessoal ocupado, no Censo Agropecuário (IBGE, 2006), há dois grupos distintos, a categoria de “Pessoas com laço de parentesco com o produtor” e “Empregados contratados sem laços de parentesco com o produtor”. Do total de pessoas ocupadas no Pará, 86% atuam em atividades rurais possuindo laço de parentesco com o produtor. Tal constatação ressalta a importância da agricultura familiar para a permanência do homem no campo.

Sousa (2015) faz uma análise da trajetória tecnológica dos sistemas camponeses e dos sistemas patronais na região amazônica.

Tabela 1: Trajetória Tecnológica de Sistemas Produtivos Rurais

Sistema	Nº de	Pessoas	Total de Terras
Agropecuário	estabelecimentos	Ocupadas (%)	(%)
Camponês	411.290	87,5	34,3
Patronal	32.278	12,5	65,7

Fonte: Adaptado de Sousa (2015, p. 223).

Desta forma, ao analisar os dados da Tabela 1, fica visível o fato de que o número de estabelecimentos e de pessoas ocupadas é inversamente proporcional à área total de terras. Tal constatação ratifica a existência da concentração fundiária existente na região Norte do Brasil.

Além disso, alguns indicadores, relativos à educação no Estado do Pará, são alarmantes. Sousa (2015) discute os mesmos apontando o problema como um dos maiores a nível nacional, pois a taxa de analfabetismo encontra-se 11,7% superior à do Brasil, em alguns municípios chegando a patamares superiores a 20%. Quando o assunto é educação básica de nível médio, constata-se que somente 8,4% das matrículas estão nas áreas rurais.

Historicamente, o campesinato brasileiro, caracterizado como minoria populacional, foi vitimado pela exclusão a bens sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais (FERNANDES, 2008; MOLINA, 2008). Quanto ao acesso à educação, os níveis de analfabetismo, de formação, de evasão e de retenção escolar são alarmantes no âmbito rural.

Contudo cabe um parêntese sob o enfoque sociológico, em relação à constituição de grupos sociais. Bauman (2003) afirma que:

“As diferenças não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites.”. (BAUMAN, 2003, p. 90)

Consequentemente, a percepção da minoria deve considerar sua amplitude social. Pois, as características que distinguem as minorias são fruto das marcas que os grupos dominantes imprimem nos segmentos sociais dominados. A instituição de grupos é produto do estabelecimento de fronteiras.

“(...) as identidades “comunitárias” ostensivamente compartilhadas são subprodutos ou consequências do infindável (e por essa razão tanto mais febril e feroz) processo de estabelecimento de fronteiras (...)”. (BAUMAN, 2003, p. 21)

Então, para a compreensão do processo sócio-histórico e da necessidade de luta por autonomia, é fundamental trazer à consciência o fato de que os grupos identitários, como é o caso dos camponeses e sua organização em movimentos sociais, são fruto do estabelecimento de fronteiras impostas pelas elites diante de um processo de exclusão socioeconômica.

Pois, não basta que os grupos se organizem na luta por direitos, é importante que se unam uns aos outros, a fim de constituírem condições favoráveis para viver com autonomia.

“O projeto de autonomia é fim e guia, mas não resolve efetivamente situações reais. Pode-se dizer que a liberdade de articular e perseguir demandas por reconhecimento é a principal condição da autonomia, da capacidade prática de autoconstituição (e, portanto, potencialmente, do auto-avanço) da sociedade em que vivemos; e que nos dá a possibilidade de que nenhuma injustiça ou privação será esquecida, posta de lado ou de outra forma impedida de assumir sua correta posição na longa linha de “problemas” que clamam por solução”. (BAUMAN, 2003, p. 74)

Tal percepção faz parte de um processo de transformação pelo qual passou a educação voltada às populações do campo. Essa trajetória é clara na história do país, desde o período colonial, no qual havia a existência das Corporações de Ofícios, voltadas à preparação profissional de homens livres, para os serviços braçais da economia mercantilista exploradora (MARINHO, 2016).

No período imperial, destacou-se a existência dos Liceus, com suas escolas de artes e ofícios. Nessa época, o ensino profissional agrícola teve dois destaques, a formação da burguesia rural, com cursos voltados a atividades intelectuais para gerenciamento de grandes propriedades; e, a formação instrumental voltada ao preparo da mão de obra braçal para atuação nos sistemas de produção agropecuária (MARINHO, 2016).

Posteriormente, na república oligárquica, houve mudanças na estrutura fundiária do país, fazendo com que os grandes latifúndios, dessem lugar a pequenas e médias propriedades, incitando à necessidade de formação de grande contingente de mão-de-obra, que passou a assumir as atividades agrícolas após a abolição da escravidão (MARINHO, 2016).

No início do século XX, os Patronatos Agrícolas destacaram-se, como instituições voltadas a acolher crianças órfãs e desenvolver habilidades com foco agrícola. Em 1928, houve a associação do ensino profissional ao ensino primário, por meio de escolas rurais com campos experimentais (FERREIRA *et al.*, 2015).

Em 1940, foi criado o Ensino Médio elementar de agricultura, e nessa década também foram criadas as Escolas de Iniciação Agrícola, as Escolas Agrícolas e as Escolas Agrotécnicas, em comparação ao atual sistema de ensino, sendo que as duas primeiras formavam em nível fundamental, enquanto a última em nível médio (MARINHO, 2016).

Na segunda metade do século XX, houve o processo de modernização do espaço agrário, e intensa mudança no cenário rural, conforme destaca Marinho (2016):

“[...] o perfil de formação destes profissionais visava fielmente atender as demandas de desenvolvimento adotado pelo modelo, assumindo uma concepção epistemológica de educação ancorada na ciência positivista, na fragmentação do conhecimento e na simplificação do processo produtivo, resultando em uma lógica de intervenção no meio rural que buscava o aumento da produção através da artificialização do processo produtivo, articulação e dependência do mercado e a modernização das relações de produção, tendo como mecanismo de propagação a transferência de tecnologia a partir do serviço de Extensão Rural” (MARINHO, 2016, p. 118).

Por volta dos anos de 1990, apesar dos obstáculos criados por ofensivas neoliberais, a educação do campo configurou-se a partir de forte articulação dos movimentos sociais do campo, em busca de uma educação construída coletivamente, vista através da realidade vivenciada no campo, e que respeitasse as especificidades culturais, sociais e ontológicas (FERREIRA *et al.*, 2015; CALDART, 2012).

Até o final daquela década, as políticas públicas eram voltadas à Educação Rural, cuja proposta era semelhante à executada nas regiões urbanas; porém, seria desenvolvida no campo, com o intuito de impedir o êxodo rural e o inchaço dos centros urbanos.

Se contrapondo à Educação Rural, a proposta pedagógica da “Educação Básica do Campo” entrou na agenda governamental, tendo como marca a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, no ano de 1997.

Nas discussões foi dado destaque à ruptura de educação “rural” para “do e no campo”, à reflexão acerca do trabalho do camponês, de suas práticas, sua

cultura; e, à importância de todas essas dimensões serem consideradas no processo de formação (CALDART, 2012; MOLINA, 2012).

Após cinco anos de discussão em torno da educação do campo exclusivamente voltada à educação básica; em 2002, no Seminário Nacional, em Brasília, levantou-se a necessidade de cunhar o termo “Educação do Campo”, ampliando o acesso ao Ensino Superior e à Pós-Graduação.

Em paralelo, os marcos normativos, da educação do campo foram sendo progressivamente instituídos (BRASIL, 2012, p. 04) foram publicados pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), como o Parecer CNE nº 36/2001, que estabelece as diretrizes operacionais para a Educação Básica, a fim de adequar os projetos institucionais às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); como o Parecer CNE nº 01/2006 que normatiza a Pedagogia da Alternância, ao reconhecer tempos e espaços pedagógicos distintos; e ainda, o Parecer CNE nº 03/2008 que registra questões conceituais sobre a Educação do Campo.

E ainda, a aprovação de leis como a nº 11.947/09, que dispõe sobre a alimentação escolar nas escolas do campo e o estímulo à aquisição de alimentos produzidos preferencialmente no âmbito da agricultura familiar; e a nº 12.695/12, que lança o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Além de Pareceres e Leis, há decretos como o nº 6.775/09 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR); e o nº 7.352/10 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Tais regulamentações estabelecem os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação, a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e o controle social da qualidade da educação escolar, através da efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, a educação deixou de ser vista como simples escolarização, pois deveria abranger processos sociais, ambientais e culturais;

assim como, os que envolvessem modos de produção, formação para o trabalho e participação política (CALDART, 2012). Tal evolução marca a percepção de que as populações do campo têm direito à educação em todos os níveis de ensino, considerando o itinerário formativo da educação infantil ao ensino superior.

As conquistas já alcançadas, os Programas já formulados e implementados, a legislação já instituída, entre outros, por si só, não garantem que a Educação do Campo seja uma política do Estado Brasileiro. O momento exige mais avanços na perspectiva de consolidação de ações públicas, que extrapolem políticas de governo, internalizando nas Instituições de Ensino Superior e Tecnológicas a criação dos Cursos de Licenciatura e de Especialização de forma regular (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 36).

A Educação do Campo sendo um fenômeno voltado a práticas e políticas dos trabalhadores do campo, é direcionada às especificidades da população que vive, trabalha, estuda, e se desenvolve no campo; e construída a partir dos anseios dos trabalhadores e dos movimentos sociais (CALDART, 2012).

Nessa trajetória, movimentos sociais defendem a valorização dos trabalhadores do campo, de suas práticas, suas tradições, e buscam o direito à terra de onde foram excluídos, durante o processo de formação do país (CALDART, 2008).

Dessa forma, a luta pela defesa de direitos caminha lado a lado à consolidação de políticas afirmativas, a segunda é uma das formas de materialização dos direitos. São coexistentes, se retroalimentam, uma dá corpo e forma ao outro (MOLINA, 2012).

A necessidade de políticas públicas emancipatórias e promotoras de equidade social e econômica (FERNANDES, 2008) é fundamentada ao contextualizar a educação do campo, enquanto formação profissional, a partir da reflexão teórica em associação à construção social dos sujeitos do campo.

Então, cabe focar na dinâmica desenvolvida no campo, em seus agentes, em seus processos de produção de bens (econômicos, sociais, culturais, educacionais), e nas políticas públicas em execução.

Contudo, “o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio à sobrevivência” (CALDART, 2012). Pois, há situações alarmantes ligadas à realidade campesina, como: exploração de sua força de trabalho, expulsão de seus territórios, desvalorização de seus saberes tradicionais, a ineficiência ou inexistência de políticas públicas votadas a suas necessidades, dentre outros. Assim como ressalta Favareto (2010):

O caráter tido como residual do rural e sua associação automática à ideia de pobreza e de atraso restringem de partida as possibilidades de investimentos científicos, políticos e econômicos, o que contribui para gerar um ciclo em que essa posição marginal é sempre reforçada, seja simbólica, seja materialmente (FAVARETO, 2010, p. 309).

Embora avanços tenham sido conquistados com este movimento, levando à criação de programas de educação voltados às populações do campo, a educação do campo constituída como política pública permanece tímida, nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). Consequentemente, os programas foram insuficientes para atender à demanda educacional do campo, historicamente reprimida. Trata-se de parcela da população à qual foi negado acesso aos conhecimentos científicos e técnicos, assim, como à tecnologia, para poder permanecer no campo do século XXI, dadas as questões ambientais, sociais e políticas vivenciadas.

Ao trazer essa condição à tona, os movimentos sociais são essenciais para a materialização de direitos existentes, mas não consolidados. Conforme indica Molina (2008), os movimentos sociais se mobilizam a fim de buscar a garantia real e exequível de direitos instituídos legalmente.

Consequentemente, uma das vitórias conquistadas fruto de lutas deflagradas pelos movimentos sociais, foi a efetivação de escolas públicas, em áreas de reforma agrária, a fim de atender às comunidades camponesas; são escolas criadas nos assentamentos e que desenvolvem ações pedagógicas estritamente ligadas à vivência no campo, no que pese à território, cultura, identidade, práticas, tradições e crenças (CALDART, 2008).

Entretanto ainda há certa dicotomia vigente, em razão de existirem, em alguns casos, escolas nas zonas rurais dos municípios, que obedecem a critérios pré-estabelecidos pelas secretarias, municipais e estaduais, de educação, desconsiderando a realidade das populações do campo (MOLINA, 2012). Propostas educacionais das secretarias de educação apresentam práticas que levam uma educação urbana aos povos do campo.

Caldart (2008) apresenta a educação do campo como produto de sua materialidade de origem, e do movimento histórico da realidade à qual se refere. Um fenômeno dinâmico, em construção, processual. Por isso, manter a educação do campo nos moldes da educação urbana é uma incoerência pedagógica.

“Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1090).

Cabe ressaltar nessa lógica, o referencial utilizado quando se aborda o campo enquanto lugar de existir, de trabalhar, de construir autonomia. Em seu aspecto territorial, o campo apresenta-se de duas formas. O campo do agronegócio, e o campo do campesinato (FERNANDES, 2008).

Tal distinção é facilmente percebida, seja na paisagem, seja na forma de organização, seja na função desempenhada. Assim, para que o território camponês possa ser visto como espaço de desenvolvimento deve ser visto em sua totalidade. Precisa ser considerado não só em seus aspectos econômicos, mas também sociais, culturais e ambientais (FERNANDES, 2008).

O campo, em sua dimensão territorial, é acentuadamente marcado pelo conhecimento tradicional intergeracional (TOLEDO, 2013), transmitido aos descendentes de um núcleo familiar ou comunitário, de maneira significativa, denotando um saber empírico, substancial, pragmático, não-acadêmico e acima de tudo, eficaz ao lidar com a terra e seus recursos.

É um saber que revela características da relação harmônica existente entre esses povos e a natureza, no qual é possível perceber a leveza como as relações com os sujeitos, com o ecossistema e com a cosmologia (MORIN, 2003) se dão.

Territorialidade robustecida na construção de cidadãos autônomos, com possibilidades e aptidão para definir onde, como, quando e porque agir (BAUMAN, 2003). Cidadãos com vontades e anseios, com ânsia por melhorias e por equidade. Na construção de cidadãos empoderados, não somente pelo poder de escolha de seus representantes no âmbito do poder legislativo, mas pela possibilidade de serem ouvidos, de terem suas crenças respeitadas, suas práticas valorizadas, e materializadas em políticas públicas.

Segundo Van Der Ploeg (2009) a luta por autonomia materializa-se na criação e no desenvolvimento de uma base de recursos autogerida, envolvendo tanto recursos sociais como naturais (conhecimento, redes, força de trabalho). Ele afirma que:

“A terra constitui pilar central dessa base de recursos, não só do ponto de vista material, mas também simbólico. Ela representa o suporte para atingir um certo nível de independência. Ela é, assim como foi, o porto seguro a partir do qual o mundo hostil deve ser encarado e confrontado.” (PLOEG, 2009, p. 19).

Trata-se do território em seu caráter simbólico, enquanto espaço de vivência, de experimentação, de produção de saberes culturais, sociais, econômicos, políticos.

Dessa forma, tem-se ressaltada a importância dos camponeses para a produção de alimentos, a geração de emprego e renda, da sustentabilidade e do desenvolvimento de modo geral.

Trata-se de povos que historicamente tiveram seus direitos usurpados, foram expropriados de seus bens (econômicos, sociais e culturais) e na atualidade defendem seu conhecimento e sua identidade, como condição para construção e reprodução de diversidade, história e cultura como modo de produção e reprodução da vida desses sujeitos, da unidade familiar.” (HACKBART, 2008).

Territorialidade marcadamente dialógica entre sustentabilidade e economia. Na qual a própria paisagem é reflexo de resistência ao poderio monetário, resistência à ganância de acúmulo financeiro a partir da homogeneização da produção, do uso de insumos químicos, de maquinário, de sementes híbridas, característicos da agricultura moderna, cartesiana (PLOEG, 2009).

Concebendo o antagonismo entre paradigma moderno e o paradigma emergente, como propõe Boaventura (2008), com lógicas discrepantes entre modo de vida, de produção, e de desenvolvimento; nota-se que, a produção de alimentos, fibras, combustíveis e outros, aliada ao paradigma moderno, está bem distanciada da população camponesa.

O paradigma cartesiano (CAPRA, 1998, p. 24), caracterizado pela agricultura capitalista e empresarial, precursor de uma lógica produtiva dissociada de preocupações ambientais, depreda a natureza, esgotando recursos; explora a força de trabalho, repassando baixos salários aos trabalhadores rurais; e, apresenta para a humanidade o recibo de uma conta alta, que será paga por várias gerações, a do custo ambiental.

A sociedade sentirá os efeitos dessa apropriação indébita por décadas. Desta forma, passar a analisar o modelo de desenvolvimento instituído sob outra perspectiva mostra possibilidades interessantes e viáveis. A sustentabilidade deixa de ter caráter exclusivamente ambiental, mas ganha teor social, conforme destaca Malvezzi (2013):

“A intensificação e a velocidade da evolução da sociedade deixaram tão clara a relação entre desenvolvimento, sustentabilidade e emancipação, que fez indivíduos e organizações atentarem-se para a responsabilidade social, traduzida na cultura da valorização de tudo que simbolicamente é representado pela busca da igualdade, da justiça e da própria sustentabilidade, quando se faz referencia a uma sociedade que cuida do futuro das pessoas, da fauna e da flora”. (MALVEZZI, 2013, p. 17)

Enquanto o paradigma moderno divide o seu objeto de estudo em partes menores para entendê-lo, o paradigma sistêmico (MORIN, 2003) surge como possibilidade de mudança de enfoque, pois o mesmo entende seu objeto de

estudo considerando suas características, e a relação existente entre as partes que o compõem como um sistema relacional, dinâmico e interativo.

Logo, para o paradigma sistêmico, um fato que gere desequilíbrio ambiental, pode produzir efeitos planetários, numa cadeia de interação, na qual ação e reação repercutem, em diferentes dimensões. De acordo com Capra:

“Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos. O pensamento sistêmico é "contextual", o que é o oposto do pensamento analítico.” (CAPRA, 1998, p. 31):

A percepção dos fatos decorre de um olhar contextual, no qual o objeto de estudo possui sim, suas propriedades intrínsecas, porém precisa ser percebido em relação ao ambiente, ao tempo, à coexistência relacional com outros elementos. Capra (1998) ressalta que a fórmula chave dos pensadores sistêmicos é a compreensão de que o todo é mais que a soma de suas partes.

A preocupação com os efeitos, de uma produção desenfreada voltada à cultura da acumulação, denota uma tendência à mudança de paradigma. A humanidade começa a perceber, com mais inquietação, os rumos para os quais está sendo conduzida, por grupos minoritários da sociedade, que dominam o cenário político-econômico mundial, levando-a a questionar qual modelo de desenvolvimento se quer para o futuro (BAUMAN, 2003).

Pois, o ritmo de desenvolvimento que o sistema econômico mundial vem impondo, desde o século XVIII, cujo marco foi a Revolução Industrial, preconiza a acumulação de bens e capital, supervalorizando fatores econômicos e desconsiderando as questões sociais e ambientais.

Assim, a sociedade, influenciada por cientistas e pelos movimentos sociais, paulatinamente, passa a buscar alternativa para o progresso sustentável da humanidade, não só no âmbito econômico, mas social e ambiental. Capra (1998) define que, “Uma sociedade sustentável é aquela que satisfaz suas necessidades sem diminuir as perspectivas das gerações futuras.”

A abordagem sistêmica tem deixado clara, a condição de colapso do planeta, em razão de fatores decorrentes do sistema de produção, se nenhuma estratégia for adotada quanto ao uso crescente de recursos; ao destino de dejetos; à diminuição da diversidade de espécies naturais; à contaminação do solo, das águas, do ar. Concomitantemente, existem as demandas sociais por equidade, educação, saúde, segurança, renda, soberania e segurança alimentar; enfim, por autonomia.

Diante da crise do paradigma moderno, surge:

“[...] a agroecologia, como uma disciplina para enfrentar os problemas causados pela agricultura moderna convencional. Desde sua concepção mais simples, a agroecologia pode definir-se como a aplicação de princípios ecológicos para entendimento e desenvolvimento de agroecossistemas sustentáveis [...]” (GLIESSMAN *et al.*, 2002, p. 06).

A Agroecologia, fundamentada no paradigma sistêmico, auxilia na análise do modelo de desenvolvimento que se quer para a sociedade. Proporciona ferramentas para determinar a condição de sustentabilidade de um agroecossistema, para realizar a conversão da produção de alimentos e fibras em direção à sustentabilidade, e como manter tal condição. Ela estuda a dinâmica e a função de inter-relações e processos envolvidos. (GLIESSMAN, 2007)

Assim, a partir da compreensão de processos sistêmicos, nos quais, a condição relacional das partes, torna viável a compreensão sustentável do todo, os agroecossistemas, enquanto comunidades de plantas e animais interagindo com o ambiente físico-químico que foi modificado para consumo e processamento humano (ALTIERI, 2001), são pontos-chave para a desconstrução da ciência cartesiana.

Logo, de posse desse arcabouço conceitual é possível compreender alguns princípios da Agroecologia enquanto possibilidade viável para a transformação da situação na qual o planeta encontra-se, através do entendimento profundo da natureza, dos agroecossistemas e dos princípios pelos quais eles funcionam (ALTIERI, 2001).

Por conseguinte, em decorrência da mudança nos agroecossistemas, haverá uma melhora crescente de qualidade: de produtos produzidos pelo setor rural, de qualidade de vida e saúde de produtores e consumidores, de melhorias das relações sociais, políticas e econômicas entre os indivíduos envolvidos nessas interações.

Os pressupostos da Agroecologia vão muito além do enfoque ambiental e técnico-produtivo, pois as relações sociais, culturais, políticas também são consideradas na análise sistêmica dos agroecossistemas. Cientes da necessidade de mudança de paradigma, para a valorização da terra, do produtor e do produto como elementos de um processo que interliga campo e cidade, faz-se necessário voltar aos pressupostos pedagógicos para transformação da atual condição de crise.

É notório o poder da educação para a transformação da sociedade, e atuar pedagogicamente a fim de atender a demandas sociais do campo, é promover, mesmo que a médio e longo prazo, equidade social e econômica (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 254). De acordo com o Relatório de Perspectivas de Urbanização Mundial, publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2014, a população rural compõe-se de 46% da população mundial. Deste modo, manter os sujeitos do campo excluídos do processo educativo, sem acesso aos bens historicamente construídos, significa intensificar as desigualdades sociais. (FERNANDES, 2008)

Além disso, não basta promover educação ecológica aos povos do campo, Gliessman (2007) aponta ao fato de que os próprios consumidores necessitam de educação em sustentabilidade, para que o consumo de bens e produtos possa ser redimensionado. Por isso, pensar políticas voltadas à educação ecológica, ambiental, sustentável é uma estratégia pertinente para a consolidação de princípios agroecológicos transformadores.

Caldart (2008) enfatiza a impossibilidade de “pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social”. Há que se pensar a historicidade dos sujeitos a fim de intervir objetivamente na realidade, aproveitando o saber tradicionalmente construído e o conhecimento científico, para juntos gerarem processos sustentáveis e que levem à equidade social.

“Os coletivos diversos vêm lutando pelo direito à Educação Básica e Superior, mas propõem ao sistema e à academia o reconhecimento de seus saberes, suas racionalidades, suas formas de se saber, de pensar o real. O reconhecimento de suas culturas, de seus valores e de sua memória. De suas histórias na história. Propõem o reconhecimento da diversidade de padrões de conhecimento, de formas de interpretar a história, os vários projetos de campo, de florestas, de sociedade” (ARROYO, 2008, p. 19).

2.3 GESTÃO, PARTICIPAÇÃO E PLANEJAMENTO.

Considerando os pontos abordados anteriormente, a caracterização dos sujeitos do campo, suas necessidades negadas historicamente pelo poder público, suas características territoriais, as condições de produção a partir do paradigma moderno segregando as populações do campo a lugares de exclusão social, o surgimento do paradigma sistêmico possibilitando a revisão de situações conflitantes sejam ambientais, econômicas e sociais, é importante situar a relação da gestão educacional a esse contexto.

Cabe frisar a necessidade de entender o sistema de ensino brasileiro, ao qual a população brasileira está vinculada. Segundo Saviani (2010, p. 383) o Sistema de Ensino Brasileiro, apesar do termo “sistema” não funciona como um todo interligado e dinâmico, mas apresenta características de vários sistemas (os municipais, os estaduais e o federal) apoiando-se de acordo com o que rege a legislação educacional. Contudo esse apoio mútuo apresenta características de distribuição de responsabilidades ao invés de construção coletiva.

De acordo com a Constituição Federal (1998), em seu artigo 211, parágrafo 3º, é competência de Estados e Distrito Federal atuação prioritária no ensino fundamental e médio. Tal dispositivo legal não exclui a possibilidade do Governo Federal, ofertar educação básica, como pode ser constatado através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a Lei 11.892/2008.

A supracitada lei, em seu artigo 2º, define os Institutos Federais (IFs) como instituições de educação superior, básica e profissional. Desta forma, o

IFPA, autarquia pública, dentre suas finalidades e características (BRASIL, 2008) encontra-se a oferta de cursos de licenciatura voltados à formação de professores e de educação profissional e tecnológica.

Dentre suas características e finalidades, os IFs devem formar e qualificar cidadãos com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; devendo promover crescimento e verter esforços à dinamização científica e educacional na região, a fim de que haja desenvolvimento de tecnologia e de processos voltados à mudança do paradigma vigente.

Para o alcance de suas finalidades, enquanto instituição educacional, os IFs precisam considerar em sua gestão a preocupação constante com esses fins (PARO, 2001, p. 14), conhecendo o contexto escolar, suas problemáticas, seus determinantes, e como tais características interferem no sistema educacional.

“[...] busca-se delinear os fundamentos de um novo modelo de gestão, contemporâneo da globalização e da reestruturação produtiva atual [...] o que leva os estudos organizacionais a se (re)configurarem em função de mudanças. Neste cenário, identificadas as principais tendências e matrizes teóricas, desenvolve-se a análise do impacto deles na prática da administração escolar” (CORRÊA & PIMENTA, 2014, p. 22)

Para o desenvolvimento de uma gestão estratégica (TOLEDO *et al.*, 2000), deve-se agregar valor à instituição. Para tal, uma das ferramentas é estimular a participação da comunidade interna e externa, a fim de que princípios constitucionais, no que pese à gestão educacional participativa sejam, efetivamente, viabilizados, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), na qual em seu artigo 3º, inciso VIII, o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público.

Este dispositivo legal faz da gestão democrática presença obrigatória nas instituições públicas de ensino, pressuposto que favorece com que a comunidade escolar envolva-se e possibilite a efetivação de um projeto político pedagógico de qualidade (CURY, 2014, p. 17) e consequentemente, a geração de cidadãos ativos, atuantes, que participem da sociedade como sujeitos

“capacitados a desenvolver habilidades, questionar e reorganizar conhecimentos e saberes” (SCALABRIN, 2011, p. 162).

Outrossim, o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024, a fim de aperfeiçoar o sistema educacional e garantir o padrão de qualidade do ensino, seja através de sistemas de informação seja de avaliação, articula gestão e participação ao planejamento (CURY, 2014, p. 19), apresentando como uma de suas metas:

“Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (BRASIL, 2014, p. 83)

O PNE propõe entre suas estratégias a participação da comunidade escolar “na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” (BRASIL, 2014, p. 84).

Assim, a perspectiva da gestão democrática nas escolas públicas, favorece a ampliação de acesso e permanência de alunos de camadas sociais menos favorecidas (sócio, cultural e economicamente), além de possibilitar a participação política no processo de tomada de decisão seja na própria escola, ou no sistema de ensino.

Logo, a sensibilização dos envolvidos no processo de planejamento e execução da educação deve ser constante, a fim de que gestores e professores tenham consciência do fundamental papel que exercem, na atuação frente às atividades pedagogizantes; assim como, a comunidade externa e os alunos adquiram consciência da corresponsabilidade a ser vivenciada nesses espaços de construção de conhecimento, cultura e identidade (ARELARO, 2012, p. 386).

Porém, para que tais possibilidades se concretizem, é imperioso que inicialmente haja o planejamento dessas proposições. Toda ação institucional deve iniciar no planejamento, na escuta dos interessados, no levantamento de

recursos, na análise de oportunidades e ameaças externas, na especificação de prazos. Demo (2006), afirma:

“Prejudica muito o desempenho qualitativo do processo educativo a falta do lado prático da qualidade formal e política. De modo geral, o sistema não tem proposta explícita, formulada em processo de planejamento consistente, de curto, e sobretudo de longo prazos.” (DEMO, 2006, p. 135)

Posiciona-se Padilha (2001, p. 68), na instituição de ensino, o planejamento dialógico visa à construção de sujeitos coletivos ativamente participativos no âmbito da autogestão e na definição de política e planejamento, a fim de que eles possam definir objetivos, meios e acompanhamento do processo educativo.

A gestão participativa entra na pauta, ao se perceber que a mudança na cultura institucional pressupõe indivíduos engajados, sentindo-se partícipes do processo, e não meros espectadores e executores.

Assim, entende-se fundamental para a dinamização da cultura institucional, a mobilização da comunidade interna a fim de discutir a política educacional, voltada ao planejamento. A necessidade de pensar o futuro da instituição, a sua imagem diante da sociedade, os valores que fundamentarão sua trajetória, e a missão a que se propõe, vêm ao encontro de anseios sociais e governamentais. (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 156)

Logo, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de planejamento estejam realmente engajados, desde sua concepção, à sua realização coletiva, perpassando pelo replanejamento (OLIVEIRA, 2014, p. 279), consequência óbvia da importante, sucessiva e permanente avaliação das ações implementadas.

“[...] os processos bem sucedidos de realização de objetivos, apresentam alta inclusão da avaliação no próprio curso da ação, de modo que a avaliação se faz continuamente, alimentando permanentemente as decisões orientadas para a correção dos rumos e superação dos problemas detectados.” (PARO, 2001, p. 35)

3. METODOLOGIA

A metodologia consistiu na aplicação de técnicas e procedimentos necessários para garantir a validade do processo de construção do conhecimento (PRODANOV, 2013). Portanto, fez-se necessária a definição do método a ser utilizado para construção do conhecimento.

O método científico adotado neste trabalho foi o dedutivo, que segundo Prodanov (2013) é o método que parte do geral e, a seguir, ao particular. A partir de princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras e indiscutíveis, prediz a ocorrência de casos particulares com base na lógica.

O procedimento científico, segundo Gil (2008), consiste no “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” utilizados de forma sistematizada, e desencadeados a partir de um problema que apresenta o que é relevante ou não observar (LAKATOS, 2003).

Nessa perspectiva, partiu-se do estudo sobre o processo histórico de desenvolvimento da educação do campo no Brasil, no Pará e no IFPA, observou-se o viés social; assim como, o político, o cultural, o ambiental, e o institucional, para posteriormente, buscar informações documentais e empíricas acerca da oferta de cursos de educação profissional, voltados às populações do campo no Instituto Federal do Pará, nosso ambiente de pesquisa.

Com a criação do IFPA, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica a Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, passa a figurar como Instituição de Ensino Superior (IES), e diante dessa nova conjuntura deve atender a uma série de demandas legais e sociais.

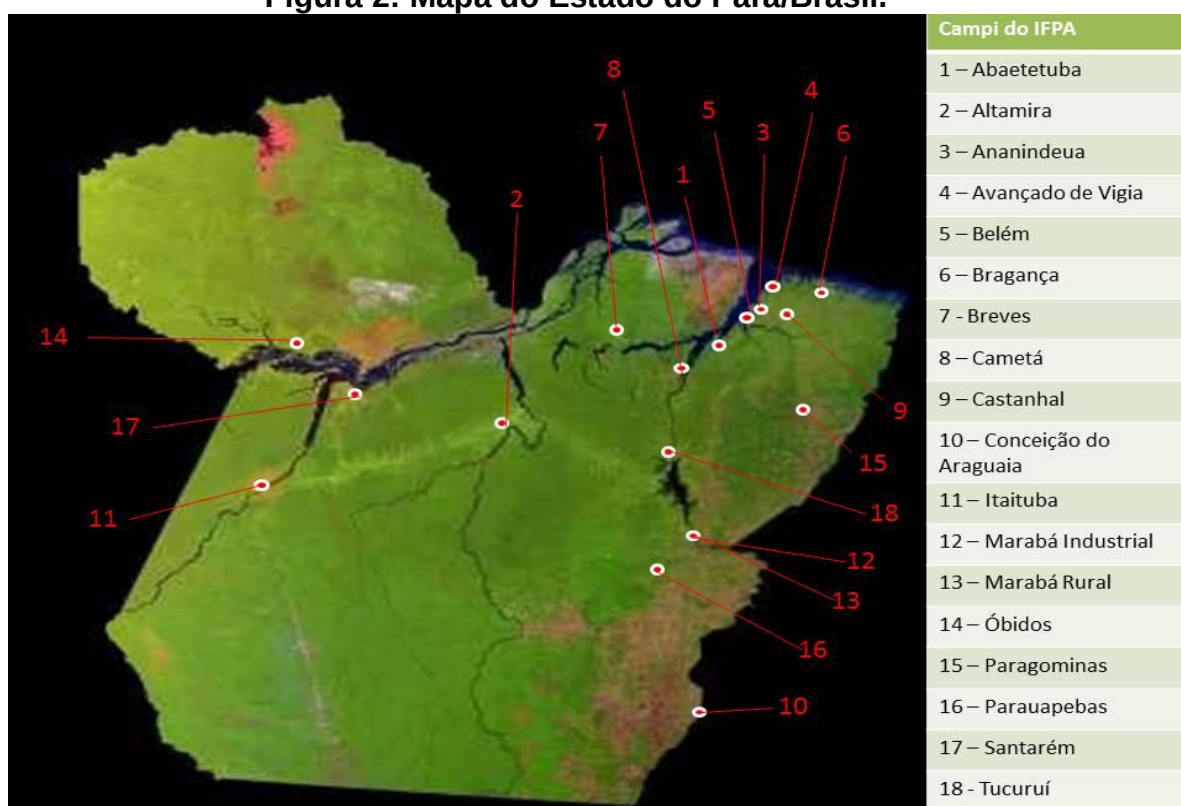
No cenário paraense, o IFPA possui importância no desenvolvimento de proposta emancipadora, em razão da considerável capilaridade, que o faz chegar diretamente a 18 municípios, nos quais estão situados seus campi (IFPA, 2014). Além disso, cada campus pode estender suas ações a municípios que compõem suas áreas de abrangência, projetando-se a outras

dezenas de municípios, seja através de convênios, seja através de parcerias de cooperação técnico-educacional.

Em dois de seus campi, Castanhal e Marabá Rural, são visíveis as práticas desenvolvidas com base agroecológica (SOUSA, 2015; MARINHO, 2016), o desafio é disseminar esse conhecimento aos demais campi, para que cursos e ações, direcionados às populações do campo, possam ser fundamentados em pré-requisitos de sustentabilidade.

Assim, através do conhecimento acumulado, associado a métodos e técnicas, a pesquisa possibilitou a percepção e/ou a materialização dos dados, dos fenômenos sociais, políticos, educacionais e institucionais. A pesquisa teve como foco o desenvolvimento de estudo acerca da educação do campo, em cujo contexto empírico, dos 18 (dezoito) campi do IFPA, 2 (dois) tiveram destaque em razão de ações em educação do campo: Campus Castanhal e Campus Marabá Rural.

Figura 2: Mapa do Estado do Pará/Brasil.



Fonte: Imagem de satélite disponível em http://www.gifex.com/brasil_mapas_esp/Mapa_Satelital_Foto_Imagen_Satelite_Estado_Para_Brasil.htm, com adaptações da autora.

Além disso, a pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa. Seu caráter qualitativo teve duas dimensões, a percepção da “relação dinâmica existente entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (PRODANOV, 2013), e a observação em decorrência de saltos quantitativos gerando mudanças qualitativas (LAKATOS, 2003).

Procedimentos Técnicos

Acerca dos procedimentos técnicos que são a maneira como os dados da pesquisa foram obtidos, destacam-se:

3.1.1 Pesquisa Bibliográfica

Na pesquisa bibliográfica, foi feita a análise de conteúdos acerca da temática em pauta, a educação do campo. Segundo Lakatos (2003):

“A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (LAKATOS, 2003, p. 158)

Nesse caso, partiu-se do diálogo teórico entre autores reconhecidos para contribuir com a percepção empírica. Foram pesquisados além da temática central, diversos temas complementares, que se correlacionam à problemática e são fundamentais ao alcance dos objetivos da pesquisa, conforme podem ser citados: a dinâmica social e política do campesinato e dos movimentos sociais, em Caldart (2001, 2003, 2008 e 2012); os pressupostos de justiça social, em Molina (2008 e 2013); a perspectiva do paradigma sistêmico, em Capra (1998); as questões identitárias em comunidade, de Bauman (2003); o processo de construção do ensino profissionalizante, em Marinho (2016); a gestão

participativa do sistema educacional brasileiro, em Cury (2014); a necessidade do planejamento dialógico institucional, em Padilha (2001); e o olhar da educação do campo a partir do Plano Nacional de Educação, em Hage, (2014).

Inicialmente, foi necessário caracterizar quem eram os sujeitos do campo, suas peculiaridades, suas características sociais, culturais, políticas. Sua relação com o território, enquanto lócus de reprodução cultural, laboral e social; pensar a relação desse homem (em sentido ontológico) com o ambiente; a importância da educação construída a partir das demandas desses sujeitos; e, a necessidade de articulação dos movimentos sociais para a conquista de direitos.

Consequentemente, foi importante a análise entre os paradigmas de desenvolvimento, que afetam o modo de produção das populações do campo; como organizam e disponibilizam a força de trabalho; como se dá a (des)apropriação dos territórios de/aos povos tradicionais; e, como os paradigmas podem promover a geração de condições de equidade ou disparidade socioeconômica.

Posteriormente, foi necessário conhecer as políticas públicas, voltadas ao contexto rural. A importância das mesmas ao processo de inclusão social, a uma fatia populacional excluída de muitos direitos e bens coletivos, a fim de materializar, de concretizar o que já é instituído em lei.

Pois, para que as leis sejam implementadas, faz-se necessária a criação de políticas públicas, sejam através de programas ou de projetos, que formalizem intenções governamentais em atender às demandas populares e de instrumentos legais.

Neste contexto, enquadrou-se o IFPA, autarquia pública criada para ofertar educação profissional pública e de qualidade, enquanto instituição de ensino cujo fim é a oferta de educação profissional e tecnológica, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

3.1.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi uma técnica fundamental para a consolidação de informações. Para Lakatos (2003),

“a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”(LAKATOS, 2003, p. 174).

O acesso a documentos foi importante, para conhecer o cenário mundial, nacional, regional e local acerca da temática; foi fundamental acessar dados oficiais como:

Quadro 1: Legislação e Documentos Oficiais

LEGISLAÇÃO:
1. C.F./88 – Constituição Federal
2. Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
3. Lei nº 10.961/04 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
4. Lei Nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)
5. Lei Estadual nº 8.186/2015 - Plano Estadual de Educação (PEE)
6. Decreto Nº 7.352/2010 - PRONERA
DOCUMENTOS OFICIAIS:
1. Relatório do Desenvolvimento Humano (ONU)
2. Censo 2010 (IBGE)
3. Censo Escolar (INEP)
4. Portaria MEC nº 92, de 31.01.2014
5. Nota Técnica 34 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC
6. Nota Técnica DAES/INEP nº 34/2016

7. Instrumento de Avaliação Institucional Externa (DAES/INEP/MEC)
8. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009/2013
9. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2018
10. Relatórios Anuais de Atividades do IFPA 2009 A 2016
11. Memória de Reunião do Grupo de Trabalho em Educação do Campo do IFPA
12. Regimento Geral do IFPA

Fonte: A autora (2017)

Através da pesquisa documental foi possível conhecer a legislação pertinente, o que favoreceu o entendimento e o cumprimento das formalidades legais que precisam ser consideradas na execução de políticas públicas.

E ainda, a observância de dados estatísticos como: o índice de desenvolvimento humano dos povos do campo a nível mundial, disponível no Relatório do Desenvolvimento Humano (ONU, 2014); o índice populacional nas áreas rurais a nível nacional, e estadual, no Censo 2010 (IBGE 2010); os índices educacionais de acesso e permanência na educação do campo, disponíveis no Censo Escolar (INEP, 2017); os indicadores de desenvolvimento institucionais que contemplam a educação do campo, assim como, a oferta e a projeção de ampliação de cursos em educação do campo (IFPA, 2009 e 2014).

Além disso, os Planos de Desenvolvimento Institucional nos quais o IFPA apresentou seu planejamento estratégico, suas intenções de desenvolvimento, de projeção, de manutenção ou ampliação de suas ações; e os Relatórios Anuais de Atividades, em cujos documentos foi possível identificar os resultados da execução de suas propostas, aspectos relacionados ao planejamento realizado, e à execução das ações, a fim de que sejam elementos norteadores a futuras tomadas de decisão.

Outrossim, foi possível a análise da Memória de Reunião do Grupo de Trabalho em Educação do Campo do IFPA, datada do dia 14 de setembro de 2016, cujo documento acerca do assunto foi fundamental para o entendimento, em duas perspectivas: global, quanto a percepção situacional da educação do

campo na instituição; e pontual, sendo possível a percepção das condições peculiares nos campi do IFPA.

Estes são exemplos de dados que foram fundamentais para análise e interpretação do mundo real e suas peculiaridades, face às condições da educação do campo do IFPA.

3.1.3 Pesquisa de Campo

Este procedimento técnico de pesquisa traz a possibilidade de aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo. Para Prodanov (2013):

“Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” (PRODANOV, 2013, p. 60)

A pesquisa de campo buscou o aprofundamento de questões propostas. De acordo com Gil (2008), a pesquisa de campo foca normalmente em um único grupo ou comunidade, e ressalta a interação de seus componentes. Desta forma parti em busca de informações que pudessem enriquecer a discussão em diálogo com a academia e com os documentos supracitados. A pesquisa de campo segue detalhada a seguir, na qual destaquei cada procedimento.

Como técnicas de coleta de dados foram adotados três procedimentos:

3.1.3.1 Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo

Os instrumentais da pesquisa de campo foram construídos a partir da análise documental relativa à avaliação institucional realizada pelo INEP/ MEC (BRASIL, 2004, 2014 e 2015): a Lei nº 10.961/2004 que instituiu o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Nota Técnica 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC; e, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (DAES/INEP/MEC).

Tal escolha se deu devido ao fato de que os documentos institucionais norteadores das políticas e ações do IFPA precisam estar alinhados às orientações advindas do MEC, que delega a função de realizar as avaliações institucionais ao INEP. Tais avaliações visam à verificação da execução do PDI, conforme planejamento institucional.

Assim, o INEP publicou orientações voltadas à realização das avaliações institucionais para credenciamento e credenciamento de cursos (BRASIL, 2004, 2014 e 2015). Tais instrumentos foram construídos com base em cinco eixos de avaliação, que contemplam as dez dimensões referenciadas no artigo 3º da Lei nº 10.961/04, que instituiu o SINAES, são eles:

Quadro 2: Eixos Avaliativos SINAES

EIXOS:
Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional
Eixo 3– Políticas Acadêmicas
Eixo 4 – Políticas de Gestão
Eixo 5 – Infraestrutura Física

Fonte: INEP, 2014a.

Com base nestes eixos, elencou-se cinco categorias de análise relacionadas ao planejamento institucional, que entendemos como fundamentais ao bom desenvolvimento dos cursos do IFPA. São elas:

Quadro 3: Categorias de análise de dados

CATEGORIAS:	Especificidades: Verificam...
1 – Planejamento Estratégico	A realização do planejamento voltado aos cursos, e ao processo de institucionalização das ofertas.
2 – Política	A existência da participação dos sujeitos do campo nos processos de planejamento e de tomada de decisão.
3– Responsabilidade Social	O atendimento a demandas relativas ao processo histórico de exclusão social sofrido pelas populações do campo.
4 – Atendimento aos discentes	As possibilidades de atendimento aos alunos a fim de viabilizar acesso e permanência nos cursos.
5 – Infraestrutura Física	As especificidades relacionadas aos cursos voltados às populações do campo

Fonte: A autora (2017)

Desta forma, estas categorias fundamentaram a análise das falas recorrentes na Reunião do Grupo de Trabalho em Educação do Campo, realizada em 14 de setembro de 2017; a construção do questionário, disponibilizado aos docentes; e, os roteiros de entrevistas realizadas com os gestores.

3.1.3.1.1 Observação Participante

Através desta técnica conseguiu-se acessar a vida de um grupo, entrar em contato com os sujeitos da pesquisa. A Observação participante foi realizada na reunião do Grupo de Trabalho em Educação do Campo, promovida pela Comissão designada para essa ação. A comissão possui representantes de todos os campi do IFPA.

Na reunião, realizada em 14 de setembro de 2016, foram explicitadas informações acerca da situação da Educação do Campo nos diferentes campi do IFPA. Na observação foi possível contato com experiências de docentes e ex-coordenadores dos programas governamentais voltados à oferta de cursos em educação do campo.

Além disso, foram programadas ações futuras para realização de evento no qual pudessem ser discutidas as diretrizes da Educação do Campo, para a instituição. De acordo com o planejamento da pesquisa, a participação neste grande evento seria um segundo momento de observação participante, no qual seriam construídas, coletivamente, as diretrizes para nortear os caminhos a serem percorridos pela Educação do Campo, em âmbito institucional.

Contudo, tal evento dependeria de providências institucionais, necessários à organização e condução do mesmo. Infelizmente, até o momento de finalização da dissertação, ele ainda não havia sido concretizado, inviabilizando esta etapa da pesquisa.

3.1.3.1.2 Questionário

Uma importante técnica utilizada foi a aplicação de questionários. Segundo Lakatos (2003) é um instrumento “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS, 2003, 201).

O objetivo dos questionários era coletar informações, de sujeitos que vivenciaram experiências nas ações promovidas institucionalmente voltadas à Educação do Campo, sejam através de programas e projetos fomentados pelo Governo Federal, sejam através de ações regulares, desenvolvidas nos campi. Desta forma, buscou-se coletar quantum significativo de dados, que favorecessem a consolidação de informações relevantes, para verificação de condições reais desenvolvidas nos campi e se as mesmas coincidem com as apresentadas nos documentos institucionais voltados ao planejamento, como o PDI e os PDCs.

Os questionários foram aplicados a docentes e técnicos do Instituto Federal do Pará, que tivessem atuado ou ainda permanecessem em atividade, junto à educação do campo. O universo amostral ficou em torno de 50 profissionais, aos quais foram encaminhados os questionários via email. Destes, apenas três responderam e encaminharam suas respostas como contribuição à pesquisa.

Assim, optou-se por desconsiderar os questionários como fonte de dados, em razão do quantitativo de devolutivas. Cabe ressaltar que com os questionários não se buscava caracterizar uma representação estatística, mas tão somente obter informações de sujeitos que discutissem, a educação do campo do ponto de vista da docência ou da gestão, e possibilitasse o entendimento de uma das facetas da realidade dos cursos da Educação do Campo no IFPA.

3.1.3.1.3 Entrevista

Para Lakatos (2003), a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 2003, p. 195). Através da interação social é possível obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, pretensões e ações desenvolvidas pelos(as) entrevistados(as), cujos dados podem vir a ser classificados e quantificados.

Na pesquisa, a entrevista foi voltada a gestores que desenvolveram ou desenvolvem atuação efetiva no desenvolvimento de políticas e ações em programas, projetos e cursos que estivessem afetos à educação do campo; dentre eles: Pró-Reitores e/ou coordenadores dos programas governamentais, a fim de conhecer suas trajetórias institucionais, construídas a partir de 2008 (com a criação dos Institutos Federais) e suas percepções acerca da temática.

Foi utilizada entrevista por pauta, na qual o entrevistador faz poucas perguntas diretas e permite que o entrevistado discorra livremente, intervindo caso o assunto se afaste do tema (GIL, 2008). Na entrevista foi aplicado plano

de entrevista com questões voltadas à consolidação da educação do campo em âmbito institucional, a partir da qual foi possível compreender como as Pró-Reitorias do IFPA estão pensando as políticas educacionais relacionadas ao atendimento de demandas do campo.

As entrevistas foram realizadas com os responsáveis pelas Pró-Reitorias de Administração, de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação.

3.2 PRODUTO GERADO

A pesquisa propôs a elaboração de projeto de gestão, com tutoriais, para o planejamento, de ações voltadas a instituições educacionais atuantes no âmbito rural, a partir das dimensões apresentadas nos diferentes contextos institucionais, sejam elas pedagógicas, administrativas, sociais, ambientais, culturais; e consequentemente, favorecer com que os Planos de Desenvolvimento dos Campi estejam alinhados estrategicamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional, em constante ciclo de desenvolvimento e qualificação de suas práticas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O Planejamento da Educação do Campo

Face à complexidade do tema, para compreender o planejamento da Educação do Campo, percorri intensa trajetória. Busquei informações acerca da legislação educacional que regulamenta a educação do campo com o objetivo de fundamentar a origem das políticas públicas e a necessidade de materializá-las em planos; acessei políticas orçamentárias voltadas ao desenvolvimento rural, a fim de ter noção de como os governantes destinam recursos ao setor; observei as propostas do PNE e do PEE para a educação nacional e paraense; por fim analisei o principal produto voltado ao planejamento institucional do IFPA, o PDI.

4.1.1 A Formalização Legal da Educação do Campo

Considerando a Constituição Federal promulgada em 1988, e sua seção que trata especificamente da educação, nos artigos 205 a 214, pode-se destacar a informação do artigo 205, no qual a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Enquanto dever do Estado, no artigo 208, §1º fica estabelecido que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

De acordo com o regime jurídico brasileiro, sendo um direito público subjetivo, face à não-prestação de um serviço público, os sujeitos podem acionar o Estado para cumprimento e execução do que lhes é de direito (DUARTE, 2004). Em razão da necessidade de articular ações voltadas à execução de preceitos constitucionais, nos artigos 212 e 214, da CF/88, ficam estabelecidos que através do Plano Nacional de Educação (PNE) será feita a distribuição de recursos públicos e implementadas estratégias a fim de garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, define, na organização da Educação Nacional, a

elaboração do PNE em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. O Plano possui vigência decenal e apresenta diretrizes, objetivos metas e estratégias, para a educação brasileira. (BRASIL, 1988)

Aproximando a discussão ao tema central da dissertação, a LDB apresenta em seu artigo 28, um prenúncio de reconhecimento das demandas educacionais do campo.

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

A Lei de Diretrizes e Bases ratifica a importância de atendimento a especificidades relacionadas às características rurais, em conformidade com as necessidades da população do campo. Especifica a promoção de adaptações em questões curriculares, metodológicas, didáticas e organizacionais, em consonância com o trabalho na zona rural.

A partir de 2001, através de resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo, registrados os elementos conceituais da educação do campo, e normatizada a Pedagogia da Alternância, dentre outros (MARINHO, 2016, p. 131). Assim como houve a promulgação de leis que instituíram políticas voltadas à Educação do Campo e às demandas das populações rurais, como o PRONERA, o PARFOR, o PRONACAMPO.

Diante dos aspectos destacados na legislação e normativas voltadas à Educação do Campo, há muito a ser conquistado a fim de que pressupostos legais sejam concretizados através de políticas (MOLINA, 2012) e atendam com qualidade às demandas reais das populações do campo.

Uma qualidade que é reconhecida na Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental, um direito humano, portanto, que implica considerar a própria humanização do homem numa

perspectiva de emancipação, mas envolta em desafios de várias ordens considerando diferentes e diferenciados espaços educacionais brasileiros. (ARANDA & LIMA, 2014, p. 311)

De tal modo, as discussões, acerca dos elementos essenciais ao estabelecimento de processos educativos satisfatórios, encontram-se diretamente relacionadas a fatores sociais, à trajetória histórica dos sujeitos, à proposições dialógicas e democráticas na construção de políticas públicas que garantam a reversão do déficit histórico para com os sujeitos do campo, e consequente promoção de equidade e justiciabilidade (MOLINA, 2012).

4.1.2 Recursos Financeiros Destinados às Políticas Públicas em Desenvolvimento Rural

Diante da configuração legal delineada, partiu-se à busca de informações acerca de recursos destinados às políticas em Desenvolvimento Rural. Coube, então, focar na dinâmica desenvolvida no campo, em seus agentes, em seus processos de produção de bens (econômicos, sociais, culturais, educacionais), e nas políticas públicas em execução.

Comprovadamente, há situações alarmantes e constantes ligadas a realidade campestre, como o caráter residual dos investimentos destinados ao campo (FAVARETO, 2010, p. 309). Em nível nacional, tal paradoxo pode ser facilmente percebido entre o orçamento destinado à agricultura capitalista, atendida pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e à agricultura familiar atendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Demonstrativo orçamentário MAPA² e MDA³

	2014	Variação %	2015	Variação %	2016
MAPA TOTAL	11.470.023.474	2,33	11.737.682.086	-1,87	11.518.600.006
AGRICULTURA⁴	9.727.170.695	3,21	10.039.209.415	-3,13	9.725.019.947

Fortalecimento e Dinamização da Agricultura Familiar	200.000.000	0,00	200.000.000	0,00	200.000.000
Pesquisa e Inovações para a Agropecuária	620.227.641	-11,38	549.616.671	-2,76	534.465.596
Programa de Gestão e manutenção do MAPA	5.083.167.534	-0,39	5.063.350.234	10,33	5.586.370.112
MDA TOTAL	5.622.126.874	3,85	5.838.745.168	-32,52	3.940.011.393
ORGANIZAÇÃO AGRÁRIA⁵	4.724.422.544	-9,01	4.298.620.455	-36,90	2.712.554.806
Fortalecimento e Dinamização da Agricultura Familiar	1.983.845.907	-34,86	1.292.211.406	-34,84	841.990.258
Desenvolvimento Regional e Territorial	489.754.661	56,57	766.823.842	-90,17	75.400.000
Reforma Agrária e Governança Fundiária	1.236.247.006	1,86	1.259.220.011	-33,60	836.162.139

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/documentos/loa/2016/elaboracao/projeto-de-lei/proposta-do-poder-executivo/projeto-de-lei/volume-iv-tomo-ii-detalhamento-das-aco-es-orgaos-do-poder-executivo-presidencia-da-republica-e-ministerios-exceto-mec/orgaos-do-poder-executivo/49000-ministerio-do-desenvolvimento-agrario/view>

Notas:

¹ Unidade contábil: Reais

² Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

³ Ministério do Desenvolvimento Agrário

⁴ e ⁵ Referem-se a itens relevantes do orçamento dos ministérios, considerando despesas direcionadas à agropecuária.

Nas informações orçamentárias explicitadas, percebe-se que o orçamento do MDA equivale a apenas 34% do montante destinado ao MAPA. Já não bastasse a enorme discrepância entre orçamentos, do ano de 2015 para 2016, enquanto o orçamento do MAPA reduziu em 1,87%, o do MDA teve corte de 32,52% de recursos.

Constata-se a valorização de políticas públicas voltadas ao atendimento de médios e grandes proprietários, em detrimento do pequeno proprietário que através da agricultura familiar, ocupa a terra e produz riqueza. Outrossim, de acordo com o último Censo Agropecuário (IBGE, 2006, p. 568) da totalidade de pessoas ocupadas em estabelecimentos rurais, cerca de 77%, aproximadamente 16.567.544 indivíduos possuem laços de parentesco com o proprietário. Ou seja, é na agricultura familiar onde aporta grande parte do

contingente populacional do campo, cuja mão-de-obra ativa participa com 58% da produção agrícola do Estado do Pará (SCALABRIN, 2011, p. 67).

Assim, relacionando as informações orçamentárias e censitárias, constata-se uma relação inversamente proporcional entre a distribuição de recursos e o contingente populacional do campo. No qual, a 77% dos sujeitos serão direcionados apenas 34% de recursos públicos.

Tal inversão de valores também poderia ser discutida a partir do ponto de vista da concentração fundiária, Segundo Sousa (2015, p. 236), considerando o quantitativo de propriedades voltadas ao setor agropecuário da região, 80% delas são de produtores familiares, e ocupam 17,5 % do território voltado a atividades rurais. São percentuais dos quais se depreende que apesar do número de estabelecimentos rurais familiares ser maioria, e de absorver 77% da população rural, a concentração de terras em posse de uma minoria ainda é uma amarga realidade do setor agrário .

Igualmente, quando se observam índices educacionais, as comparações entre a oferta de vagas na área urbana e na área rural são preocupantes, conforme se observa nos dados a seguir, extraídos do censo educacional, disponibilizados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao ano de 2016.

Tabela 3: Número de turmas ofertadas na Educação Básica no Pará

Nº de Turmas ofertadas na Educação Básica no Estado do Pará	Total	Total na área urbana	Total na área rural
Turmas na Educação Básica	100.103	64.900	35.203
Turmas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	34.526	23.019	11.507
Turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental	30.346	14.136	16.210
Turmas no Ensino Médio	11.346	10.429	917
Turmas na Educação Profissional	1.704	1.577	127
Turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	7.249	5.292	1.957
Turmas na Educação Especial em Classes Comuns	22.597	16.714	5.883
Turmas na Educação Especial em Classes Exclusivas	67	67	0

Fonte: INEP (2017)

Na tabela 3, pode-se comprovar novamente o paradoxo entre as políticas voltadas às populações do campo e ao restante da sociedade. O nível residual da oferta de bens sociais a esses cidadãos deixa óbvio que eles não são prioridade na agenda e na pauta política.

“Em se tratando da educação básica no estado do Pará, dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) informam que [...] das escolas localizadas na zona rural (em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, rurais, praianas e garimpeiras), 80,9% são multisseriadas e atuam com base em uma proposta curricular urbanocêntrica.” (SCALABRIN, 2011, p. 68)

Assim, as discrepâncias sociais, educacionais, econômicas e políticas são dicotomizadas entre urbano x rural, entre capital x social, entre público x privado... Porém, apesar do cenário de exclusão apresentado, afirma Frigotto (2011):

“O que quero sublinhar é que a despeito da continuidade do essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que problemática da agenda de desenvolvimento; [...] e a ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Desta forma, é primordial dar voz às populações do campo, na luta por ampliação de direitos; e assim, implementar políticas públicas favoráveis à construção de um cenário no qual haja a promoção de equidade; no qual, gestores públicos, voltem-se à análise sistêmica do contexto sócio-econômico-cultural, e no caso do IFPA fomentem o atendimento destas demandas.

Com efeito, o desafio eminente às escolas na direção da possibilidade de uma qualidade socialmente referenciada, é desenvolver uma educação que dê conta de atender a diversidade de formas igualitária e justa. (ARANDA & LIMA, 2014, p. 307)

Diante de tal contexto, que os sujeitos possam envolver-se em processos de liderança e consolidação de uma cultura institucional inovadora, capaz de

fugir da simples reprodução de estruturas sociais excludentes e discriminatórias, dando lugar a práticas pautadas em pressupostos dialógicos e emancipatórios.

4.1.3 Os planos nacional e estadual de educação e as demandas das populações rurais

Ao citar o arcabouço legal, foi necessário trazer à pauta o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, publicado na forma da Lei nº 13.005/14, rege a educação do país durante o decênio 2014/2024. Através dele “o poder público responde às demandas educacionais da sociedade, por meio de um diagnóstico científico e de uma escolha democrática de metas, ações e recursos que garantam a consecução dos objetivos” (MONLEVADE, 2004, p. 34).

Conforme dialoga Hage (2014), o PNE ao apresentar proposições à educação brasileira, não cita diretamente metas e estratégias que sejam direcionadas às especificidades da educação do campo, contudo é possível perceber que nas generalizações apresentadas, as populações do campo também estão incluídas no público alvo das estratégias propostas no plano.

Assim, o planejamento educacional brasileiro desdobra-se em diferentes níveis: o Plano Nacional de Educação rege a educação em nível Nacional; pelo Plano Estadual de Educação, no âmbito das unidades da federação; e, pelo Plano Municipal de Educação, relativo aos municípios. Neste trabalho serão destacados somente os dois primeiros, visto que a análise das condições da educação do campo não serão relativizadas aos aspectos municipais.

Porém, ao analisar o PNE, percebe-se que não houve a preocupação de vincular suas metas e estratégias à Educação do Campo, mas ateu-se unicamente a inserir o atendimento às populações do campo, indígena e quilombola, a fim de garantir que a diversidade peculiar de cada grupo fosse considerada na construção e execução de propostas de políticas educacionais.

Hage (2014) pontua as estratégias do PNE que voltam-se às populações do campo:

“[...]Entre as estratégias incluídas [...] destacamos: limitação à nucleação de escolas e ao deslocamento de crianças, garantindo consulta prévia e informada às comunidades (1.10), desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário (2.6), oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades (2.10); expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional (3.7), implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (4.3); apoio à alfabetização de crianças com a produção de materiais didáticos específicos (5.5), oferta de educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada (6.7); garantia de transporte gratuito para todos os estudantes visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento (7.13); desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar (7.14); garantia da participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições; oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e atendimento em educação especial (7.26); desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (7.27); integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional (10.3), expansão da Educação Superior incluindo acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação com essas populações (12.13), implementação de ações para reduzir as desigualdades e favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado (14.5), implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação (15.5), articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais (20.9). (HAGE, 2014, p. 1171)

Desta forma, posterior à publicação do PNE, os Estados da Federação, Distrito Federal e municípios tiveram prazo de 2 anos para publicar suas leis específicas a fim de reger seus sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Desta forma, através da Lei Estadual nº 8.186/2015 foi aprovado o Plano Estadual de Educação Paraense, com vigência de dez anos. Por isso, percebe-se que no PNE as propostas apresentam-se de forma ampla, devendo ser alinhadas de acordo com as especificidades regionais e locais.

Tal percepção de pertencimento se faz mais explícita no Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei Estadual nº 8.186/2015, no qual é possível ver presente na maioria das metas, estratégias que vinculam a educação do campo às propostas apresentadas para a educação do Estado do Pará, no próximo decênio.

As proposições do PEE vêm ao encontro das demandas das populações do campo. Contudo, faz a alusão à quantidade de desafios a ser enfrentados na execução de metas e estratégias.

“O desafio a ser enfrentado no atendimento educacional das crianças que vivem no campo e nas comunidades quilombolas, também é de ordem estrutural, descrito por meio da precariedade do acesso às localidades, ausência de estradas em condições de trafegabilidade, ausência de saneamento básico, água tratada, o que requer o fortalecimento de parcerias intersetoriais no âmbito do Estado, visando promover a educação com qualidade social.” (PARÁ, 2015, p. 28)

Então, sendo as metas do Plano Estadual de Educação um reflexo das apresentadas no PNE, suas estratégias são voltadas à realidade, às condições, à estrutura do sistema educacional paraense, pensadas a partir de indicadores educacionais regionais.

Assim, o detalhamento a seguir elenca as estratégias que o PEE apresenta em atendimento às demandas das populações do campo.

Quadro 4: Metas e Estratégias do PEE, voltadas às demandas da população do campo.

METAS	ESTRATÉGIAS
1. Educação Infantil.	1.7. visa fomentar o atendimento às populações do campo através do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, a partir de consulta prévia e informada à comunidade;
2. Ensino Fundamental (EF) de 9 anos.	2.7. visa estimular sua oferta nas próprias comunidades;
3. Universalização do ensino à população de 15 a 17 anos.	3.7. ao fomento do ensino médio integrado à educação profissional;
	3.10. . ao fomento de programas de educação e cultura;
	3.22. à garantia do Ensino Modular nas comunidades, observadas suas peculiaridades e diversidades;
4. Atendimento a pessoas com deficiência,	4.3. voltar-se-á ao fomento de salas de recursos

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos.	multifuncionais e da formação continuada de professores;
5. Universalização da alfabetização até o 3º ano do EF.	5.11. visa contribuir com a alfabetização e o letramento;
6. Educação em tempo integral.	6.7. o atendimento com qualidade “com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais
7. Qualidade da educação básica.	7.19. a garantia de transporte gratuito, acessível e seguro aos estudantes, a fim de reduzir a evasão e o tempo médio de deslocamento; 7.20. o desenvolvimento de parcerias alternativas de atendimento escolar, considerando as especificidades culturais e locais; 7.38. a consolidação das ofertas com qualidade social, observada a articulação entre escola e comunidade 7.38.1 o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural dessas populações; 7.38.2. a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; 7.38.3. a oferta bilíngue da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; 7.38.4. a reestruturação e a aquisição de equipamentos; 7.38.5. a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; 7.38.6. o atendimento em educação especial; 7.38.7. estimular a implementação do método da pedagogia da alternância, no que se refere à educação do campo;

8. Elevação de escolaridade a grupos excluídos socialmente	8.1. a garantia de programas com metodologia específica;
	8.2. voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA);
	8.3. a inclusão destes em exames de certificação;
	8.4. a expansão da oferta de educação profissional técnica em instituições privadas;
	8.5. assim como em instituições públicas;
	8.6. promover a busca ativa de jovens evadidos do sistema educacional;
	8.7. e posterior acompanhamento e monitoramento do acesso ou reingresso;
	8.8. formular currículos de EJA adequados às especificidades do público alvo;
	8.9. realizar pesquisas sobre permanência destes alunos;
	8.11. que seus currículos atendam necessidades multiculturais;
	8.12. implementar política de formação continuada e espaços de reflexão sobre temas como inclusão e diversidade;
10. Oferta de educação básica integrada à educação profissional	10.2. considera o fomento de cursos de acordo com as especificidades do público da EJA;
11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio	11.7. atendendo gratuitamente as populações do campo;
12. Educação superior.	12.7. estabelece a ampliação de taxas de acesso e permanência a egressos da escola pública, a povos do campo e outros;
	12.13 o foco está no acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
14. contribuir para elevação de matrículas na pós-graduação stricto sensu.	14.5 visa à criação de mecanismos que favoreçam o acesso das populações do campo;
15. na formação específica de nível superior, na área de conhecimento em que	15.5. através do desenvolvimento de programas específicos para formação de profissionais;

atuam os profissionais da educação básica.	
16. Elevação da formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica	16.2. através de cursos formação continuada, com calendários diferenciados;
	16.10. e promover a oferta de cursos de especialização em educação do campo e outros;
18. Assegurar, planos de Carreira para os (as) profissionais da educação	18.5. levando em consideração os condicionantes e as especificidades socioculturais das escolas do campo e outros;

Fonte: PARÁ, 2015.

Note-se que ao analisar as metas e estratégias do PEE, algumas citam o atendimento a comunidades, observadas suas peculiaridades e diversidades, a participação destas na construção do modelo de organização pedagógica, metodológica e de gestão.

Assim, a partir da análise do PNE e do PEE, é necessário que as instituições de ensino, busquem adequar seus instrumentos e ferramentas de planejamento a fim de que contribuam com o alcance das metas a nível nacional e estadual.

Frente a esse cenário, uma instituição de educação profissional, com as características do IFPA, também deve buscar ajustar suas próprias ações a fim de agir pró-ativamente em atendimento às propostas dos planos nacional e estadual de educação. Precisa buscar aproximar os sujeitos envolvidos no processo de construção de propostas de crescimento a curto, médio e longo prazos. E assim, apresentar produtos de planejamento consistente para garantia não só de recursos, mas, principalmente, de qualidade ao ensino.

“É preciso ainda considerar as dimensões intra e extraescolares, a socioeconômica e a cultural, bem como o custo aluno-qualidade, a qualidade social, a qualidade política, que compreendem fins, valores e ética, processos educativos (práticas curriculares, planejamento pedagógico, processo de participação, dinâmica da avaliação), financiamento público, estrutura e características de cada sistema ou instituição, livre organização sindical, formação inicial e continuada

dos profissionais de educação, valorização e planos de carreira, satisfação e engajamento dos diferentes segmentos da educação.” (ARANDA & LIMA, 2014, p. 310)

4.1.4 Aspectos relevantes do planejamento institucional apontados pelo INEP

A partir da criação dos Institutos Federais (IFs), com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, eles passaram a ser considerados instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (BRASIL, 2008). Dentre as exigências legais, o IFPA deveria elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a fim de registrar o planejamento estratégico da instituição.

De acordo com orientações do MEC³,; assim como as apresentadas pelo INEP⁴, os procedimentos de avaliação institucional passaram a delinear os aspectos relevantes para a construção de documentos internos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional.

A estrutura apresentada, na legislação e nos documentos publicados, para organização do SINAES, prevê a observância de 10 (dez) dimensões, distribuídas em 5 (cinco) eixos, conforme quadro a seguir:

Quadro 5: SINAES – Dimensões Institucionais

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional	
Dimensão 8	Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional:	
Dimensão 1	A missão e o plano de desenvolvimento institucional.

³ Constantes na Portaria MEC nº 92, de 31.01.2014, que aprovou, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

⁴ Através das Notas Técnicas 34 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC; nº 34/2016 - DAES/INEP; e do Instrumento de Avaliação Institucional Externa (DAES/INEP/MEC);

Dimensão 3	A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
Eixo 3 – Políticas Acadêmicas:	
Dimensão 2	A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
Dimensão 4	A comunicação com a sociedade.
Dimensão 9	As políticas de atendimento aos estudantes.
Eixo 4 – Políticas de Gestão:	
Dimensão 5	As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
Dimensão 6	A organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
Dimensão 10	A sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
Eixo 5 – Infraestrutura Física:	
Dimensão 7	A infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

A partir do olhar sistêmico, que possibilita a inter-relação entre as dimensões apresentadas, o INEP as agrupou em eixos, a partir dos quais as Instituições de Ensino Superior devem pautar suas ações para melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Falar em melhoria da qualidade requer clareza sobre o processo visível de mercantilização da educação, da redução da prática social a mera condição de serviço e da precarização do trabalho docente. E, ainda requer observação do cenário brasileiro desigual - desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais, normas e redes nem sempre conectadas, diferentes atores (potencialidades individuais e grupais), a dinâmica pedagógica (processo ensino-aprendizagem), o currículo, e a avaliação. (ARANDA & LIMA, 2014, p. 310)

Assim, a fim de verificar o processo de desenvolvimento da Educação do Campo no IFPA, com ênfase na perspectiva do planejamento de políticas e estratégias institucionais, passo à análise de dois PDIs construídos a partir da criação do IFPA, em 2008.

4.2 O plano de desenvolvimento institucional do IFPA e a Educação do Campo

No PDI são apresentados à sociedade as diretrizes principais; o perfil institucional, a Missão, a Visão e os Valores; o planejamento estratégico; o projeto pedagógico (concepções e políticas); a organização didático-pedagógica; o plano de oferta de cursos; a política de atendimento aos discentes; a organização administrativa e de gestão de pessoal; o plano diretor de infraestrutura e a capacidade de sustentabilidade financeira da instituição.

A fim de compreender o processo histórico de construção de cursos voltados às populações do campo, buscou-se observar as características semelhantes em ambos os PDIs. Posteriormente, analisou-se o primeiro PDI

do IFPA, válido no período de 2009 a 2013; e em seguida, o atual PDI⁵, válido a partir de 2014, com vigência até 2018. Cabe ressaltar que nem todos os assuntos tratados nos PDIs foram destacados na análise, pois a pesquisa voltou-se basicamente aos aspectos relacionados ao planejamento no âmbito da gestão educacional.

No perfil institucional são detalhadas informações acerca da constituição do IFPA, a partir da integração de 3 (três) instituições diferentes (CEFET/PA, EAFC e EAFMB), ressaltando questões históricas determinantes para definição de suas características pedagógicas e de gestão. Na missão institucional destacou-se a razão de existir do IFPA. Enquanto a visão descreveu como a instituição deseja ser vista pela sociedade dentro de um determinado prazo (normalmente, construída com enfoque a longo prazo); Por fim, os valores detalham crenças e princípios éticos que norteiam o percurso institucional durante a execução da missão, para que se chegue à visão (OLIVEIRA, 2014; MATIAS-PEREIRA, 2012).

Dentre as informações detalhadas no PDI, a sua missão é “Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes” (IFPA, 2009). Considerando o exposto, a missão do IFPA contempla a educação do campo, visto que em “sua razão de ser” (DIAS, 2016, p. 80), o Instituto visa promover educação profissional e tecnológica a todas as modalidades, o que inclui a educação do campo; e ainda, levando em consideração critérios de sustentabilidade, diversidade e integração dos saberes.

No quesito “Visão”, o PDI apresenta o seguinte texto “Ser uma instituição de excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, garantindo a integração e diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho” (IFPA, 2009). Apesar de generalista, a proposta construída coletivamente busca atender com qualidade parcela da sociedade

⁵ Cabe ressaltar a recente revisão pela qual passou o documento. O processo de revisão do PDI foi antecedido pela revisão dos Planos de Desenvolvimento dos Campi (PDCs), e a partir das atualizações realizadas nestes últimos, foi possível inserir as informações dos campi, na revisão do atual PDI. O mesmo teve sua atualização aprovada pelo Conselho Superior na reunião de junho de 2017.

que apresente suas demandas ao instituto, na busca de cursos de educação profissional e tecnológica.

Por fim, “os valores” (DIAS, 2016, p. 83), trazem como pontos-chave: Formação Cidadã; Inovação Científica e Tecnológica; Empreendedorismo, Qualidade e Excelência na Gestão Pública Profissional; Ética; Transparência e Competência; Valorização do Servidor; Responsabilidade Social; Valorização da Diversidade e Desenvolvimento Sustentável.

Após esses itens, o PDI 2014-2018 apresenta a abrangência geográfica, ela refere-se à projeção de ações dos campi, a partir da vocação definida pelas demandas sociais e arranjos produtivos locais; assim como, enumera os municípios que compõem a área de atuação de cada campus.

É importante destacar o fato de que, sendo os municípios formados por um percentual de áreas urbanas somado a suas áreas rurais, o fato de um campus localizar-se na sede do município não o exime de atuar ou atender às demandas e especificidades rurais, havendo vocação para a atividade (IFPA, 2017, p. 140). Isso fica evidenciado na entrevista com a Pró-Reitora de Ensino, pois foram destacadas parcerias realizadas a fim de que o IFPA possa atender localidades nas quais não há campus estabelecido. Parcerias essas que promovem a disseminação de cursos que atendem às populações do campo.

“Há campus que ainda não tem infraestrutura, mas pode viabilizar através de parcerias, já houve cursos em parceria com a arquidiocese, com a casa familiar rural.”⁶

Na sequência, o planejamento estratégico (MATIAS-PEREIRA, 2014) apresenta a projeção de seus princípios, finalidades e diretrizes na forma de objetivos e metas, a fim de materializar as políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão; na forma de conhecimento, produtos, e serviços educacionais. Do quantitativo total de objetivos e metas destacou-se do PDI

⁶ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

2009/2013, os que de alguma forma fazem referência à educação do campo. Conforme quadro a seguir:

Quadro 6: Planejamento estratégico do IFPA – PDI 2009/2013

PDI 2009 - 2013		
Macro-objetivos	Micro-objetivos	Metas
Consolidar ações de ensino, pesquisa e extensão ⁷		Ampliar em 10%, no mínimo em uma área ou eixo tecnológico, a oferta de cursos de formação inicial e continuada, de acordo com a realidade multicampi.
	Consolidar parcerias com o setor produtivo com a finalidade de estreitar as relações com o mesmo e atender suas demandas por meio de ações no Ensino, Pesquisa e Extensão direcionados ao mercado de trabalho no âmbito Industrial e <u>Agrícola</u>	Implementar, no mínimo em uma área ou eixo tecnológico, programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e creditação profissional.
		Fomentar até 2013, pelo menos 2 ações em parceria com setores multissetoriais que culminem em projetos de pesquisa e extensão que atendam as demandas de grupos sociais em condições de desenvolvimento humano desfavorável.
Ampliar a abrangência do Instituto no Estado por meio da criação de novos campi, cursos e serviços educacionais, levando em consideração a região de atuação dos campi	Aumentar a oferta de vagas para cursos de licenciaturas	Ampliar em 10% a cada ano, a oferta de vagas, dos cursos de licenciatura em <u>educação do campo</u> na modalidade EAD;
Consolidar ações de ensino, pesquisa e extensão	Privilegiar estratégias de ensino integrado às vivências dos alunos.	Ampliar até 2013 pelo menos duas <u>ações de extensão</u> junto às <u>comunidades urbanas e rurais</u> articuladas com atividades curriculares dos cursos ofertados pelo

⁷ OBJETIVOS E METAS PARA CONSOLIDAÇÃO DAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (IFPA, 2009, p. 31)

		Instituto;
Fortalecer e garantir as políticas públicas de acesso, permanência e inclusão social no IFPA.	Diminuir os índices de evasão	Aumentar, no período, em pelo menos 11 especialistas, o quadro de pessoal para o <u>atendimento às políticas de inclusão social</u> do IFPA;
	Atender as necessidades de funcionamento dos programas de inclusão social	Implantar até 2013, NEAB's em todos os <i>campi</i> , visando ao <u>atendimento às ações afirmativas</u> do instituto;
Ampliar a abrangência do Instituto no Estado por meio da criação de novos campi, cursos e serviços educacionais, levando em consideração a região de atuação dos campi.	<u>Expandir o PROJOVEM – CAMPO e SABERES DA TERRA</u> a todos os campi do IFPA, enquanto instituição formadora e certificadora	Realizar a <u>expansão em 12 polos</u> ;
	<u>Expandir o Projeto Licenciatura ProCampo</u>	Atender até 2013 <u>mais 10 polos</u> com o Licenciatura ProCampo.

Fonte: IFPA, 2009, p. 31

Dentre suas políticas e diretrizes, o PDI 2009/2013, apresenta no quadro de metas para o quadriênio, projeção que cita timidamente a educação do campo como opção de investimentos. Contudo, entende-se que de maneira ampla a educação do campo também é contemplada nas demais metas, que são proposições gerais de priorização à expansão e melhoria dos cursos.

Ao observar o PDI 2014/2018, não se encontrou nenhuma referência específica à educação do campo em seu quadro de metas. Foi consenso entre os Pró-Reitores entrevistados que políticas institucionais são criadas de forma ampla, podendo atender às especificidades do campus, de acordo com sua expertise. Segundo a Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação⁸, as políticas desenvolvidas pela pró-reitoria apresentam proposições gerais, cada campus dentro de sua expertise, constrói suas propostas, a partir das especificidades encontradas na sua região e área de atuação. Nenhuma ação

⁸ Entrevista concedida por SANTANA, Ana Paula Palheta. Entrevista V. [jun. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. Sem registros digitais e escritos. As informações apresentadas referem-se à compreensão da autora.

da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPPG) volta-se especificamente à Educação do Campo.

No PDI 2009/2013, após abordar o planejamento estratégico, com seus objetivos e metas, um dos temas de destaque é a “Responsabilidade Social”, que enfatiza o compromisso do IFPA com a coletividade, através de parcerias com os movimentos sociais e a sociedade civil. Através das quais são desenvolvidas ações de auxílio a comunidades rurais e associações de apoio à agricultura familiar, assim como de assistência técnica, de extensão rural e de oferta de cursos (IFPA, 2009, p. 47).

Ressalte-se uma mudança a nível governamental, em âmbito nacional, cuja gestão progressista passa a buscar as demandas das populações rurais, e a investir na oferta de cursos voltados a essas populações (ARROYO, 2008, 2015). A partir dessa mudança na política nacional o IFPA é acionado para oferecer à sociedade, possibilidades diferenciadas de formação.

“Vejo que onde houver pessoas que necessitam de educação, as instituições de ensino tem uma responsabilidade com elas. Por muito tempo o atendimento do IFPA esteve voltado ao público da cidade, um público mais urbano. Mas a partir do momento em que houve uma mudança de política governamental, um governo que dava mais atenção às demandas das populações do campo, verificando que havia uma grande demanda, o governo chama outras instituições para atendê-las. É aí que o governo chama o IFPA, identificando sua parcela de responsabilidade com a formação desses sujeitos.”
(Informação Verbal)⁹

Além das parcerias, existe a possibilidade da realização de convênios com entes governamentais como os citados: Plano Nacional de Qualificação e Plano Territorial de Qualificação (PNQ/PLANTEQ).

O PNQ/PLANTEC é fruto de um convênio com a Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social (SETEPS) e as suas ações centram-se na qualificação de agricultores familiares dos municípios de Acará, Brasil Novo, Conceição do Araguaia, Curralinho, Curuçá, Itupiranga e Limoeiro do Ajuru nas áreas de Horticultura, produção e processamento da mandioca, meliponicultura, caprinocultura,

⁹ Entrevista concedida por SOUZA, Raimundo N. S. Entrevista II. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (1h14min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

avicultura, piscicultura, bovinocultura de leite, inseminação artificial, conservação e beneficiamento do pescado e curtimento da pele de peixe. ; (IFPA, 2009, p. 48)

O PDI 2014/2018 faz referência à política de acesso aos cursos do IFPA, na qual é destacada a possibilidade dos campi rurais, implementarem ações afirmativas a fim de promover inclusão e justiça social. Como referência é citado o campus Rural Marabá que oferta curso voltados a trabalhadores do campo, e considera especificidades socioeconômicas nos processos de seleção. (IFPA, 2014, p. 184)

O Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional destacou fato relacionado à política de acesso aos cursos do IFPA, no qual foi feita aproximação com as comunidades tradicionais a fim de atendimento a demandas específicas das populações do campo.

“No campus Tucuruí, desde 2002, nós ofertávamos os cursos de aquicultura, e foi percebida grande evasão por parte dos alunos. Entendia-se que qualquer pessoa pudesse concorrer às vagas. Chegou-se a pensar no cancelamento da oferta, mas o coordenador do curso lutou pela continuidade da oferta, chegando-se à conclusão de que poderia ser feita uma aproximação com ribeirinhos e pescadores para verificar a possibilidade de atendimento a essas populações. Reuniões foram feitas e concluiu-se que o processo seletivo tomaria outro formato, ao invés das provas escritas serem o único critério de seleção, passaram a ser feitas entrevistas para seleção dos candidatos. Assim, houve uma diminuição nos índices de evasão em razão dessa aproximação com ribeirinhos e pescadores.”
(Informação Verbal)¹⁰

A discussão acerca da responsabilidade social do IFPA, junto às demandas apresentadas por documentos governamentais, por instituições parceiras, pelos movimentos e organizações sociais, é promovida entre gestores, a fim de que possam ser cumpridas as exigências legais e instituída a cultura do planejamento voltado às questões sociais.

¹⁰ Entrevista concedida por SOUZA, Raimundo N. S. Entrevista II. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (1h14min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

“Esse tipo de trabalho nós fazemos, discutindo a função social de cada campus, a revisão do PPI, ela se subsidiava na discussão do PPP de cada campus, que precisava trabalhar na perspectiva de sua função social. Nós apresentamos, para Diretores de Ensino, Coordenadores de Curso, equipe pedagógica, dados da região, como: distorção idade/série, população carcerária... para destacar que são públicos que normalmente não se olha, mas que estão chamando a instituição. Dados como os da Emater (levantamento específicos de formação que determinadas localidades querem receber), são informações que precisam orientar todo nosso planejamento, os horários, os turnos, e dias de funcionamento, os cursos que serão ofertados, de acordo com as demandas sociais.” (Informação verbal)¹¹

Logo, a análise de indicadores socioeconômicos, o contato com a sociedade através de audiências públicas¹², a formação de conselhos diretores (PADILHA, 2008, p. 63) nos campi são algumas das ações já implementadas no IFPA a fim de que possa ser garantida a oferta de cursos a percentual da população que em razão de sua condição socioeconômica encontra no IFPA possibilidades de acesso à educação profissional gratuita e de qualidade.

Intimamente relacionada à responsabilidade social do IFPA, está a Política de Atendimentos ao Discente, na qual são detalhadas ações direcionadas ao apoio a alunos do IFPA, dentre as quais destacam-se: atendimento médico e de enfermagem; orientação psicopedagógica; bolsa de apoio ao estudante e de iniciação científica; programa de monitoria; programas esportivos e culturais; programas de formação cidadã e atendimento à pessoa com deficiência. Contudo, além destas possibilidades de atendimento, os discentes de campi rurais também recebem a oferta de residência estudantil,

¹¹ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹² Informações disponíveis na internet acerca da realização de audiências públicas:

Campus Abaetetuba (<http://abaetetuba.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/2-uncategorised/245-fops>)

Campus Altamira (<https://bnnoticia.blogspot.com.br/2016/02/ifpa-e-semed-bn-realizara-audiencia.html>)

Campus Bragança (<https://www.sbtbraganca.com.br/single-post/2016/09/09/IFPA-PROMOVE-AUDIENCIA-P%C3%9ABLICA-PARA-MELHORAR-SERVI%C3%87OS-NA-INSTITUI%C3%87%C3%83O>);

Campus Breves (http://governancaflorestal.iieb.org.br/noticias/view/216/ifpa_campus_breves_realiza_a_udiencias_publicas_para_incorporar_novo_eixo_em_sua_grade_curricular)

Campus Itaituba (<http://itaituba.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/122-audiencia-publica-para-apresentacao-de-minuta-de-projeto-politico-pedagogico>);

Campus Óbidos (<http://www.xupaosso.com.br/index.php/noticias/2393-ifpa-campus-obidos-realizara-audiencia-publica-para-definir-cursos>)

Campus Vigia (<http://www.vigia.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/66-artigos-2016/ultimas-noticias-2016/150-ifpa-campus-avancado-vigia-promove-audiencia-publica>)

refeitório e lavanderia, caso seus cursos funcionem em regime de internato pleno.

Sobre o assunto a Pró-Reitora de Ensino detalhou:

“Não existe atendimento diferenciado para alunos de campus rural e não rural. A lei do PNAES é única e não faz diferenciação, o recurso é disponibilizado dentro das especificidades dos alunos (transporte, moradia, creche, alimentação...) e suas condições sociais. No planejamento institucional da oferta do campus, os gestores devem prever as condições de atendimento estrutural. Pois se o curso é em alternância pedagógica, é necessário hospedar e alimentar o aluno. Há campus que ainda não possui infraestrutura, mas pode viabilizar os cursos através de parcerias, já houve curso em parceria com a arquidiocese, com a casa familiar rural. Ou ainda, podem realizar outro tipo de oferta. Para todos esses elementos são exigidos comprovação no momento de autorização dos cursos.” (Informação verbal)¹³

Nos PDIs, os itens Projeto Pedagógico Institucional e Organização Didático-Pedagógica abordam as políticas e diretrizes relativas a ensino, pesquisa, extensão e inovação, assim como as normas e procedimentos didático-pedagógicos e administrativos das atividades acadêmicas. Enquanto em Organização Administrativa e Organização e Gestão de Pessoas são tratadas das questões de governança; e das políticas de apoio, incentivo à capacitação e qualificação de servidores.

Prosseguindo à análise dos PDIs, verificou-se que a origem da educação do campo no IFPA advém basicamente de seus campi rurais, das práticas desenvolvidas nas unidades agrícolas e a partir de programas e projetos governamentais. Porém nem sempre foi dessa forma, houve uma progressiva modificação na percepção dos processos de construção da educação que antes era “rural”, passando a ganhar o enfoque de “do campo” (CALDART, 2004, p. 149):

“Neste novo cenário do IFPA, há um diferencial quanto ao ensino agrícola, sempre voltado à realidade do campo, pois se estreitou o vínculo do instituto com as organizações dos agricultores familiares.

¹³ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Juntos, eles construíram projetos integrados de ensino médio com o técnico em agropecuária, com enfoque agroecológico. Dessa maneira, valorizou-se o saber dos agricultores por meio da utilização de metodologias como a Pedagogia de Alternância, adotada nas Casas Familiares Rurais (CFR) e nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA).” (IFPA, 2009, p. 33)

Além disso, é possível identificar nos documentos, a preocupação com a formação profissional das populações do campo, em parceria com os movimentos sociais (CALDART, 2001 e 2008) e dos poderes públicos, associada à visão pedagógica de formação do homem integral para o mundo do trabalho.

“A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC-PA) valoriza além dos conhecimentos técnicos, a formação integral do homem e da mulher, materializada nas propostas curriculares dos projetos: Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para filhos e filhas de assentados rurais, apoiado pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA); Projeto Saberes da Terra na Amazônia Paraense em parceria com o Fórum Paraense de Educação do Campo, UFPA, União dos Dirigentes Municipais de Educação do Pará (UNDIME-PA); na qualificação profissional de agricultores familiares e pescadores artesanais, apoiado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); e na implantação do Currículo Integrado de Técnico em Agropecuária envolvendo o conjunto de servidores da Escola Agrotécnica em sua execução.” (IFPA, 2009, p. 09)

E ainda, o PDI postula o desafio a ser enfrentado frente às exigências econômicas, às demandas de mercado, e às propostas de formação emancipatória e autônoma, defendida por demandas sociais (CALDART, 2008). Dicotomias vigentes em contexto de lutas por parte dos movimentos sociais, relativas a questões territoriais e identitárias. E ainda, frisa a necessidade de repensar a estrutura e os processos organizacionais, a fim de que haja uma remodelação de propostas, seja em âmbito político, educacional, estrutural, e organizacional.

“O desafio encontra-se na busca de integração dos diferentes paradigmas que a Educação profissional e tecnológica comporta, quando se propõe a atender a formação do homem integral para o mundo do trabalho e as necessidades do mercado de trabalho e produção; na abrangência territorial do estado do Pará considerando

seu tamanho e diversidade econômica, cultural e social. A construção de uma cultura acadêmica científica também representa um desafio significativo, uma vez que ocasionará o repensar da estrutura e processos organizacionais. Juntos, tais desafios constituem-se em importantes mudanças no clima e comportamento organizacional que estrategicamente deverão ser mediadas pelas políticas de valorização do servidor e inovações na gestão.” (IFPA, 2009, p. 13)

Além disso, o PDI apresenta os princípios filosóficos e teórico-metodológicos, dos quais houve destaque à priorização da qualidade dos serviços educacionais; ao respeito aos valores, éticos, estéticos e políticos; e ao currículo integrado. Em se tratando de currículo integrado, foram citados como eixos da práxis pedagógica: o trabalho; os processos de auto-organização dos educandos; a relação escola e comunidade como elemento estratégico; a pesquisa como princípio educativo e a pedagogia da alternância. (IFPA, 2009)

Ao passar à análise do PDI 2014/2018 tal noção é citada no texto onde é retratada a concepção de educação pensada para os cursos do IFPA. De acordo com o PDI, o instituto adota os seguintes princípios:

“[...] a qualidade dos serviços educacionais; o compromisso com os valores humanos universais; o respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; a inclusão social; o desenvolvimento socioeconômico por meio da educação; a aplicação da tecnologia; a articulação entre escola, empresa, família e sociedade; a valorização da pesquisa como princípio e estratégia educativa.” (IFPA, 2014, p. 61)

A educação do campo, e suas demandas encontram-se contempladas em todos eles, em especial quando se refere ao compromisso com os valores humanos universais; ao respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; e à inclusão social; pressupostos fundamentais à inserção de parcela da sociedade que foi excluída historicamente de bens e direitos sociais.

Ao discutir a concepção curricular adotada pela instituição, foi dada ênfase ao currículo integrado, alternativa pedagógica que articula conhecimentos científicos a saberes populares, de forma inter, trans e multidisciplinar; cuja proposta aponta como “eixos de sua práxis: trabalho; processos de auto-organização dos educandos; relação escola e comunidade

como elemento estratégico; pesquisa como princípio educativo; pedagogia da alternância.” (IFPA, 2014, p. 64)

A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), diante do contexto multicampi, assume a responsabilidade de fazer a aproximação da Educação profissional à Educação do Campo, sendo esta última a modalidade de ensino que melhor está definida nos documentos institucionais:

“No âmbito da PROEN, nossa perspectiva não é a da Educação do Campo, mas da Educação Profissional. Essa é a natureza da nossa instituição. Mas a educação profissional faz interface com várias outras possibilidades e modalidades. Há um esforço de realizar o diálogo da educação profissional com a EJA, a educação carcerária, com a educação especial, indígena, e com a educação do campo. que é a perspectiva que está mais definida no IFPA. Enquanto PROEN nós assumimos a perspectiva de fomentar encontros, eventos, ações de aproximação da Educação Profissional à outras possibilidades que estão demandando nossa participação.” (Informação verbal)¹⁴

Tais proposições vêm ao encontro das perspectivas da educação do campo, na qual o trabalho é componente indissociável do processo de formação dos sujeitos; que dialoga fortemente com a pedagogia da alternância, necessária e essencial à permanência dos alunos no processo educativo, assim como a estratégia de ver a relação escola e comunidade como fundamental ao processo de formação e construção de identidades (OLIVEIRA & CAMPOS, 2012; SANTOS, 2012).

Ao abordar as concepções relativas à política de ensino, entre os diversos pontos relevantes, situa-se a “Valorização do trabalho e dos movimentos sociais (MICHELOTTI, 2012), como princípios educativos, para que as práticas produtivas e socioculturais se constituam como elementos estruturantes da matriz de formação respectiva à pedagogia do campo” (IFPA, 2014, p. 68)

Logo, constata-se o entendimento da necessidade de valorização das práticas produtivas e socioculturais transmitidas de forma geracional pelos povos tradicionais, assim como a importância dos movimentos sociais

¹⁴ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

enquanto fatores determinantes à constituição de propostas voltadas às populações do campo.

Ao tratar de programas e ações governamentais ligados ao ensino, dos dez citados no PDI, três possuem relação direta com a educação do campo, são eles: o PROCAMPO, o PIBID Diversidade e o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra (IFPA, 2014, p. 68-70).

Eles são programas governamentais que recebem fomento do governo federal; o PROCAMPO volta-se à garantia de oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo a fim de formar professores, para atuação na educação básica. O PIBID Diversidade fomenta a oferta de bolsas de iniciação à docência, a acadêmicos em exercício da docência em escolas indígenas e do campo. Por fim, o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização a jovens agricultores.

E ainda, no PDI 2014/2018, há destaque às políticas de Extensão, nas quais se observou a importância da “instrumentalização dos atores sociais, potencializando seus saberes locais, desenvolvendo habilidades e vocações, subsidiados no conhecimento científico e tecnológico, resguardados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (IFPA, 2014, p. 78)

A partir de tal perspectiva, o tripé ensino-pesquisa-extensão é compreendido como essencial para o processo educativo. Em se tratando de educação do campo, é realmente um fator de grande importância. Visto que os cursos de educação profissional e de formação de professores na área rural são intrinsecamente repletos de práticas pedagógicas, nas quais a extensão e a pesquisa (ARROYO, 2012, p. 237) dotam-se de relevância significativa na construção e ressignificação do conhecimento.

Ainda tratando sobre as políticas de extensão, o PDI aborda entre várias ações extensionistas as Incubadoras Tecnológicas Multicampi, cujo foco é apoiar através do cooperativismo (ARAÚJO, 2012, p. 255) e da economia solidária, ações que “envolvam arranjos produtivos locais, agricultura familiar, empreendimentos solidários, comunidades tradicionais, movimentos sociais, sindicatos, associação de moradores e outras formas de organização coletiva.” (IFPA, 2014, p. 81). Segundo a Pró-Reitora de Extensão Substituta:

“A incubadora de castanhal é um exemplo. Em 2016 foi formalizada a abertura, através do Edital Pro-extensão, de uma incubadora em Rural Marabá, e outra em Breves. A fim de atuarem com empreendimentos solidários. Dentro desses empreendimentos solidários a maioria das ações são voltadas à educação do campo.” (Informação verbal)¹⁵

Considerando as políticas extensionistas, e especificamente as que dão destaque a demandas das populações do campo, a Pró-Reitora de Extensão Substituta deu ênfase a propostas submetidas ao Conselho Superior do IFPA, que foram aprovadas, e outras que estão em fase de submissão.

“A Proex está aprovando suas políticas. A Resolução 174/2017 – CONSUP cita nas definições a extensão rural, como prática extensionista; Nós pesquisamos em outros Institutos Federais e encontramos sempre as definições de extensão universitária e tecnológica, mas a rural praticamente inexistente. E ainda, no inciso IX, do artigo 5º, entre os objetivos, está apoiar programas por meio da economia solidária, cooperativismo; há também o estímulo ao empreendedorismo, através da formação de incubadoras. Além disso, uma das nossas próximas ações é preparar o edital Pró-extensão incluindo o eixo temático inclusão social, que tenham foco na agricultura familiar, povos tradicionais e outros. Outro eixo está voltado ao tema emprego e renda, no qual percebe-se a presença de projetos voltados a essas comunidades.” (Informação verbal)¹⁶

As proposições citadas enquadram-se em possibilidades voltadas ao desenvolvimento de ações de extensão que podem ser desenvolvidas em comunidades rurais, nos quais os discentes dos cursos entram em contato direto com as problemáticas do contexto rural, assim como o IFPA oferece retorno à sociedade de seus produtos e serviços.

“A partir da resolução e da instrução normativa que vai falar sobre os procedimentos internos que cada incubadora deve ter, dentro de suas especificidades, a PROEX passa a ter instrumentos de acompanhamento e avaliação. Nessa parte do empreendedorismo e da execução dessas políticas, vamos ganhar de diferentes formas. Os discentes vão participar desses núcleos, verificando sua

¹⁵ Entrevista concedida por RIBEIRO, Suezilde da C. do A. Entrevista I. [jun. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (51 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁶ Idem à nota anterior.

importância social, e a valorização do conhecimento construído, vão entrar mais em contato com essas comunidades. Assim como os povos do campo vão acabar se enxergando aqui dentro, e trazendo outras possibilidades, outras demandas que vão surgir a partir do estreitamento de relações.” (Informação verbal)¹⁷

Além das incubadoras, a segunda proposição apresentada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) que tem impacto direto nos cursos da educação do campo, pela proposta de imersão em atividades rurais, são os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT).

“Os CVTs são unidades de ensino e de profissionalização, voltados para a difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos práticos na área de serviços técnicos, além da transferência de conhecimentos tecnológicos na área de processo produtivo. O IFPA possui três centros: o Centro Tecnológico do Couro (CTC), gerenciado pelo Campus Conceição do Araguaia; o Centro Vocacional Tecnológico em Agroecologia e Produção Orgânica, gerenciado pelo Campus Rural de Marabá [...]. (IFPA, 2014, p. 84)

Na sequência, destaco dentre as políticas de gestão aspectos relativos à sustentabilidade financeira da instituição, assim como questões relevantes à compreensão do repasse de recursos orçamentários, aos cursos voltados à agropecuária, a partir de critérios específicos.

Desta forma, sendo o IFPA uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), recebe recursos oriundos do Tesouro Nacional, definidos e detalhados na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na Lei Orçamentária Anual.

O orçamento, consignado anualmente ao IFPA, compreende duas modalidades de despesas as quais estão divididas em Despesas Correntes, que são as despesas para manutenção das atividades da instituição e estão divididas em despesas com pessoal e encargos sociais, juros e encargos da dívida e em outras despesas correntes; a outra modalidade constante no orçamento do IFPA são as Despesas de Capital, as quais são despesas relacionadas com aquisição de máquinas equipamentos, realização de obras, aquisição de participações acionárias de empresas, aquisição de imóveis, concessão de empréstimos para investimento e estão divididas em

¹⁷ Entrevista concedida por RIBEIRO, Suezilde da C. do A. Entrevista I. [jun. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (51 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Investimentos, Inversões Financeiras e Amortização da Dívida. (IFPA, 2014, p. 385)

O planejamento estratégico do IFPA deve considerar o alcance de metas e objetivos propostos no Plano Plurianual da União, definidos a partir de Programas e Ações Governamentais. Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional é a materialização do planejamento realizado coletivamente.

Com relação ao orçamento das despesas oriundas de despesas Correntes e de Capital (exceto benefícios aos servidores, despesas de pessoal e encargos sociais e emendas parlamentares), [...] são compartilhadas entre os Institutos Federais pelo Ministério da Educação, com base em uma matriz parametrizada, basicamente, pelo número de alunos de cada instituição com pesos distintos para os vários cursos ofertados. (IFPA, 2014, p. 387)

Assim, o recurso repassado ao IFPA, e posteriormente distribuído aos campi, é definido anualmente levando-se em consideração alguns fatores determinantes, como o quantitativo de alunos matriculados, quantidade de laboratórios, carga horária, bônus para regime de internato pleno (RIP) e bônus de curso de agropecuária.

Assim o MEC, com base nas informações disponíveis nos sistemas de informação, relacionadas aos cursos ofertados, calcula os valores a serem repassados ao IFPA. O Pró-Reitor de Administração apresentou maiores esclarecimentos:

“São vários os critérios de distribuição (nº de matrículas, carga horária e peso dos cursos). Para a matriz 2018, os pesos foram revistos, foi estabelecido que o único critério será o número de laboratórios. Apenas 1 laboratório, peso 1; de 2 a 3, peso 1,5; de 3 a 4, peso 2; de 5 laboratórios em diante, peso 2,5. Além dos pesos existem os bônus. Para alunos em Regime de Internato Pleno (RIP), tem um valor diferenciado na matriz, esse é um aluno que fica hospedado no campus e se alimenta no refeitório, quem tem esses alunos são os campi Castanhal e Marabá Rural. Além disso, a matriz bonifica quem tem curso agropecuário (bônus 2,5). Se pegar a matriz que foi proposta para 2018, mas ainda não está homologada, o campus Castanhal está muito próximo do campus Belém em

quantitativo de recursos; pois Castanhal tem aluno RIP e curso agrícola.” (Informação verbal)¹⁸

Considerando tais informações, é importante que os campi, ao realizarem o planejamento de seus cursos, observem esse tipo de dado. Pois no cálculo do recurso repassado ao campus, é levada em consideração a despesa extra destinada a alojamento e alimentação, recorrente em campi rurais.

Assim, os campi devem prever suas despesas e projetar suas ações considerando previsões disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD), pois assim que o orçamento é aprovado, os campi possuem em torno de 48 horas para informar como o recurso será alocado.

“E com relação às rubricas, cada campus define onde alocará recursos. O campus, com base no seu planejamento tem um prazo de no máximo 48hs, para especificar como será gasto o recurso. Mas a PROAD realiza um trabalho prévio, houve um evento em Tucuruí, na primeira quinzena de julho, onde fazemos a preparação para esse momento. O campus já sabe qual a despesa fixa dele, o estimado, as ações previstas... tudo isso já foi discutido, e pensados os planos A, B e C; ele só não tem o valor real. Quando for disponibilizado esse valor, só é preciso fazer ajustes, e cadastrar por rubrica esse valor.” (Informação verbal)¹⁹

Com base nessas falas, conclui-se que os campi rurais, em razão da oferta de cursos agropecuários e de possuir alunos RIP acabam recebendo quantum maior de recursos para atendimento a demandas específicas, relativas à hospedagem e alimentação.

De acordo com o Pró-Reitor de Administração, os campi, de um modo geral, têm recebido recurso basicamente de custeio; enquanto os valores disponibilizados a despesas de capital²⁰ tem sido mínimos. Assim, em 2017, o

¹⁸ Entrevista concedida por COSTA, Danilson L. da. Entrevista IV. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (26 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁹ Idem à nota anterior.

²⁰ Despesas em infraestrutura são categorizadas como despesas de capital.

orçamento disponibilizado para despesas de capital, perpassou em torno de 10% (dez por cento), do montante recebido pelo IFPA²¹.

“Ultimamente o orçamento está tão apertado, que os campi tem destinado grande parte dos recursos para despesas de custeio e buscado recursos para investimento por fora da matriz, junto à SETEC, por meio de orçamento descentralizado.” (Informação verbal)²²

Em relação ao planejamento institucional, o quesito infraestrutura tem grande importância (DIAS, 2016, p. 169), pois os cursos dependem de infraestrutura adequada às exigências do itinerário formativo. Contudo, o IFPA ainda não construiu instrumentos e ferramentas de gestão que favorecessem ao planejamento efetivo em questões relacionadas à infraestrutura.

“Da parte da PRODIN, não há um planejamento direcionado à infraestrutura. Mas a partir do momento em que o PDI (revisado) esteja aprovado, a PRODIN vai solicitar aos campi informações sobre a execução das metas, e oferta dos cursos, monitorando as metas e orientando os campi sobre as formas de atingir suas metas. E claro, para que elas sejam alcançadas, os campi precisam prever essa infraestrutura para o funcionamento dos cursos. Se os campi conseguirem executar com êxito suas metas a avaliação institucional se apresentará com indicadores satisfatórios, apresentando bons resultados para a sociedade.” (Informação Verbal)²³

A avaliação institucional possui papel importante em todo o processo de planejamento, pois muito do que se realiza em planejamento visa ao atendimento de demandas do INEP/MEC. A construção dos planos de desenvolvimento institucional e dos campi perpassam pelos parâmetros da avaliação institucional. A PRODIN é o setor responsável por orientar a reitoria e os campi acerca do direcionamento que será dado ao planejamento.

²¹ Durante a entrevista com o Pró-Reitor de Administração foi apresentado o Quadro Demonstrativo de Despesas, no qual constavam os valores disponibilizados para cada natureza de despesas.

²² Entrevista concedida por COSTA, Danilson L. da. Entrevista IV. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (26 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

²³ Entrevista concedida por SOUZA, Raimundo N. S. Entrevista II. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (1h14min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

“Há orientações gerais, com base na avaliação institucional, obedecendo a sequencia proposta pelos instrumentos avaliativos do INEP. Mas, ainda não houve uma orientação da PRODIN, com relação a o que colocar em cada um dos eixos. A gente não consegue enxergar no PDC uma discussão mais pontual sobre uma política ou outra que o campus vai adotar. Nota-se que poucos campi têm a preocupação de discutir o que será incluído no planejamento, apesar do tempo relativamente longo que tiveram para elaborar a revisão dos PDCs. Outros campi já possuem essa cultura de participação efetiva da comunidade na realização do planejamento. Quando o campus quer ofertar um curso novo, essa discussão precisa sair dos muros do campus e através de audiências públicas, buscar a sociedade para conhecimento de suas demandas.” (Informação Verbal)²⁴

Desta forma, em razão da necessidade crescente de aprimorar os instrumentos de planejamento e gestão, entende-se necessária a criação de aportes instrumentais para a consolidação das ações em planejamento institucional, possivelmente viabilizadas através de gestões voltadas à elaboração dos PDCs dos campi.

A seguir serão detalhados aspectos específicos de cada PDI, relativos ao Plano de Oferta de Cursos. Tal análise foi necessária em razão de citarem aspectos relacionados à educação do campo de forma diversa entre si.

O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA, apresentou estrutura bem simplificada, comparada ao segundo. Porém, cabe ressaltar que as próprias características são decorrentes das orientações e modelos emanados do MEC, à época da elaboração de cada documento; e de acordo com o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional²⁵, o próximo PDI terá nova estrutura, com base nos critérios utilizados pelo INEP a partir de 2014, para realização da Avaliação Institucional.

²⁴ Entrevista concedida por SOUZA, Raimundo N. S. Entrevista II. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (1h14min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

²⁵ Idem à nota de rodapé anterior.

4.2.1 Plano de oferta dos cursos

4.2.1.1 PDI 2009/2013

Foi possível observar no PDI 2009/2013 a oferta de cursos prevista para o período de vigência do mesmo. Houve explícita intenção em ampliar a oferta de vagas na maioria dos campi, seja nos cursos de educação profissional com ofertas que atendem as demandas das populações do campo, seja nos cursos de formação de professores. A seguir o Quadro 5 apresenta uma síntese dos cursos ofertados com essas características, para o período de 2009 a 2013.

Quadro 7: Oferta de cursos na área da educação do campo disponíveis no PDI 2009-2013.

MODALIDADE	CURSOS	CAMPUS	ALUNOS MATRICULADOS		PREVISÃO DE MATRICULA Com % de Eficácia			
			1º/09	2º/09	2010	2011	2012	2013
Técnico de nível médio na forma INTEGRADA	Agropecuária	CASTANHAL	366		243	374	416	429
		CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA					32	66
		ITAITUBA				62	128	198
		MARABÁ RURAL			228	468	720	990
		SANTAREM			46	94	144	186
	Agropecuária/PRONERA	MARABÁ RURAL		68	137	211	270	204
	Agropecuária/ INDIGENA	MARABÁ RURAL				23	48	74
	Agropecuária Proeja FIC	MARABÁ RURAL					24	50
Técnico de nível médio SUBSEQUENTE	Florestas	SANTAREM			30	62	96	124
	Agropecuária	CASTANHAL	105		140	143	147	151
		CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA			53	54	56	58
		ITAITUBA			30	62	72	74
		SANTAREM		22	40	41	42	43
	Floresta	MARABÁ RURAL				23	48	56
	Agropecuária	CASTANHAL	73		61	94	104	107
		CASTANHAL			30	62	96	107
Técnico de nível médio PROEJA/Integrado		ITAITUBA				31	64	99
Aperfeiçoamento Técnico	Educação no campo, Agricultura Familiar e sustentabilidade na Amazônia(Saberes da Terra)	ABAETETUBA	18		18			
		ALTAMIRA	28		28			
		CASTANHAL	45		45			
		MARABÁ RURAL	28		28			
Licenciatura	Agropecuária	MARABÁ RURAL				30	30	30
	Educação do campo com habilitação em Ciências Sociais e da Natureza e Matemática (PROCAMPO/SECAD)	ABAETETUBA	60		60	60	60	60
		ALTAMIRA	60		60	60	60	
		BRAGANÇA	60		60	60	60	60
		CASTANHAL			150	150	150	150
		CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA			60	60	60	60
		ITAITUBA				50	50	50
		MARABÁ RURAL		45	91	140	192	149
		SANTAREM				78	160	248
		TUCURUI	45		91	140	192	198
		TUCURUI	60		60	60	60	
	Educação do campo(REGULAR)	CASTANHAL					40	40
		CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA					40	40
		ITAITUBA					40	40
		MARABÁ RURAL					32	66
Engenharia	Agronomia	CONCEIÇÃO DO			38	78	120	165

Lato Sensu		ARAGUAIA						
		ITAITUBA			38	78	120	165
	Educação do campo , Agricultura familiar e Sustentabilidade na Amazônia-Projovem Campo- saberes da Terra	MARABÁ RURAL	34		68	35		
		ABAETETUBA	35		35			
		ALTAMIRA	17		17			
		BELÉM	52		52			
	CASTANHAL	88		88				
Lato Sensu EAD	Educação do Campo-Regular	MARABÁ RURAL					32	50
		CASTANHAL			40			
	Agroecologia	CASTANHAL					40	40
	Educação do Campo	ALTAMIRA			120	120	120	120
		BELÉM	35		240	240	240	240
		CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	105		60	60	60	60
Stricto Sensu - Mestrado		MARABÁ	35		60	120	60	60
	Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável	CASTANHAL				15	15	15
	TOTAIS		1349	135	2645	3438	4540	5122

Fonte: IFPA, 2009, p. 122-138

À época, dos 11 (onze) campi do IFPA (Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá Industrial, Marabá Rural, Santarém e Tucuruí), todos planejavam desenvolver cursos voltados às demandas do campo. Dos 11 (onze), dois eram de tradição rural (Castanhal e Marabá Rural), com cursos voltados às populações do campo, mesmo assim, somando a oferta de vagas, de todos os campi, gira em torno de 11% a 13%, a oferta de cursos voltados às demandas rurais, conforme Tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Previsão de quantitativo de vagas a serem ofertadas pelo IFPA

CAMPUS	ANO				
	2009	2010	2011	2012	2013
Quantitativo de vagas em todos os cursos	11951	20760	29185	33996	38827
Quantitativo de vagas em cursos de recursos naturais e Educação do Campo.	1484	2645	3438	4540	5122
% de vagas em cursos de recursos naturais e Educação do Campo em relação ao total de vagas ofertadas.	12,42%	12,74%	11,78%	13,35%	13,19%

Fonte: IFPA, 2009, p. 122-138

Assim, mesmo todos os campi apresentando ofertas na área, o percentual de vagas em cursos voltados às populações do campo ainda mostrou-se muito aquém do estimado. Considerando o contingente populacional do campo em relação ao urbano, a relação entre tais ofertas poderia ser mais equilibrada.

Considerando o PDI 2009/2013, percebeu-se que muito havia a se consolidar em termos de políticas institucionais voltadas ao atendimento das demandas das populações do campo, destacando-se em especial a necessidade de fortalecimento dos campi rurais e expansão destas propostas aos demais campi.

4.2.1.2 PDI 2014/2018

A partir da análise do PDI 2014/2018, notou-se uma abordagem interessante acerca do processo de revisão de ofertas educacionais, pois foi ressaltada a necessidade desta revisão estar de acordo com o Plano de Desenvolvimento do Campus, e partir de uma proposição coletiva, na qual corpo docente e discente, equipe pedagógico-administrativa e a sociedade civil organizada pudesse atuar diretamente no processo de construção das propostas apresentadas. (IFPA, 2014, p. 98)

“Ano passado foi um ano de muitas audiências públicas e de redefinição de planejamentos institucionais, esse momento é um momento em que alguns campi perceberam que essa seja uma perspectiva interessante para seu campus. Não só a educação do campo, mas a educação do campo enquanto perspectiva formativa dentro de outros cursos, na área de recursos naturais, especialmente. Mas é preciso se organizar para essa oferta, do ponto de vista do quadro docente, de proposta de curso, do ponto de vista da infraestrutura, para ofertar a partir de 2018.” (Informação verbal)²⁶

Assim como no PDI - 2009/2013, o segundo PDI - 2014/2018 apresenta clara intenção na ampliação de oferta de vagas para cursos voltados às

²⁶ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

populações do campo, conforme destaca o Quadro 6, cujo teor apresenta uma síntese dos cursos ofertados a esse público para o período de 2014 a 2018.

Quadro 8: Oferta de cursos na área da educação do campo

Cursos	Campus	Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)				
				2014	2015	2016	2017	2018
Cursos Técnicos de Nível Médio	Abaetetuba	Aquicultura	Presencial	80	80	80	40	40
		Pesca	Presencial				40	40
	Belém	Aquicultura	Presencial	40	40	40	30	30
		Pesca	Presencial	40	40	40	30	30
	Bragança	Aquicultura	Presencial	-	40	-	-	40
		Pesca	Presencial	-	-	40	-	-
		Agropecuária	Presencial				40	
		Aquicultura	Presencial	-	40	-	40	-
	Breves	Pesca	Presencial	40	-	40	-	-
		Agropecuária	Presencial				80	80
	Castanhal	Aquicultura	Presencial					40
		Agropecuária	Presencial	40	40	40	120	120
		Floresta	Presencial	35	35	35	35	35
	Conceição do Araguaia	Recursos Pesqueiros	Presencial	35	35	35	-	-
		Aquicultura – Polo SdoA	EAD	50	50	50	-	-
		Agropecuária	Presencial					40
		Agropecuária	Presencial	40	40	40	40	-
	Itaituba	Agropecuária (PRONERA)	Presencial					40
		Aquicultura	EAD					100
	Óbidos	Agroecologia	Presencial				40	80
		Florestas	Presencial				40	40
	Rural Marabá	Agroecologia	Presencial				80	80
		Agropecuária	Presencial				40	40
		Agropecuária	Presencial				240	240
		Cooperativismo	Presencial				40	40
	Santarém	Aquicultura	Presencial					40
		Agropecuária	Presencial	40	40	40	40	40
		Aquicultura	Presencial				40	40
	Tucuruí	Aquicultura	Presencial			40	40	40

		Recursos Pesqueiros	Presencial		40		40	40
	Avançado Vigia	Recursos Pesqueiros	Presencial				50	100
	TOTAL 1.1 (4200)			440	520	520	1185	1535
Cursos Técnicos de Nível Médio – PROEJA	Abaetetuba	Agroecologia	Presencial				40	120
	Belém	Pesca	Presencial					25
	Breves	Agricultura Familiar	Presencial					40
		Agropecuária	Presencial					50
	Castanhal	Agropecuária	Presencial				100	100
	Conceição do Araguaia	Agropecuária	Presencial					40
	Itaituba	Agroecologia	Presencial					80
	Óbidos	Agricultura	Presencial					40
	Rural Marabá	Agricultura Familiar	Presencial				80	80
	Tucuruí	Aquicultura	Presencial	30	30	30	30	30
	Subtotal 1.2 (945)			30	30	30	250	605
Cursos de Bacharelado	Castanhal	Agronomia	Presencial	50	50	50	40	40
	Conceição do Araguaia	Agronomia	Presencial	25	25	25	25	25
	Tucuruí	Engenharia de Aquicultura	Presencial					40
	Subtotal 1.3 (395)			75	75	75	65	105
Cursos de Tecnologia	Bragança	Agroecologia	Presencial	40	40	40	40	40
	Castanhal	Aquicultura	Presencial	50	50	50		
	Rural Marabá	Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia	Presencial				40	40
	Subtotal 1.4 (430)			90	90	90	80	80
Curso de Licenciatura	Abaetetuba	Educação do Campo	Presencial	40	40	40	40	40
	Bragança	Educação do Campo	Presencial		40			60
	Breves	Educação do Campo	Presencial					40
	Castanhal	Educação do Campo	Presencial	40	40	40		40
	Rural Marabá	Educação do Campo	Presencial		50		40	40
		Educação do Campo (Parfor)					40	40
	Santarém	Educação do Campo	Presencial					40
	Subtotal 1.5 (750)			80	170	80	120	300

Especialização	Abaetetuba	Educação de Jovens e Adultos: Saberes Ribeirinhos e Práticas Pedagógicas	Presencial				40	40
	Breves	Agroecologia	Presencial					40
	Castanhal	Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	20	20	20	90	20
Mestrado		Desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares	Presencial	20	20	20	20	20
Doutorado		Desenvolvimento Rural	Presencial					15
Especialização	Itaituba	Educação para o Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Presencial					100
	Rural Marabá	Educação do campo, agroecologia e questões pedagógicas	Presencial	35	0	35	0	35
		Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	35	35	0	40	40
		Educação do campo, currículo e sustentabilidade na Amazônia	Presencial				40	40
	Paragominas	Educação do campo	Presencial				50	50
Mestrado		Desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares	Presencial				25	
Especialização	Santarém	Educação do campo	Presencial				40	
	Avançado de Vigia	Educação para o Campo, Agricultura Familiar e	Presencial				40	40

		Currículo						
	Subtotal 1.6 (1085)			110	75	75	385	440

Fonte: IFPA, 2014, p. 110-141.

É necessário esclarecer que sobre o Quadro 6 a diferença existente entre as cores preta e vermelha dos dados. As informações em preto referem-se a dados constantes na primeira versão do PDI 2014/2018, enquanto as informações em vermelho foram inseridas ou modificadas a partir da revisão do documento que teve início em 2016, sendo aprovado pelo Conselho Superior em junho de 2017.

“Foi verificada na avaliação institucional de 2015 que muitos campi planejaram cursos que não foram ofertados na prática e isso diminui a nota do IFPA. Por isso, para o processo de revisão do PDI, os campi foram orientados a retirar do PDC cursos que não seriam ofertados e fossem mantidos apenas os cursos que tivessem possibilidades concretas de serem ofertados. Esse monitoramento será feito pela PRODIN. Se o curso está planejado, vamos fazer o monitoramento se ele foi ofertado, e se não foi o campus tem que apresentar suas justificativas.” (Informação Verbal)²⁷

Desta forma, conclui-se que da elaboração da primeira versão do documento aos dias atuais, muitas inclusões foram feitas, em cursos ligados ao eixo tecnológico de recursos naturais. Campi que antes não ofertavam cursos na modalidade passaram a ofertar, novos cursos foram incluídos, assim como o número de vagas ofertadas foi ampliado. Esse resultado é fruto de muito trabalho e discussões realizadas entre os diferentes níveis de gestão:

“Quando assumimos a PROEN, fizemos muitas críticas do porque um campus no Estado do Pará, deve começar seus cursos com informática. Não é nossa vocação. Nossa vocação principal é em recursos naturais, as demandas são apresentadas. O campus é questionado sobre o estudo da região que ele atua, quanto às atividades produtivas da região, principalmente os do interior, para atender a demanda real. Fazendo um estudo, um levantamento para realização de planejamento de ofertas de cursos, que tipo de levantamento é esse que faz a gente perceber as necessidades de oferta em determinados lugares. Principalmente porque enquanto

²⁷ Entrevista concedida por SOUZA, Raimundo N. S. Entrevista II. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (1h14min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

gestão estávamos promovendo a discussão do processo de revisão dos documentos institucionais, então seria ótimo que eles aproveitassem o momento para reverter a situação, e houve isso em vários campi, como em Breves, em Cametá, em Paragominas, Óbidos, Santarém... aconteceu essa movimentação. Esse eixo deveria ser nossa maior oferta, considerando as características do nosso estado.” (Informação verbal)²⁸

Das 7805 vagas ofertadas para cursos de educação profissional com ofertas que atendem as demandas das populações do campo, ou para os cursos de formação de professores, informadas no PDI 2014-2018, apenas 370 foram identificadas como vagas vinculadas a programas governamentais (PRONERA, EAD e PARFOR). Afere-se destes dados que o processo de institucionalização deste tipo de oferta vem acontecendo paulatinamente.

Outro indicador importante é o quantitativo de vagas ofertadas por campus. Na atualidade dos 18 campi do IFPA, 13 preveem a oferta de cursos voltados às demandas do campo, o que equivale a aproximadamente, 72% dos campi do IFPA. Conforme pode ser observado na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5: Número de vagas previstas por campus no período de vigência do PDI 2014 – 2018.

(Cursos de Educação do Campo e Recursos Naturais)

CAMPUS	Nº de vagas previstas	CAMPUS	Nº de vagas previstas
CASTANHAL	1665	BREVES	370
MARABÁ RURAL	1585	VIGIA	230
ABAETETUBA	840	ÓBIDOS	200
BRAGANÇA	620	PARAGOMINAS	125
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	555	ALTAMIRA	0
TUCURUÍ	430	ANANINDEUA	0
ITAITUBA	400	CAMETÁ	0
SANTAREM	400	MARABÁ INDUSTRIAL	0
BELÉM	385	PARAUPEBAS	0

²⁸ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Fonte: IFPA, 2014, p. 110-141.

Acerca da oferta de cursos voltados às populações do campo, a Pró-Reitora da Ensino destacou:

“Há campus que não trabalha e não apresenta indicação que essa seja sua missão, enquanto outros entendem ser essa sua vocação específica. E há campus que ainda está se definindo. Há um leque de situações entre as nossas unidades. Essas pessoas estiveram envolvidas ao tempo em que esses documentos foram construídos. Cada campus assume seu papel e seu entendimento dentro dessa linha. [...] Isso acontece, mas entre a definição dos cursos e o que vai acontecer na oferta do curso, não quer dizer que eles estarão aptos a atuar como educação do campo (concepções, arcabouço teórico, definições curriculares, a perspectiva formativa) não quer dizer que todos os campi estejam aptos, mas a maioria dos campi está buscando isso.” (Informação verbal)²⁹

No PDI 2009/2013, a previsão de oferta de vagas em cursos voltados ao atendimento das demandas do campo, no ano de 2009 foi de 12,42%. No decorrer dos anos de vigência esse percentual oscila, mas finalizou em 2013 com o índice de 13,19%. Um crescimento tênue, que se intensifica no PDI 2014/2018, chegando a 28,46% no último ano de vigência do mesmo, conforme Tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Previsão de quantitativo de vagas a serem ofertadas pelo IFPA, disponíveis no PDI 2014 - 2018.

CAMPUS	ANO				
	2014	2015	2016	2017	2018
Vagas em todos os cursos no IFPA	3885	4570	4360	9404	10770
Vagas em cursos de recursos naturais e Educação do Campo.	825	960	870	2085	3065
% de vagas em cursos de recursos naturais e Educação do Campo em relação ao total de vagas ofertadas no IFPA	21,24%	21,01%	19,95%	22,17%	28,46%

Fonte: IFPA, 2014, p. 110-141.

²⁹ Entrevista concedida por TEODORO, Elinilze G. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo 2010, perto de 15,6% da população brasileira concentra-se na zona rural. Contudo, no Estado do Pará, tal índice dobra, chegando a 31,5% da população total, um contingente de aproximadamente 2.389.492 habitantes (IBGE, 2010).

Relacionando o contingente populacional e a previsão de vagas ofertadas pelo IFPA, pode-se concluir que ao ofertar em 2018, 28,46% de suas vagas a cursos voltados às demandas do campo, cujo público-alvo equivale a uma parcela de 31,5% da população paraense, o IFPA poderá chegar brevemente a um percentual de equivalência entre os dois índices.

Contudo, cientes de que há um déficit histórico (ARAÚJO, 2012, p. 253) relativo à oferta de educação pública às populações do campo, concluímos ser imprescindível continuar buscando a crescente ampliação de vagas na modalidade.

4.3 Proposições em Planejamento para a Educação do Campo no IFPA.

4.3.1 Elementos da Política de Educação Campo apresentadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Em 26 de julho de 2017, foi assinada a Resolução nº 350/2017, do Conselho Superior do IFPA, que aprova o Projeto Pedagógico Institucional PPI, um instrumento de gestão fundamental ao bom desenvolvimento das ações pedagógicas em uma instituição de ensino. (LIBÂNEO, 2015, p. 131)

O documento apresenta o IFPA à sociedade, enquanto marco referencial de identidade, sendo instrumental base para a construção de projetos e ações institucionais, de cerne pedagógico. (IFPA, 2017, p. 16). No PPI, foi destacada a avaliação institucional pela qual o IFPA passou no ano de 2015, pois a partir dela foram necessárias gestões para a atualização de documentos institucionais, a fim de que o Instituto estivesse apto a desenvolver suas ações com autonomia pedagógica.

Dentre suas projeções, apresenta os desafios:

“[...] de integração dos diferentes paradigmas que a Educação profissional e tecnológica comporta, quando se propõe a atender à formação do homem integral para o mundo do trabalho e às necessidades do mercado de trabalho e produção; na abrangência territorial do estado do Pará, considerando seu tamanho e diversidade econômica, cultural e social.” (IFPA, 2017, p. 23)

Ao observar a intenção em integrar os diferentes paradigmas relacionados à educação profissional e tecnológica, associando a formação do homem integral para o mundo do trabalho às necessidades do mercado de trabalho e produção, é fundamental garantir a essência da formação desse sujeito, a fim de que ele não seja visto como mera força de trabalho, a serviço de fins mercadológicos. Mas sim, possa atuar em sociedade de forma autônoma e cidadã.

“[...] infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. [...]” (FREIRE, 1967, p. 44)

A importância de situar o sujeito do processo educativo permeado por seu processo histórico-social, possibilita o desenvolvimento de um projeto de sociedade, de educação, de ser humano sincronizados ao desenvolvimento integral do homem. Porém, aspectos institucionais também devem ser enredados a tais percepções sistêmicas. Os processos acadêmico-científicos influenciam e são influenciados pelos processos organizacionais, sendo necessários investimentos crescentes na difusão de uma cultura institucional inovadora.

“A construção de uma cultura acadêmica científica também representa um repto significativo, uma vez que ocasionará o repensar da estrutura e dos processos organizacionais. Juntos, tais desafios constituem-se em importantes mudanças no clima e no comportamento institucional que, estrategicamente, deverão ser

mediadas pelas políticas de valorização do servidor e de inovações na gestão.” (IFPA, 2017, p. 23)

Na sequência o PPI aborda os princípios norteadores das práticas acadêmicas, os elementos da organização didático-pedagógica, as políticas de: ensino, extensão, pesquisa, pós-graduação, inovação, ações afirmativas, educação ambiental, educação do campo, educação à distância, certificação profissional, formação continuada, e avaliação institucional.

Em se tratando da política de educação do campo, além das referências epistemológico-curriculares, foram apresentados seus princípios norteadores e os elementos que corporificam essa política. Dentre os elementos da política, dos 12 (doze) itens relacionados, 5 (cinco) referem-se a aspectos propriamente pedagógicos, por isso darei destaque aos demais, que encontram-se relacionados a seguir:

Quadro 9: Elementos da Política de Educação do Campo (PPI)

1. Criar Cursos regulares de pós-graduação <i>lato sensu</i>, em nível de especialização, em Educação do Campo e Agricultura Familiar;
2. Institucionalizar a graduação em Licenciatura em Educação do Campo;
3. Favorecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
4. Estabelecer mecanismos de integração entre os acadêmicos da Licenciatura e Instituições de Ensino Estadual e Municipal, Sindicatos do Trabalhador Rural, ONGs, Movimentos Sociais e Sistema de Arranjos Produtivos Locais;
5. Implementar cursos técnicos integrados na área da agricultura familiar, os campi que estão em áreas com vocação agrícola devem oferecer cursos voltados para as populações do campo, assumir os princípios, a

concepção e a metodologia da Educação do Campo;
6. Participar do Fórum Paraense de Educação do Campo;
7. Garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo, na construção e no desenvolvimento da política de Educação do Campo do IFPA;

Fonte: IFPA, 2017, p. 139-140.

Dos elementos apresentados, os itens 1, 2 e 5 versam sobre a oferta de cursos regulares voltados à educação do campo; o item 3 sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, um dos pilares da educação, presente em nossa missão institucional; os itens 4, 6 e 7 referem-se à aproximação e articulação dos cursos aos movimentos sociais e espaços institucionalizados de diálogo. (IFPA, 2017, p. 139 - 140)

Além disso, no item 5 há informações de grande relevância para a efetivação de ofertas voltadas à educação do campo. Pois, fica estabelecido como propósito da política que os campi com atuação em áreas de vocação agrícola devem oferecer cursos voltados para as populações do campo, e assumir os princípios, a concepção e a metodologia da Educação do Campo.

Ao analisarmos o plano de oferta de cursos, disponíveis no PDI, foi possível verificar a crescente oferta de vagas em cursos voltados ao eixo tecnológico de recursos naturais, que atende as demandas das populações do campo. Contudo, não havia referência institucionalizada de que os campi devessem vincular suas práticas pedagógicas à vocação do campus. E além disso, diante da vocação agrícola, assumir as especificidades da Educação do Campo.

Considero este um ganho significativo nos avanços da Educação do Campo no IFPA, pois no processo de desenvolvimento institucional, não havia um direcionamento aos campi, que fosse referência e fundamentação para a implementação de estratégias voltadas a tal modalidade.

4.3.2 A concepção de estrutura institucional de planejamento em Educação do Campo.

Em sua trajetória, a partir da criação dos Institutos Federais, em 2008, é possível reconhecer, no IFPA, a preocupação institucional em romper com os pressupostos da educação rural, em busca de possibilidades inovadoras, conforme cita Sousa (2014).

“As mudanças ocorridas no currículo e nas práticas pedagógicas do IFPA Campus Castanhal foram resultado de uma série de acontecimentos ocorridos entre os anos de 2003 a 2006. O envolvimento dos professores e técnicos pedagógicos em atividades dos movimentos sociais, do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária teve grande importância nesse contexto. Paralelo a isso, em outras instituições do Estado ocorriam processos semelhantes e que se articulavam com o cenário do próprio IFPA-Campus Castanhal. Em Marabá, o curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, foi articulado com a Federação dos Agricultores na Agricultura Familiar (Fetagri) e com o MST e executado em colaboração entre os movimentos sociais, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Escola Família Agrícola (EFA), uma organização criada pelos movimentos sociais para a formação de filhos de camponeses. Nessa experiência, coube ao IFPA-Campus Castanhal a responsabilidade de fazer a certificação dos educandos.” (SOUSA, 2014, p. 151)

Assim, percebeu-se a preocupação da equipe técnica e docente em realizar as revisões de propostas e tendências pedagógicas favorecendo o processo de construção da educação do campo, em consonância às conquistas realizadas coletivamente pelos movimentos sociais.

Contudo, considerando o processo histórico de inserção da educação do campo no IFPA, foi preponderante a oferta de cursos via Programas e Projetos fomentados pelo governo Federal: “Programa Saberes Terra (PROJOVEM Campo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) compõem a estratégia de formação de professores das escolas do Campo” (SCALABRIM, 2011, p. 64), Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (Hage, 2014, p. 1169), e o PRONERA.

“Esses programas têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação através da articulação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, e embora enfrentem, em determinadas situações, dificuldades em sua execução, especialmente quanto a quantidade e a morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações apoiadas [...]” (Hage, 2014, p. 1169)

Entretanto, apesar da quantidade relativamente significativa de ações promovidas pelos programas e projetos supracitados, isso refletia o quanto a institucionalização da oferta de turmas de educação do campo era escassa em escolas das redes municipais, estaduais e federais de educação.

A partir da constituição do IFPA, em fevereiro 2009, em sua estrutura organizacional, foi criada a Diretoria de Educação Agrícola, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. A partir das ações da diretoria, os programas e projetos eram desenvolvidos e ampliados, pois a mesma possuía “a missão de implantar, construir as diretrizes de funcionamento da mesma e implementar Programas Institucionais recém aprovados”³⁰.

Porém em maio de 2010, a Diretoria fora extinta, passando a ser pauta da Pró-Reitoria de Ensino os assuntos relativos à Educação do Campo. As ações passaram a ser encaminhadas por coordenações e grupos de trabalho, sem apresentar a estrutura sistêmica, na qual os campi espelhem o organograma da reitoria. Atualmente, o Departamento de Diversidade, na PROEN, ocupa-se das questões relativas à educação do campo, dentre outras demandas.

Desta forma, como já fora citado, para a efetivação do processo de institucionalização da Educação do Campo no IFPA, de forma ampla, além de se pensar em aspectos relativos à realização de seu planejamento, enquanto oferta regular, mantida por recursos próprios, considerando a infraestrutura física disponível nos campi, seu quadro docente, sua política acadêmica e de gestão, fundamentando-se em sua responsabilidade social.

É preciso ressaltar a necessidade de estruturação institucional que esteja interligada sistemicamente, de modo à favorecer a abordagem coletiva, dialógica e participativa, entre as diversas unidades do Instituto.

30 Informação extraída do documento intitulado Diretrizes Político-Educativas da Diretoria de Educação Agrícola do IFPA, em 2010.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, na qual foi possível associar a teoria à realidade vivenciada no Instituto Federal do Pará, obteve-se um panorama geral positivo relacionado às ofertas de cursos voltados às populações do campo, de diversos campi do IFPA. Analisando os dois PDIs, detectou-se o crescimento progressivo do número de vagas ofertadas aos cursos supracitados. E o mais interessante foi perceber que em sua maioria, são oferecidos como cursos regulares do instituto.

No decorrer da pesquisa, várias informações foram impactantes. Fazer o estudo sobre os sujeitos do campo, e das diferentes possibilidades de atuação dos mesmos no meio rural, mudou minha percepção estereotipada de camponês e dos movimentos sociais. Havia uma construção mental depreciativa desses sujeitos, que foi reformulada ao acessar os textos e conviver com os mesmos.

Mergulhar nos diálogos teóricos foi uma experiência única, nos quais os autores da área suscitam à necessidade do desenvolvimento rural a partir de pressupostos de mudança paradigmática (moderno x sistêmico), de sustentabilidade, de equidade socioeconômica, de percepção de dicotomias inseridas em um sistema social que está em transição, mas ainda é fortemente influenciado por forças do mercado.

Porém, o que foi mais libertador nesse processo de construção teórica, foi identificar, que independente do nível em que a sociedade esteja nesse processo de transição entre sistemas, a educação apresenta papel preponderante pra o desenvolvimento de autonomia dos sujeitos. E esse entendimento me modificou enquanto educadora, perceber que a educação pode proporcionar desenvolvimento em diferentes níveis (social, profissional, econômico, relacional) e consequente autonomia frente às possibilidades da realidade, é muito desafiador.

O estudo das políticas públicas voltadas ao atendimento das populações do campo associado ao histórico déficit social existente para com esses sujeitos, me fez refletir na imensa responsabilidade do IFPA para com eles.

Conforme destacamos na introdução da dissertação a agricultura moderna promove o esvaziamento populacional do meio rural, resultante da inserção de insumos tecnológicos que substituem a força de trabalho humana. Assim, me questioneei: a serviço de quem o IFPA deve atuar? Deve organizar-se para ofertar cursos que capacitem os trabalhadores rurais a estarem aptos ao serviço técnico de manusear máquinas, assumindo a função de um mero manual de instruções? Ou deve buscar o contingente populacional significativo que atua no campo, produzindo, desenvolvendo e agregando valor aos territórios?

Então, como citei na página 12, “[...] é na agricultura familiar camponesa que se encontra o contingente populacional carente de educação “do e no campo”, pública e de qualidade”. E ainda, considerando a vocação produtiva do Estado do Pará, voltar os cursos do Instituto para o eixo de recursos naturais, vem ao encontro de demandas significativas apresentadas pela sociedade civil organizada e pelos órgãos governamentais.

Ao analisar os quadros de ofertas de cursos do IFPA, constantes nos PDIs, foi possível identificar a existência de vários cursos cujo público alvo sejam os sujeitos do campo (agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, pescadores). Essa foi uma das percepções mais intrigantes que a pesquisa proporcionou. Pois, ao iniciar o curso de mestrado, era consenso amplo e geral nas discussões fomentadas o fato de que a Educação do Campo precisa ser institucionalizada, pois vincular os cursos aos programas governamentais (PROCAMPO, PRONERA, PRONACAMPO) era uma fragilidade, pois corria-se o risco enorme de descontinuidade das ofertas.

Assim, ao coletar os indicadores de oferta, chegou-se a duas conclusões. Primeiramente, cursos ofertados pelo IFPA com possível atendimento às demandas do campo, podem ser classificados em: a) cursos de educação profissional do campo, no qual estariam inseridos cursos FIC, técnicos de nível médio, graduações e pós-graduações; e, b) cursos de licenciatura e formação de professores, categoria que engloba graduações e pós-graduações.

Em segundo lugar, todos os cursos voltados a esse público alvo, possuem em seus projetos de curso, a abordagem da agricultura familiar. Mas não necessariamente adotem a perspectiva da educação do campo em sua totalidade. Pois, apesar dos campi que ofertem tais cursos sinalizarem pela adoção destes pressupostos, fatores como formação e qualificação do quadro docente na área; ou, a falta de infraestrutura ou parcerias que garantam hospedagem e alimentação nos períodos de tempo acadêmico, na alternância pedagógica, ainda sejam obstáculos encontrados.

Os cursos de educação profissional do campo podem adotar uma abordagem voltada ao agronegócio, caso não haja discussões e orientações acerca de quais demandas o IFPA deveria atender prioritariamente, em razão de sua função social. Tal fato se apresentou bastante preocupante, ressaltando a necessidade de existência de diálogos, através de audiências públicas, para definição de cursos a serem ofertados pelos campi.

Estudar sobre políticas e ações afirmativas, a fim de garantir direitos mínimos de cidadãos que são marginalizados e excluídos, traz à tona a responsabilidade social do IFPA, enquanto instituição criada, a partir de pressupostos de promoção de desenvolvimento socioeconômico e cultural; de estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo; de apoio a processos produtivos que favoreçam geração de renda e emancipação dos sujeitos (BRASIL, 2008).

Responsabilidade que precisa ser trazida às plenárias e discutida entre os sujeitos que vivenciam tal realidade. Porém, não basta somente o desenvolvimento de uma cultura organizacional que nos conduza a essas reflexões. Pois, percebeu-se que apesar do Instituto vir de uma fase de elaboração de normativas e regulamentos internos, ainda há lacunas relacionadas à construção de orientações voltadas ao desenvolvimento de processos de gestão. Portanto, é necessária a garantia de condições satisfatórias para a concretização de um bom trabalho.

Condições satisfatórias para a efetivação de cursos de qualidade exigem investimentos, infraestrutura adequada, profissionais qualificados, recursos

materiais disponíveis, insumos para o desenvolvimento de pesquisa, extensão e inovação, assistência estudantil, e etc.

Ao relacionar condições ideais, não pretendo induzir à conclusão de que seria impossível tornar isso realidade. Mas trazer à consciência coletiva o seguinte: para que a instituição alcance resultados, no mínimo, satisfatórios, precisa efetivar o gigante potencial que possui. O IFPA conta com uma gama considerável de profissionais qualificados, que precisam buscar observar a instituição de forma sistêmica. Essa percepção favorecerá a construção de proposições coletivas o que dará potência à execução das ações, gerando resultados crescentemente satisfatórios.

A partir da pesquisa foi possível detectar que a cultura da participação nos processos decisórios, já é realidade em alguns campi, seja através da realização de audiências públicas, ou de convites para reuniões de elaboração de documentos institucionais³¹, ou ainda através de questionários nos sistemas acadêmicos (SIGAA).

Assim, desenvolver propostas de planejamento que contemplem o atendimento às demandas do campo, a participação destes sujeitos, o levantamento de informações estruturais e pedagógicas adequadas, a garantia de políticas de acesso inclusivas a essa população, a vinculação dos campi à vocação agrícola; e por fim, a criação de estrutura institucional de gestão onde haja setores responsáveis por pensar essas demandas na reitoria e nos campi, é uma possibilidade viável diante de uma gestão que proponha instrumentos e ferramentas exequíveis.

³¹ Para a elaboração/revisão de documentos institucionais como PPP e PDC, os campi convidam a comunidade a participar de reuniões a fim de contribuir com a produção dos mesmos.

6. APÊNDICE

6.1 Metas do Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 8.186/15) voltadas ao atendimento das demandas da educação do campo:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.: 1.7) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; .(PARÁ, 2015, p. 32)

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE: 2.7) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; (PARÁ, 2015, p. 37)

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85 % (oitenta e cinco por cento). 3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar; 3.22) garantir, conforme Lei Nº 7.806, de 29 de Abril de 2014, o Ensino Modular, para a população que necessita de acesso à educação básica, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará com os seguintes objetivos e fins: a - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; b - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; c - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos

povos que vivem no campo; d - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades; e - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio; f - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (PARÁ, 2015, p. 46)

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados: 4.3) implantar, no âmbito de suas competências, ao longo deste PEE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (PARÁ, 2015, p. 52)

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental durante a vigência do PEE: 5.11) contribuir, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, indígenas, povos das águas, quilombolas e populações itinerantes e fronteiriças, nos três anos iniciais do ensino fundamental. (PARÁ, 2015, p. 59)

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica: 6.7) atender, no âmbito de sua competência, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais; . (PARÁ, 2015, p. 67)

META 7- Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb: 7.19) assegurar transporte gratuito, no âmbito de sua competência, acessível e seguro para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE; 7.20) desenvolver, em parceria com a união e municípios, propostas

alternativas de atendimento escolar para as populações do campo, fronteiriças, quilombolas, indígenas e povos das águas, que considerem as especificidades culturais e locais e as boas práticas nacionais e internacionais, nos três primeiros anos de vigência deste PEE; 7.38) consolidar, até o quinto ano de vigência deste PEE, a oferta, com qualidade social, da educação escolar à população do campo, povos das águas, comunidades fronteiriças, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, assegurando: 7.38.1) o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural dessas populações; 7.38.2) a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; 7.38.3) a oferta bilíngue da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; 7.38.4) a reestruturação e a aquisição de equipamentos; 7.38.5) a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e 7.38.6) o atendimento em educação especial; 7.53) estimular a implementação do método da pedagogia da alternância, no que se refere à educação do campo. (PARÁ, 2015, p. 76-80)

META 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. 8.1) garantir, no âmbito de suas competências, aos estudantes em situação de distorção idade-série, programas com metodologia específica, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, visando à continuidade da escolarização, de forma a concluir seus estudos, utilizando-se também da educação a distância, a partir do segundo ano de vigência deste PEE; 8.2) implementar programas, no âmbito de suas competências, de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial; 8.3) divulgar e incentivar, de forma permanente, a participação em exames gratuitos de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio; 8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; 8.5) estabelecer articulação com entidades privadas de serviço social e de formação profissional para expandir, por meio de parcerias, a oferta gratuita da educação profissional na forma concomitante ao ensino cursado pelo estudante na rede escolar pública, a partir do segundo ano de vigência deste PEE; 8.6) promover, na vigência deste PEE, a busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, bem como aos indígenas, quilombolas, povos das águas, populações fronteiriças, em parceria com as áreas de assistência social, organizações não governamentais, saúde e proteção à juventude e pessoas em situação de restrição e privação

de liberdade; 8.7) promover, sob coordenação do Estado e Municípios, em parceria com as áreas da saúde, assistência social, conselhos tutelares e Ministério Público, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola para os segmentos populacionais considerados na meta, identificando motivos de afastamentos e colaborando com os sistemas e redes de ensino na garantia de frequência, apoio à aprendizagem e conclusão dos estudos, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública; 8.8) formular, em parceria com outros órgãos e instituições, currículos adequados às especificidades dos(as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social, a partir do segundo ano de vigência deste PEE; 8.9) promover estudos, em parceria com as IES públicas e os fóruns de educação, sobre os fatores que interferem na permanência da população de 18 a 29 anos no processo escolar, na vigência do PEE; 8.10) criar e efetivar políticas públicas que promovam a equidade étnica e racial e implementação da Lei 10.639/03; 8.11) revisar, no âmbito de suas competências, os currículos de forma participativa que atenda às necessidades de um currículo multicultural para todas as escolas; 8.12) formular políticas públicas de combate às discriminações étnico-racial e de valorização e reconhecimento da história e cultura dos africanos e afrobrasileiros; 8.13) implementar, sob a coordenação da SEDUC-PA e das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, política de formação continuada aos segmentos escolares, ampliando os espaços para reflexão nas escolas, que envolvam as famílias ou responsáveis legais, os estudantes e os profissionais da educação, docentes e não docentes, nas discussões sobre inclusão, questões relacionadas aos direitos humanos, etnia, diversidade e segurança. (PARÁ, 2015, p. 80-84)

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. 10.2) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade, inclusive na modalidade de educação a distância;

META11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. 11.7) oferecer cursos de ensino médio gratuito integrado à educação profissional para as populações do campo, comunidades indígenas, quilombolas, povos das águas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade, e para a educação especial, por meio de projetos específicos, incluindo a educação a distância, com vistas a atender os interesses e as necessidades dessas populações, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE; (PARÁ, 2015, p. 95)

META 12: contribuir para elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 35% (trinta e cinco por cento) e a taxa líquida para 23% (vinte e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público, até o final de vigência do PEE. 12.7) estabelecer políticas de redução de desigualdades étnico-raciais e de ampliação de taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, povos do campo, povos das águas, indígenas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de modo a apoiar seu sucesso acadêmico, por meio de programas específicos que abranjam instituições públicas e privadas, incluindo articulação com agências de fomento e ou instituições financiadoras, a partir da vigência do PEE; 12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas, quilombolas e pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; (PARÁ, 2015, p. 102)

META 14: contribuir, em regime de colaboração com a união, para elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. 14.5 estimular a criação de mecanismos que favoreçam o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, povos das águas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e pessoas com deficiência a programas de mestrado e doutorado, de forma a reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais; (PARÁ, 2015, p. 104)

META 15: contribuir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, seja implementada a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. 15.5. diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas, quilombolas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE; (PARÁ, 2015, p. 111)

META 16: contribuir para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e

contextualizações dos sistemas de ensino. 16.2) articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE; 16.10) promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, incluindo pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e educação infantil; (PARÁ, 2015, p. 113)

META 18: contribuir para assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. 18.5) considerar os condicionantes e as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e das unidades educativas dos estabelecimentos prisionais e unidades de medidas sócio educativas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; (PARÁ, 2015, p. 115)

6.2 PDI 2009/2013 - Oferta e Expansão de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e Subsequente ao Ensino Médio e Cursos Superiores de Licenciatura, Tecnologia, Engenharia e Pós-Graduação no IFPA

Tabela 7: Oferta e Expansão de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e Subsequente ao Ensino Médio e Cursos Superiores de Licenciatura, Tecnologia e Engenharia no IFPA

CAMPUS	ANO				
	2009	2010	2011	2012	2013
ABAETETUBA	970	1220	1516	1774	1978
ALTAMIRA	221	870	1798	2244	2405
BELÉM	5655	5671	6180	6353	6832
BRAGANÇA	255	770	1917	846	3799
CASTANHAL	659	1189	1944	2379	2315

CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	362	1428	2732	4116	4187
ITAITUBA	200	540	1972	2816	3429
MARABÁ INDUSTRIAL	635	1497	2175	3012	3742
MARABÁ RURAL	175	555	953	1444	1725
SANTAREM	330	981	1538	1937	2018
TUCURUÍ	697	1472	2038	2565	2092
TOTAL 1	10159	16193	24763	29486	34522

Oferta e Expansão de Programas de Pós Graduação

CAMPUS	ANO				
	2009	2010	2011	2012	2013
ABAETETUBA	75	435	60	60	60
ALTAMIRA	17	797	780	780	780
BELÉM	362	1847	1647	1715	1510
BRAGANÇA	175	760	720	720	720
CASTANHAL	88	128	15	95	95
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	630	300	420	420	420
ITAITUBA					
MARABÁ INDUSTRIAL	270	300	480	420	420
MARABÁ RURAL					
SANTAREM	175		300	300	300
TUCURUÍ					
TOTAL 2	1792	4567	4422	4510	4305
TOTAL 3 (TOTAL 1+ TOTAL 2)					
TOTAL 3	11951	20760	29185	33996	38827

Fonte: IFPA, 2009, p. 122-138

Agroecologia	Presencial	Integrado	Integra I	35	1										
Floresta	Presencial	Subsequente	Integra I	35	1										
Total de vagas e turmas				345	7										
Campus Santarém															
Aquicultura – pólo Juruti	EAD	Subsequente	-	50	1										
Pesca – pólo Juruti	EAD	Subsequente	-	50	1										
Aquicultura	Presencial	Integrado	Manhã	35	1										
Agropecuária	Presencial	Integrado	Manhã e Tarde	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Pesca	Presencial	Integrado	Tarde	35	1										
Aquicultura	Presencial	Subsequente	Tarde	35	1										
Floresta	Presencial	Subsequente	Tarde	40	1										
Total de vagas e turmas				595	8	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4
Campus Tucuruí															
Aquicultura	Presencial	Subsequente	Noite	35	1					40	1			40	1
Recursos Pesqueiros	Presencial	Subsequente	Noite	40	1			40	1			40	1		
Total de vagas e turmas				385	12	185	5	260	7	220	6	185	5	185	5

b) Cursos Técnicos de Nível Médio – PROEJA

[illegible]

c) Cursos de Bacharelado

Nome do	M	O	P	F	O	R	Turno	Situação	Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)
---------	---	---	---	---	---	---	-------	----------	--

curso				em 2013		2014		2015		2016		2017		2018	
				Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas
Campus Castanhal															
Agronomia	Presencial			50	1	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1
Total de vagas e turmas				50	1	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1
Campus Conceição do Araguaia															
Agronomia	Presencial			25	1	25	1	25	1	25	1	25	1	25	1
Total de vagas e turmas				25	1	25	1	25	1	25	1	25	1	25	1

d) Cursos de Tecnologia

Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Forma de oferta (Concomitante, Integrado ou Subsequente)	Turno	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)									
						2014		2015		2016		2017		2018	
				Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas
Campus Bragança															
Agroecologia	Presencia l	-		40	1	40	1	40	1	40	1	40	1		
Total de vagas e turmas				50	1	80	2	80	2	80	2	80	2		
Campus Castanhal															
Aquicultura	Presencia l	-		50	1	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1
Total de vagas e turmas				25	1	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1

e) Curso de Licenciatura

Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Forma de oferta	Turno	Situação em 2013	Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)				
					2014	2015	2016	2017	2018

				Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas
Campus Abaetetuba															
Educação do Campo	Presencial	-		40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Campus Bragança															
Educação do Campo	Presencial	-	-	40	1	-	-	40	1	-	-	-	-	-	-
Campus Castanhal															
Educação do Campo	Presencial	-	-	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Campus Rural Marabá															
Educação do Campo	Presencial	-	-					50	1			50	1		

f) Cursos de Pós-graduação

Nome do curso	Modalidade	Tipo	Turno	Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)				
				2014	2015	2016	2017	2018
				Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma
Campus Castanhal								
Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	Especialização	Diurno	20	20	20	20	20
Desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares	Presencial	Mestrado	Diurno	20	20	20	20	20
Campus Rural Marabá								
Educação do campo, agroecologia e questões pedagógicas	Presencial	Especialização	Diurno	35	0	35	0	35
Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	Especialização	Diurno	35	35	0	40	40

[illegible]

Castanhal	Agropecuária	Presencial	Integrado									50	2	50	2
Conceição do Araguaia	Agropecuária	Presencial	Concomit.											40	1
Itaituba	Agroecologia	Presencial	Integrado											40	2
Óbidos	Agricultura	Presencial	Integrado											40	1
Rural Marabá	Agropecuária	Presencial	Integrado	35	1										
	Agricultura Familiar	Presencial	Concomit.									40	2	40	2
Tucuruí	Aquicultura	Presencial	Integrado			30	1	30	1	30	1	30	1	30	1

c) Cursos de Bacharelado

Campus	Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)									
					2014		2015		2016		2017		2018	
			Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas
Castanhal	Agronomia	Presencial	50	1	50	1	50	1	50	1	40	1	40	1
Conceição do Araguaia	Agronomia	Presencial	25	1	25	1	25	1	25	1	25	1	25	1
Tucuruí	Engenharia de Aquicultura	Presencial											40	1

d) Cursos de Tecnologia

Campus	Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)									
					2014		2015		2016		2017		2018	
			Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas
Bragança	Agroecologia	Presencial	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Castanhal	Aquicultura	Presencial	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1
Rural Marabá	Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia	Presencial									40	1	40	1

e) Curso de Licenciatura

Campus	Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)									
					2014		2015		2016		2017		2018	
			Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas
Abaetetuba	Educação do Campo	Presencial	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Altamira	Educação do Campo	Presencial	60	2										
Bragança	Educação do Campo	Presencial	40	1			40	1					60	1
Breves	Educação do Campo	Presencial											40	1
Castanhal	Educação do Campo	Presencial	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1
Rural Marabá	Educação do Campo	Presencial	40	1			50	1			40	1	40	1
	Educação do Campo (Parfor)										40	1	40	1
Santarém	Educação do Campo	Presencial											40	1

f) Cursos de Pós-graduação

Campus	Nome do curso	Modalidade	Tipo	Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)				
				2014	2015	2016	2017	2018
				Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma
Abaetetuba	Educação de Jovens e Adultos: Saberes Ribeirinhos e Práticas Pedagógicas	Presencial	Especialização				40	40
Breves	Agroecologia	Presencial	Especialização					40
Castanhal	Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	Especialização	20	20	20	90	20
	Desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares	Presencial	Mestrado	20	20	20	20	20
	Desenvolvimento Rural	Presencial	Doutorado					15
Itaituba	Educação para o Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Presencial	Especialização					100
Rural Marabá	Educação do campo, agroecologia e questões pedagógicas	Presencial	Especialização	35	0	35	0	35
	Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	Especialização	35	35	0	40	40
	Educação do campo, currículo e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	Especialização				40	40

Paragominas	Educação do campo	Presencial	Especialização				50	50
	Desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares	Presencial	Mestrado				25	
Santarém	Educação do campo	Presencial	Especialização				40	
Avançado de Vigia	Educação para o Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Presencial	Especialização				40	40

6.5 Memória de Reunião do Grupo de Trabalho em Educação do Campo, realizada em 14/09/2016

Reunião do Grupo de Trabalho (GT) de Educação do Campo

Data: 14.09.16 – 9h30 às 12h00

Local: Campus Castanhal

Participantes: Romier (Castanhal), Disselma (Abaetetuba), Edivalda (Santarém), Edileuza, Emerson, Sergio (Bragança), Cledson (Belém), Eliana (Castanhal), Adalcilena (Diversidades/Proen), Márcia Adriana (Parauapebas), Bruno (Conceição do Araguaia), Heloisa (CRMB).

Início da Reunião com o professor Romier agradecendo a presença de todos e fez um histórico da Educação do Campo no IFPA, falou da LPEC/IFPA, Saberes da Terra, e dos cursos técnicos ofertados via Pronera.

Posteriormente o Prof. Dr. Salomão Hage fez uma palestra com o tema: Realidade e desafios da Educação nos Territórios Rurais do Estado do Pará.

Pontos importantes de reflexão abordados na palestra:

- a) Necessidade de momentos para refletir e qualificar o movimento (produção, organização, aspectos formativos)

E ainda, a necessidade de um grupo menor se reunir para refletir sobre as questões:

Onde estamos indo em termos de produção?

Onde estamos em termos da organização do movimento?

Para onde estamos indo em termos dos aspectos formativos?

- b) Movimento de Educação do Campo

- i) Coletivo que articula o protagonismo, quanto mais os conflitos se intensificam. Parceria entre instituições (Universidades, Órgãos Públicos, Movimentos e Organizações Sociais, Sindicatos). Institucional x Instituinte. Protagonismo x Precarização x Regulação. Não é possível universalizar direitos, sem as políticas públicas, ações de caráter público. O movimento rural tem como bandeira, a luta pela terra, pelo território, pela reforma agrária. Para que isso se consolide, é preciso ocupar a dimensão educativa. Protagonismo sem visibilidade em razão da precarização dos territórios

rurais (condições de vida, de trabalho e educação) face ao processo de regulação que o Estado propõe.

ii) 5 Dimensões que orientam o Movimento da Educação do Campo:

- (1) Propositivo: referência para a formulação de políticas e práticas. Inovação
- (2) Gestor: implementa políticas públicas. Faz o controle social de políticas públicas.
- (3) Formativo: Reuniões, plenárias, encontros, seminários, jornadas formação a partir de grande diversidade.
- (4) Epistemológico: Produz conhecimento sobre as políticas e práticas
- (5) Reivindicativo: mobiliza atores para o enfrentamento e luta para assegurar direitos.

iii) Tensões face à ocupação/dominação dos territórios do campo

- (1) Agricultura familiar, extrativismo, pesca artesanal (pequenas unidades que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho de práticas cooperadas)
- (2) Agronegócio, hidronegócio, exploração minerológica (latifúndio, grandes projetos)

iv) Aliança contra-hegemônica à mercantilização da vida, do trabalho, do campo.

- (1) Fortalecer a parceria público-público (para fortalecer a esfera pública), para se contrapor à parceria público-privado. Povos que vivem do trabalho e universidades, organizações governamentais e não governamentais. É preciso garantir a efetivação e a universalização de direitos (ao conhecimento, à educação/escolarização, à...)

v) Conquistas

- (1) Ocupação na agenda
- (2) Marcos legais
- (3) Experiências pedagógicas inovadoras

vi) Impactos do avanço do capitalismo na educação nos territórios rurais

- (1) Analfabetismo, infra-estrutura precária, exclusão escolar, professores sem formação, professores com contratos temporários precários, currículos desconsideram saberes locais, fechamento de escolas do campo.

vii) Fórum Nacional de Educação do Campo

viii) Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC

- (1) Disputas pelo território rural, pela afirmação de direitos sempre existiram. Porém, mais recentemente o cenário político foi sendo ocupado pelos movimentos sociais de âmbito rural.
 - (2) Populações de territórios rurais são atingidas diretamente pelos grandes projetos. As propostas em maioria são pensadas a partir das cidades, para os territórios rurais.
 - (3) Apresentação de dados estatísticos sobre a realidade da educação no Estado do Pará
 - (4) Lei 12.960/2014 – Fechamento de escolas. Disque denúncia (91 – 99191.7282)
 - (5) Multisseriação é predominante nos anos iniciais do Ensino Fundamental (70,4% de escolas rurais (70.219). atendem 1.264.626 estudantes, 21,4% das matrículas no campo (5.899.899)
 - (6) A partir de 2016 (CF/98), crianças e jovens, dos 4 aos 17 anos, devem estar na escola.
 - (7) Afirmar o campo enquanto espaço de diversidade e de direitos.
- ix) Articulação com o GT Agrário do Ministério Público do Estado do Pará
- (1) Plenárias regionais com promotores de justiça
 - (2) Encontros com os povos e os promotores
 - (3) Criação do disk denuncia
 - (4) Criação de banco de dados
 - (5) Criação de política de comunicação (email, facebook, whatzap, site).

2) Discussões do GT de Educação do Campo

- a) Alguns cursos não reconhecem que os povos são do campo, como se fossem sujeitos genéricos.
- b) A LPEC forma para docência dos anos finais do fundamental e médio, gestão escolar, gestão não escolar.
- c) O campo ainda é carente de quase todas as especificidades de docentes, da educação infantil e séries iniciais do fundamental até o ensino médio, mas a carência é geral. A massificação da LPEC se dá, pois precisam atender às

- exigências legais. É preciso professores sintonizados com as questões territoriais e com as áreas do conhecimento para substituir os professores temporários.
- d) As diretrizes curriculares nacionais da LPEC estão sendo articuladas. A diversidade de cursos é muito grande, dificultando o enquadramento em áreas. CNE (jun/2015) aprovou as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura que contempla a LIEC. O trabalho é voltado à perspectiva da interdisciplinaridade, de diversidade.
 - e) Um grupo de trabalho está voltado ao CNE e às gestões estaduais e municipais para que nos concursos públicos haja absorção desse profissional.
 - f) Observar as potencialidades do instituto para definir os cursos que vão ser ofertados.
 - g) O movimento de educação do campo tem investido na alternância pedagógica como alternativa, incidindo na organização do ensino (em contraposição à seriação). É preciso pautar as questões pedagógicas com as práticas produtivas nos respectivos territórios.
 - h) A reconstrução do PDC é momento de redefinir o que será ofertado. Em Abaetetuba, a LPEC foi implantada em 2015. O PPC está defasado à resolução de julho de 2015. O que embasa a escolha do público alvo é a área de abrangência de atuação dos campi. O PPC da licenciatura era em agricultura familiar e os docentes saíram do campus. É preciso diálogo com a região de abrangência, com os movimentos sociais, com os fóruns, isso legitima a oferta. O papel do IFPA é muito grande na oferta e não somente de LPEC, os PDCs devem prever isso, ofertar em diferentes níveis e modalidades. Promover o movimento de institucionalização dos cursos atendendo às demandas das populações. É preciso amarrar a política de gestão do campus, para a oferta nos diferentes níveis e modalidades. (Disselma)
 - i) É importante divulgar experiências exitosas desenvolvidas nos municípios.
 - j) Institucionalização precisa ser em rede, onde o planejamento seja coletivo. Como trabalhar com os períodos letivos de docentes de diferentes atuações, em alternância (várzea, planalto). Campo de estágio não há no campo. Focar os editais de oferta para demandas específicas do campo. Há necessidade de formação de formadores (Edivalda).
 - k) Não há demanda para a LPEC no campus Belém (Cledson); sobre essa afirmação foi feita uma reflexão pelo prof. Salomão Hage que pontuou: as

demandas existem, precisam ser enxergadas, é um espaço que precisa ser demarcado o território.

l) Desafios (Romier):

- i) Político: trabalho do GT em rede
- ii) Gestão: atuação junto ao CONSUP,
- iii) Ensino: são várias possibilidades além da LPEC, bacharelados, cursos técnicos, EJA, pós-graduação
- iv) Científico: pós-graduação (produções), revista, grupos de pesquisa

Data: 14.09.16 – 13h30 às 16:00

No período da tarde

1. Inclusão de nomes para a Portaria: Disselma (Abaetetuba), Adalcilena Café (Coordenação de Diversidades), retirar o nome da profa. Márcia Adriana(campus Parauapebas)
2. Indicação de representantes para participar dos fóruns
3. Formação de Grupos de Trabalho
 - a. GT 1: Fazer levantamento de quais campi ofertarão a LPEC em 2017 (Orçamento, quadro de professores,).
 - b. GT 2: PPC - Diretrizes para a LPEC do IFPA (caminhos concretos precisam ser pensados, eixos estruturantes com garantia das especificidades): observar legislação nacional, resoluções do IFPA, e questões político-pedagógicas.
 - c. Adequar a normativa de Resolução do PPC.
 - d. Criação de um grupo no whatsapp para agilizar os diálogos

Integrantes do GT2

- i. Adalcilena (email: diversidade.proen)
- ii. Rosemeri Scalabrin (rosemeri.scalabrin)
- iii. Suely Gomes (suely.gomes)
- iv. Disselma Brito (diselma.brito)
- v. Edileuza Pilletti (edileuza.pilletti)
- vi. Emerson Campos (Emerson.campos)

- e. GT 3: Processo Seletivo Especial. Aprovação via Consup.
 - i. Experiência de CRMB: foram feitas parcerias e acordos de cooperação com prefeituras
 - ii. Olhar a resolução da UNIFESSPA
Integrantes:
 - iii. Romier, Heloisa, Edileuza
 - f. GT 4: Tempo acadêmico (alternância). SIGAA.
 - g. GT 5: Colegiado (quantitativo de professores, áreas de conhecimento) e NDE
 - h. GT 6: Quadro Docente
4. Planejamento de um Seminário de Educação do Campo em 2017.
 5. Fazer levantamento das memórias de ofertas e ações da Educação do Campo no IFPA
 - a. Romier
 - b. Fernanda
 - c. Adalcilena
 - d. Edileuza

Pontos discutidos no final da reunião:

Edivalda: as comissões pedem para os chefes de setores elaborarem um texto para ir para o PDC, não há discussão, não há consulta pública, o planejamento é feito no gabinete;

Observar que os Campi que ofertarão cursos de Educação do Campo podem inserir no PDC dos Campus que estão sendo reformulados e consequentemente integrarão o PDI/IFPA que também está em fase de reformulação;

Atenção: Qualquer mudança de oferta de cursos que não esteja previsto no PDI/IFPA precisa de averbação do MEC;

Resolução para processo seletivo especial precisa ser elaborada em tempo hábil para compor o PDI/PDC e PPC dos cursos.;

Observar que o tempo máximo para entrada de PPCs para oferta de cursos da LPEC em julho/2017 é até o mês de março;

6.6 Modelo de Questionário aplicado na pesquisa de campo

PROJETO DE PESQUISA: “EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA: PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES EM PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EDUCACIONAL”.

Caro(a) Professor(a)/Gestor(a) que atua ou atuou da Educação do Campo, sou aluna de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado no Instituto Federal do Pará - IFPA. Como produto final de conclusão do referido curso estou realizando uma pesquisa que visa contribuir com as reflexões sobre a institucionalização da Educação do Campo no IFPA. Gostaria, se possível, de contar com sua colaboração, disponibilizando-se em responder este questionário. Comprometo-me a usar as informações somente nas reflexões da pesquisa e sem citar o nome do entrevistado.

Atenciosamente,
Prof. Esp. Fernanda Suely Barata
IFPA – Campus Belém

QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS	
1. Nome (opcional):	
2. Natural (município/estado):	
3. Reside atualmente onde?(município):	
FORMAÇÃO ACADÊMICA e ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
4. Formação Acadêmica:	
a. Graduação:	
b. Especialização:	
c. Mestrado:	
d. Doutorado:	
5. Como surgiu seu envolvimento com a Educação do Campo?	
() Atuação familiar no meio rural	
() Formação profissional	
() Formação política	

() Outros. Especifique: _____ _____ _____
6. Atuação como professor da Educação do Campo, se for o caso:
a. Período:
b. Disciplinas:

c. Orientações de trabalho de conclusão de curso (área/tema):

7. Atuação como gestor da Educação do Campo, se for o caso:
d. Período:
e. Função(ões) e/ou Atribuição(ões):

f. Município(s) de atuação:

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA
8. A Educação do Campo no IFPA teve ofertas, em sua maioria, vinculadas a Programas e Projetos governamentais, como Procampo e Saberes da Terra. A minoria foi ofertada através de cursos institucionalizados, nos campi agrícolas (Castanhal e Marabá Rural). Na sua opinião, qual alternativa de oferta atende às demandas da Educação do Campo? () Programas e Projetos () Institucionalização Explique: _____ _____ _____ _____
9. Acerca da dimensão <u>política</u> da Educação do Campo, há participação dos sujeitos sociais (gestores, docentes, discentes, movimentos sociais, organizações profissionais ou de classe) na construção da Educação do Campo, em seus aspectos <u>pedagógicos e administrativos</u>?

() Sim

() Não

Explique: _____

10. Acerca da dimensão institucional da Educação do Campo, no que se refere às condições internas para a institucionalização da oferta, qual sua opinião acerca dos seguintes aspectos:

a. Planejamento:

() Excelente

() Muito bom

() Bom

() Regular

() Péssimo

Explique: _____

b. Responsabilidade Social:

() Excelente

() Muito bom

() Bom

() Regular

() Péssimo

Explique: _____

c. Atendimento aos discentes:

() Excelente

() Muito bom

() Bom

() Regular

() Péssimo

Explique: _____

d. Infraestrutura:

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Regular

☐ Péssimo

Explique: _____

11. Acerca da dimensão Pedagógica da Educação do Campo, no que se refere à necessidade de inovação dos procedimentos pedagógicos, qual sua opinião acerca dos seguintes aspectos:

a. Alternância pedagógica:

- ☐ Atende plenamente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

Explique: _____

b. Trabalho como princípio educativo:

- ☐ Atende plenamente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

Explique: _____

Agradeço muitíssimo por sua participação.

Sua devolução pode ser feita pelos emails:

fernanda.barata@ifpa.edu.br ou febarata.ifpa@gmail.com

Muito abrigada pelas suas respostas!

Fernanda S. Barata

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA: PRÁTICAS, DIRETRIZES E PROPOSIÇÕES”, que tem como objetivo: “Entender a condição atual da Educação do Campo do IFPA, com a finalidade de propor princípios e diretrizes norteadores, para o planejamento, da política de educação do campo na instituição (reitoria e campi)”.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:

A minha participação no referido estudo será via resolução de questionário, acerca das características e possibilidades de institucionalização da educação do campo no IFPA. Como instrumento de pesquisa foi encaminhado por email, aos sujeitos de pesquisa, subentende-se que sua devolutiva à pesquisadora autoriza o uso dos dados em seus estudos.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto chama-se Fernanda Suely Barata, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Castanhal e com ela poderei manter contato pelo email fernanda.barata@ifpa.edu.br e febarata.ifpa@gmail.com.br .

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

6.7 Roteiro de Entrevista aplicado na pesquisa de campo

Roteiro de Entrevista:

PROJETO DE PESQUISA: “EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA: PRÁTICAS, DIRETRIZES E PROPOSIÇÕES”.

Caro(a) Professor(a) da Educação do Campo, estou participando de um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado no Instituto Federal do Pará - IFPA. Como produto final de conclusão do referido curso estou realizando uma pesquisa que visa contribuir com as reflexões sobre a institucionalização da Educação do Campo No IFPA. Gostaria, se possível, de contar com sua colaboração, disponibilizando-se em responder esta entrevista. Comprometo-me a usar as informações somente nas reflexões da pesquisa e sem citar o nome do entrevistado.

Atenciosamente,

Prof. Esp. Fernanda Suely Barata

IFPA – Campus Belém

1. Dados Gerais:

a. Nome:

b. Formação Acadêmica:

2. Qual sua área de atuação no IFPA, atualmente?

3. Você atuou como professor da Educação do Campo? Se sim, quais percepções você tem acerca das condições dos cursos da Educação do Campo no IFPA?

4. Quais são as suas percepções da Educação do Campo no IFPA, acerca das dimensões:
a. Política, no que se refere à participação dos sujeitos na construção de propostas voltadas à Educação do Campo.
b. Institucional, no que se refere às condições internas para a implantação (institucionalização) da Educação do Campo.
i. Planejamento
ii. Responsabilidade social
iii. Atendimento aos discentes
iv. Infraestrutura
5. No seu ponto de vista, além do que foi citado anteriormente, o que precisa ser observado ao planejar cursos de Educação do Campo?

6.8 Entrevistas realizadas com Pró-Reitores (as) do IFPA

6.8.1 Entrevista com a Pró-Reitora de Extensão Substituta, Professora Doutora Suezilde da Conceição do Amaral Ribeiro (Dra. em Engenharia de Alimentos), realizada em 27.06.17

Participação

Em alguns campi já exista essa prática de participação dos sujeitos (camponês, ribeirinhos, pescadores, agricultores, quilombolas), já desenvolveu-se essa linguagem. Eles apresentam essas demandas que são incluídas no desenvolvimento dessas políticas. Em alguns PPCs você já vê claramente a demanda que esse grupo apresenta.

No caso do Juventude Rural, que foi uma demanda dos agricultores (lavoura, piscicultura) para que houvesse um tipo de ensino para os filhos desses sujeitos, para que esses filhos se fixassem no campo. eles já tem profissão e buscam aprimoramento à profissão. Ganhos econômicos, sociais, culturais.

Planejamento

A Proex está aprovando suas políticas. A Resolução 174/2017 – CONSUP cita nas definições a extensão rural, como prática extensionista; pesquisamos em outros institutos federais e encontramos sempre as definições de extensão universitária e tecnológica, mas a rural praticamente inexistente;

e no inciso IX, do artigo 5º, entre os objetivos, está apoiar programas por meio da economia solidária, cooperativismo; há também o estímulo ao empreendedorismo, através da formação de incubadoras

uma das primeiras ações é preparar o edital Pró-extensão voltado ao eixo temático inclusão social, que tenham foco na agricultura familiar,

povos tradicionais e outros. Há uma inclusão da temática nas políticas institucionais. Outro eixo está voltado ao tema emprego e renda, no qual percebe-se a presença de projetos voltados a essas comunidades.

No Proext MEC, os dois projetos aprovados são no âmbito rural, cada um abrange sete comunidades rurais. Os discentes vinculados ao projeto são filhos de trabalhadores rurais, que atuam nas comunidades que estão inseridas nos projetos. São esses filhos que fazem o acompanhamento da atividade. Pois são ministrados cursos, e depois é feito um acompanhamento de dois, três meses, para verificar se as propostas estão sendo implementadas nas comunidades. Os discentes constroem as cartilhas, preparam as áreas de produção de alimentos (mudas, estacas, calagem),

Outra ação é voltada a egressos, que vai verificar onde esses sujeitos, que estavam inseridos nos cursos, estão atuando.

A incubadora de castanhal. Em 2016 foi formalizada a abertura, através do Pro-extensão, de uma incubadora em Rural Marabá, e outra em Breves. A fim de atuarem com empreendimentos solidários. Dentro desses empreendimentos solidários a maioria das ações são voltadas à educação do campo.

Atendimento aos discentes.

Há ações em campi específicos. Em Castanhal, há o Juventude Rural. Em Breves, há uma ação voltada a piscicultores. Em Marabá Rural, voltada aos indígenas. Cametá, atua em áreas de RESEX. Na extensão são esses os quatro campi que estão desenvolvendo ações nessa área.

Infraestrutura

O IFPA apresenta uma deficiência muito grande nessa área. Como extensionista eu vejo que, por exemplo, é necessário que haja uma diferenciação, há comunidades que possuem uma dificuldade de acesso enorme, então é necessária a disponibilidade de carros. Executar um

projeto de extensão na cidade é uma coisa, mas dentro de uma comunidade rural é diferente, pois você precisa de alimentação, de transporte específico. Muitos editais nem cobrem esse tipo de despesa.

Se a comunidade está com uma visita agendada, e por falta de veículo os membros do projeto faltam, isso gera um desestímulo, e um descrédito na instituição. Que gera consequências quase que irreversíveis, pois a comunidade não te recebe mais da mesma forma.

Até em processos de alternância pedagógica, em que há a necessidade de realizar o acompanhamento das ações desenvolvidas na comunidade, muitas das vezes essa execução é dificultada pela falta de logística, pela falta de algum tipo de assistência que a instituição ainda não percebe. A Proex precisa em seus editais, atribuir uma diferenciação em relação a esses projetos com execução dentro de comunidades.

Institucionalização das Ações

Na Proex, há onze dimensões. Nossa primeira política é ampla, bem geral. Outras políticas serão divulgadas, em agosto de 2017 está prevista aprovação de mais três, a das incubadoras, a de empresa júnior e a de tecnologias assistivas. Mas apesar de não existir a política implantada, nós já temos ela sendo construída.

A institucionalização se dará a partir da resolução e da instrução normativa que vai falar sobre os procedimentos internos que cada incubadora deve ter, dentro de suas especificidades, de modo que a Proex possa ter instrumentos de acompanhamento e avaliação. Nessa parte do empreendedorismo e da execução dessas políticas, vamos ganhar de diferentes formas. Os discentes vão participar desses núcleos, verificando sua importância social, e a valorização do conhecimento construído, vão entrar mais em contato com essas comunidades. Assim como os povos do campo vão acabar se enxergando aqui dentro, e trazendo outras possibilidades, outras demandas que vão surgir a partir do estreitamento de relações.

6.8.2 Entrevista com o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional, Raimundo Nonato Sanches de Souza. (Licenciado em Letras, Mestre em Educação), realizada em 12.07.17

Participação

Participei de fóruns de discussão sobre educação do campo no IFPA. Vejo de uma forma geral, que existe uma participação muito positiva de vários segmentos da sociedade, de professores da área, e até de professores que não são da área, mas que querem, na verdade contribuir. Então, com relação à discussão para melhoria e planejamento das ações da educação do campo, vemos que tem a participação de muitos sujeitos sociais, e até de alguns órgãos do Estado, e outros participaram de alguns fóruns e reuniões feitas para discutir a educação do campo. até mesmo a questão da institucionalização pelo IFPA. Vejo que são bastante positivas essas iniciativas de discussão.

Essa participação, no seu ponto de vista, se resume a questões pedagógicas, ou vai além disso, chega a atender pré-requisitos apresentados pelo TCU de que a comunidade possa participar de decisões voltadas a escolha de alocação de recursos.

Nas reuniões em que eu cheguei a participar, muito do que foi debatido voltava-se à melhores condições para que os cursos viessem a se desenvolver. Se discutia mais recursos, melhores condições, valor das bolsas que os alunos recebiam, então, ia muito além das questões pedagógicas. Parcerias possíveis para que o curso fosse melhor desenvolvido e questões orçamentárias. Uma das discussões era para que o PROCAMPO continuasse, que houvesse mais investimento por parte do governo, em relação a essas ofertas dos cursos de educação do campo. A avaliação era muito positiva pelos sujeitos, então se queria a continuidade, mas uma continuidade em melhores condições das que haviam naquela época.

Muito se discutia sobre institucionalização, os alunos que seriam mais afetados com a oferta são os agricultores familiares, ribeirinhos, indígenas, queriam a

institucionalização, pois teriam a certeza que os cursos não iriam terminar com o fim dos programas.

Planejamento

Em relação ao planejamento houve ao longo dos últimos anos, por parte da Proen, a intenção de institucionalizar, em virtude da avaliação positiva que se teve dos cursos. Ouvimos de muitos Diretores Gerais de campus, que queriam dar continuidade à Licenciatura em Educação do campo. Sempre houve o incentivo com relação ao planejamento, começando pela discussão interna, no campus, para que houvesse a possibilidade de institucionalizar, pois o campus tem uma responsabilidade administrativa importante nesse processo, ter um mínimo de professores para atuar na área, e assim incluir essas ofertas em seus PDCs. Já vimos essa intenção de oferta nos PDCs que irão refletir no PDI.

Na atual revisão do PDI, vimos a inserção de cursos na área, sejam cursos FIC, técnicos e superiores, inclusive especializações e mestrados. A gente já percebe a intenção dos campi em fazer a oferta. Porém só a intenção não basta, é preciso que se criem os PPCs, para formalização da oferta junto à PROEN.

A gente não vê no PDI, a infraestrutura específica para a Educação do Campo. essa infraestrutura tem que constar no PDI, pois o PDI vigente, traz a infraestrutura de forma geral. Uma das deficiências que ainda vemos na área é o acervo das bibliotecas. Durante a oferta do PROCAMPO, o acervo utilizado pelas licenciaturas era a bibliografia dos cursos de pedagogia, livros voltados à educação do campo, eram poucos que se via, isso se deu porque os campi não conseguiram fazer a aquisição dos livros a tempo. Tudo isso tem que ser planejado, os laboratórios, espaços para hospedagem, alimentação... para que os alunos possam ficar durante o tempo acadêmico. Tudo isso precisa aparecer no PDC, talvez por uma falta de orientação ainda não conseguimos enxergar isso nos PDCs dos campi. Pois o planejamento usa uma planilha geral com relação a equipamentos e espaços disponíveis aos cursos de modo geral.

Responsabilidade Social

Vejo que onde houver pessoas que necessitam de educação. As instituições de educação tem uma responsabilidade com eles. Por muito tempo o atendimento do IFPA esteve voltado ao público da cidade, um público mais urbano. Mas a partir do momento em que houve uma mudança de política governamental, um governo que dava mais atenção às demandas das populações do campo, verificando que havia uma grande demanda, o governo chama outras instituições para atendê-las. É aí que o governo chama o IFPA, identificando sua parcela de responsabilidade com a formação desses sujeitos.

O grande ponto positivo é que quando o IFPA entra para fazer esse atendimento, houve grande identificação da instituição com essas populações. Provavelmente essa identificação tenha se dado porque o Estado do Pará, em grande parte do seu território é formado por populações do campo. quando a gente sai da linha urbana, é fácil perceber um público que precisa ser atendido.

Os gestores entendem que precisam dar continuidade a esses sujeitos, pois há uma demanda apresentada muito grande, principalmente nos campi mais distantes da capital.

Atendimento aos discentes.

Como é um público específico é necessário um atendimento diferenciado, desde o acolhimento, pois eram alunos que vinham da zona rural, e era preciso dar condições para que eles permanecessem no campus e não houvesse desistências. Era necessário mudar de certa forma, o planejamento do campus, quanto ao início e final das aulas, para que quando esses alunos estivessem no campus, eles tivesse uma convivência mais livre. Havia uma preocupação com alojamento, bolsa para os alunos.

Infraestrutura

Da parte da PRODIN, não há um planejamento direcionado à infraestrutura. Mas a partir do momento em que o PDI (revisado) esteja aprovado, a Prodin vai solicitar aos campi informações sobre a execução das metas, e oferta dos

curiosos, monitorando as metas e orientando os campi sobre as formas de atingir suas metas. E claro, para que elas sejam alcançadas, os campi precisam prever essa infraestrutura para o funcionamento dos cursos. Se os campi conseguirem executar com êxito suas metas a avaliação institucional se apresentará com indicadores satisfatórios, apresentando bons resultados para a sociedade.

Foi verificada na avaliação institucional de 2015 que muitos campi planejaram cursos que não foram ofertados na prática e isso diminui a nota do IFPA. Por isso os campi foram orientados a retirar do PDC cursos que não seriam ofertados e fossem mantidos apenas os cursos que tivessem possibilidades concretas de serem ofertados. Esse monitoramento será feito pela PRODIN. Se o curso está planejado, vamos fazer o monitoramento se ele foi ofertado, e se não foi o campus tem que apresentar suas justificativas.

Agronegócio x agricultura familiar

As discussões no IFPA voltam-se ao atendimento da agricultura familiar. A maioria dos servidores envolvidos com esses cursos fazem uma discussão voltada aos sujeitos do campo, e não ao agronegócio.

Processo de seleção

No campus Tucuruí, desde 2002, nós ofertávamos os cursos de aquicultura, e foi percebida grande desistência por parte dos alunos. Entendia-se que qualquer pessoa pudesse concorrer às vagas. Chegou-se a pensar no cancelamento da oferta, mas o coordenador do curso lutou pela continuidade da oferta, chegando-se à conclusão de que poderia ser feita uma aproximação com ribeirinhos e pescadores para verificar a possibilidade de atendimento a essas populações. Reuniões foram feitas e concluiu-se que o processo seletivo tomaria outro formato, ao invés das provas escritas serem o único critério de seleção, passaram a ser feitas entrevistas para seleção dos candidatos. Assim, houve uma diminuição nos índices de evasão em razão dessa aproximação com ribeirinhos e pescadores.

PDC

Há orientações gerais, com base na avaliação institucional, obedecendo a sequência proposta pelos instrumentos avaliativos do INEP. Não houve uma orientação da Prodin, com relação a o que colocar em cada um dos eixos. Porém, quando a gente foca em uma política, como a Educação do Campo, a PRODIN, não se sente competente para orientar, que faz isso é a PROEN. E assim, cada Pró-Reitoria o faz, dentro de sua expertise. A gente não consegue enxergar no PDC uma discussão mais pontual sobre uma política ou outra que o campus vai adotar. Nota-se que poucos campi tem a preocupação de discutir o que será incluído no planejamento, apesar do tempo relativamente longo que tiveram para elaborar a revisão dos PDCs. Outros campi já possuem essa cultura de participação efetiva da comunidade na realização do planejamento. Quando o campus quer ofertar um curso novo, essa discussão precisa sair dos muros do campus e através de audiências públicas, buscar a sociedade para conhecimento de suas demandas.

6.8.3 Entrevista com a Pró-Reitora de Ensino, Elinilze Guedes Teodoro (Psicóloga. Ms. e Dra. em Educação), realizada em 17.07.17

O Planejamento e a Participação dos Sujeitos

No PDI e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) já existem as definições de concepção, diretrizes e princípios que norteiam a Educação do Campo. definidos coletivamente. Com a participação dos sujeitos envolvidos.

Há campus que não trabalha e não apresenta indicação que essa seja sua missão, enquanto outros entendem ser essa sua vocação específica. E há campus que ainda está se definindo. Há um leque de situações entre as nossas unidades. Essas pessoas estiveram envolvidas ao tempo em que esses documentos foram construídos.

Cada campus assume seu papel e seu entendimento dentro dessa linha.

Ano passado foi um ano de muitas audiências públicas e de redefinição de planejamentos institucionais, esse momento é um momento em que alguns campi perceberam que essa seja uma perspectiva interessante para seu campus. Não só a educação do campo, mas a educação do campo enquanto perspectiva formativa dentro de outros cursos, na área de recursos naturais, especialmente. Mas é preciso se organizar para essa oferta, do ponto de vista do quadro docente, de proposta de curso, do ponto de vista da infraestrutura, para ofertar a partir de 2018.

No âmbito da PROEN, nossa perspectiva não é a da Educação do Campo, mas da Educação Profissional. Essa é a natureza da nossa instituição. Mas a educação profissional faz interface com várias outras possibilidades e modalidades. Há um esforço de realizar o diálogo da educação profissional com a EJA, a educação carcerária, com a educação especial, indígena, e com a educação do campo. que é a perspectiva que está mais definida no IFPA. Enquanto PROEN nós assumimos a perspectiva de fomentar encontros, eventos, ações de aproximação da Educação Profissional à outras possibilidades que estão demandando nossa participação.

Há estudos que em alguns campi não caberia o integrado regular em razão da distorção idade e série. Justificando trabalhar com o proeja ao invés do integrado. Pois é um público que muito precisa da gente. Pelo menos cumprindo no mínimo os percentuais legais de 10% de vagas.

EJA se articula com Educação do Campo, as pessoas na zona rural em sua maioria estão dentro dos percentuais de distorção idade/série. Não é uma oferta fácil, são muitas especificidades.

Cursos de Educação profissional do campo e de formação de professores

Em termos de público sim,

Em termos de concepção de educação cada campus assume a sua, a PROEN não interfere. Caso eles queiram, por exemplo, trabalhar com alternância, nós podemos ajudar com formações e suporte técnico. Mas nós não sugerimos que eles devam trabalhar com essa ou aquela perspectiva.

Quando assumimos a Proen, fizemos muitas críticas do porque um campus no Estado do Pará, deva começar seus cursos com informática. Não é nossa vocação. Nossa vocação principal é em recursos naturais, as demandas são apresentadas. O campus é questionado sobre o estudo da região que ele atua, quanto às atividades produtivas da região, principalmente os do interior, para atender a demanda real. Fazendo um estudo, um levantamento para realização de planejamento de ofertas de cursos, que tipo de levantamento é esse que faz a gente perceber as necessidades de oferta em determinados lugares. Principalmente porque enquanto gestão estávamos promovendo a discussão do processo de revisão dos documentos institucionais, então seria ótimo que eles aproveitassem o momento para reverter a situação, e houve isso em vários campi, como no Marajó, em Cametá, em Paragominas, Óbidos, Santarém... aconteceu essa movimentação. Esse eixo deveria ser nossa maior oferta, considerando as características do nosso estado.

Isso acontece, mas entre a definição dos cursos e o que vai acontecer na oferta do curso, não quer dizer que eles estarão aptos a atuar como educação do campo (concepções, arcabouço teórico, definições curriculares, a

perspectiva formativa) não quer dizer que todos os campi estejam aptos, mas a maioria dos campi está buscando isso.

O campus Cametá está se organizando para atuar com a perspectiva da educação do campo, assim como na forma de organizar as ofertas do campus, pois eles não trabalham só com essa possibilidade. E existe resistência de alguns professores entre as modalidades.

Paragominas é um campus novo, mas por meio dos municípios da área de abrangência estão tendo contato com essas demandas, ofertaram uma especialização e uma turma de mestrado vai começar.

No Marajó, nós orientamos que eles usassem o curso FIC como isca para o restante, na sequência do itinerário formativo. Assim o FIC, faz a aproximação do público que está longe da escola para que ele tenha vontade de continuar. A partir daí, é inegável que a educação de jovens e adultos tenha que aparecer, se não, você não consegue aproximar esse público. Lá a gestão e os docentes estão muito abertos a essas aproximações em pensar possibilidades alternativas, seja no planejamento de novos cursos, seja na perspectiva da formação de professores nessa área.

Não acho que seria problema nós termos campus que tenham vocação claramente definida para essa perspectiva e outros que não assumam essa modalidade.

Agricultura familiar e agronegócio

Nossos cursos estão mais voltados para a agricultura familiar. Há disputas entre os enfoques da agricultura familiar e do agronegócio, mas de modo corrente eles não deixam de abordar a perspectiva da agricultura familiar.

Tem que diferenciar nos dados da pesquisa os cursos voltado para o campo e para a educação do campo. Por exemplo, mineração está dentro de recursos naturais e não atende ao campo. Em Belém há cursos no eixo de recursos naturais, mas que não são trabalhados dentro dos princípios e concepções da educação do campo. nos outros campi, há a indução para esse enfoque, sejam professores ou gestores. Problematisa o atendimento do eixo de recursos naturais ao atendimento do campo, pois nem sempre há vinculação.

A percepção que a Proen tem dos campi, se dá na submissão dos PPC (sobre os entendimentos a respeito do público alvo, as justificativas para a oferta). Porém, a execução do plano do curso, os profissionais com formação para atuar na área, e com formação educacional específica, e que tipo de embates eles fazem para a discussão do agronegócio e da agricultura familiar dentro de cada curso se dá desde detalhes do curso à gestão do campus.

Responsabilidade Social

Esse tipo de trabalho nós fazemos, discutindo a função social de cada campus, a revisão do PPI, ela se subsidiava na discussão do PPP de cada campus, que precisava trabalhar na perspectiva de sua função social. Nós apresentamos, para Diretores de ensino, Coordenadores de curso, equipe pedagógica, dados da região, como distorção idade/série, população carcerária, para destacar que são públicos que normalmente não se olha, mas que estão chamando a instituição. Dados da Emater (levantamento específicos de formação que determinadas localidades querem receber). São informações que precisam orientar todo nosso planejamento, os horários, os turnos, e dias de funcionamento, os cursos que serão ofertados, de acordo com as demandas sociais.

Atendimento aos discentes

Não existe atendimento diferenciado para alunos de campus rural e não rural. A lei do PNAES é única e não faz diferenciação, o recurso é disponibilizado dentro das especificidades dos alunos (transporte, moradia, creche, alimentação...) e suas condições sociais.

No planejamento institucional da oferta do campus, o campus deve prever as condições de atendimento estrutural. Pois se o curso é em alternância pedagógica, é necessário hospedar e alimentar o aluno. Há campus que ainda não tem infraestrutura, pode viabilizar através de parcerias, já houve curso em parceria com a arquidiocese, com a casa familiar rural. Ou podem realizar outro tipo de oferta. Todos esses elementos são exigidos comprovação no momento de autorização dos cursos.

Quadro de oferta de cursos

A PROEN e a PRODIN, só aprovará oferta de cursos que estejam previstos no PDI. Esse tipo de oferta vínhamos flexibilizando para cursos técnicos, devidamente justificados, mas para cursos superiores, não é possível.

O acompanhamento da execução de cursos é feito pela PRODIN, nós fazemos a verificação se as ofertas estão previstas no PDI.

6.8.4 Entrevista com o Pró-Reitor de Administração, Danilson Lobato da Costa (Contador. Esp. em Contabilidade Pública), realizada em 17.07.17

A discussão política de incentivos ou apoio à educação do campo é feita em nível de CONIF, através de seus fóruns a nível nacional. No caso faço parte do Forplan (orçamento).

Quando as orientações chegam ao IFPA, nos cabe a execução.

A rede federal de educação profissional e tecnológica é composta por 41 instituições. A Setec define o valor que será distribuído para a rede e dividido entre suas unidades a partir da matriz orçamentária.

São vários os critérios de distribuição (nº de matrículas, carga horária e peso dos cursos). Para a matriz 2018, os pesos foram revistos, foi estabelecido que o único critério será o número de laboratórios. Apenas 1 laboratório, peso 1; de 2 a 3, peso 1,5; de 3 a 4, peso 2; de 5 laboratórios em diante, peso 2,5. Além dos pesos existem os bônus. Para alunos em Regime de Internato Pleno (RIP), que tem um valor diferenciado na matriz, esse é um aluno que fica hospedado no campus e se alimenta no refeitório, quem tem esses alunos são os campi Castanhal e Marabá Rural. Além disso, a matriz bonifica quem tem curso agropecuário. Se pegar a matriz que foi proposta para 2018, mas ainda não está homologada, o campus Castanhal está muito próximo do campus Belém em quantitativo de recursos; pois Castanhal tem aluno RIP e curso agrícola.

Há uma planilha de cursos e pesos que posso te encaminhar.

Quando o orçamento é fechado na matriz, ela leva em consideração o número de matrículas, quantidade de laboratórios por curso, se os cursos são agrícolas, se o aluno é RIP... a partir de informações extraídas do SISTEC.

E com relação as rubricas, cada campus define onde alocação recursos. A matriz diz qual o orçamento bruto será disponibilizado a cada campus. Isso é informado para nós com uma certa antecedência, com relação ao fechamento do orçamento. Então o campus, com base no seu planejamento tem um prazo de no máximo 48hs, para especificar como será gasto o recurso. Mas a

PROAD realiza um trabalho prévio, por exemplo, houve um evento em Tucuruí, na primeira quinzena de julho, onde fazemos a preparação para esse momento. O campus já sabe qual a despesa fixa dele, o estimado, as ações previstas... tudo isso já foi discutido, e pensados os planos A, B e C; ele só não tem o valor real. Quando for disponibilizado esse valor, só é preciso fazer ajustes, e cadastrar por rubrica esse valor.

Alguns campi tem Condir, que tem o conselho e faz o planejamento participativo. Porém não há obrigatoriedade, há recomendações dos órgãos de controle e do CONSUP, para que o CONDIR seja instituído e haja participação.

Há campus que faz o orçamento participativo, mesmo sem ter verba flexível, pois só tem o recurso para pagar as despesas de custeio fixas; sem falar em campus com orçamento deficitário que não tem orçamento nem para pagar seus contratos, outras despesas são pagas pela reitoria. O planejamento participativo, em questão orçamentária só poderia ser feita por um campus que tenha bastante recurso, que após receber a matriz retira todas as despesas de custeio fixas e ainda sobra um percentual que pode ser usado em outras ações e políticas de incentivo. Por isso tem campus que não faz chamada pública, orçamento participativo, porque o que ele recebe, mal dá para pagar as despesas. Ele precisa de políticas para ampliar recurso e não distribuir. Mas é importante que mesmo diante dessas situações ele possa justificar para a comunidade o quantitativo de recursos e como está sendo empregado. Há campus que o que ele recebe mal dá para pagar as despesas.

QDD (rubricas) deve ser construído pela PRODIN

Demandas de infraestrutura são discutidas via gabinete e encaminhadas para a PROAD, para serem executadas pela DINF. Mas é o gabinete que define o que será executado e a ordem de prioridade de execução.

Ultimamente o orçamento está tão apertado, que os campi tem destinado grande parte dos recursos para despesas de custeio e buscado recursos para investimento por fora da matriz, junto à SETEC, por meio de orçamento descentralizado.

6.9 Projeto de Elaboração de Planejamento Estratégico

7. REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecología: principios y estrategias para diseñar sistemas agrarios sustentables**. In: Agroecología: El Camino hacia una Agricultura Sustentable, 2001.

ARAÚJO, Maria. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 252-259.

ARELARO, Lisete. **Gestão Educacional**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 381-388.

ARROYO, Miguel. **Que Educação Básica para os povos do Campo?**, In Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Textos de Estudo. Boletim da Educação n. 11. MST/ ITERRA. RS, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Orgs.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 – (Docência), p. 11-36.

ARROYO, Miguel G. **Diversidade**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-238.

ARROYO, Miguel. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, n. 55, Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 47-68.

AZEVEDO, J. L. de. **Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas.** RBPAE. v. 27, n. 3, p. 365-588, set./dez, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p

BRASIL. **Lei nº 10.961, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.** Diário Oficial da União. Brasília, 15 de abril de 2004, seção 1, p. 3-4.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008, seção 1, p. 1.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Nota Técnica 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC.** Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf> Acesso em: 18jul2017

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação nº 92, de 31 de janeiro de 2014.** Diário Oficial da União. Brasília, 04 de fevereiro de 2014a, seção 1, p. 5. Brasília: Imprensa Nacional, 2014c. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2014/portaria_instrumento_n92_31012014.pdf> Acesso em: 18/07/2017

BRASIL. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa (DAES/INEP/MEC)**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf> Acesso em: 18/07/2017

BUENO, Magali. **Natureza como representação da Amazônia**. In: **Revista Espaço e Cultura**. UERJ, RJ. n. 23, jan-jun. 2008, p. 77-86.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paulo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão**. São Paulo: Cortez, 1993.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Revista Boletim da Educação. São Paulo: MST, 2001.

CALDART, Roseli. **A escola do campo em movimento**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M., CALDART, R., MOLINA. M (org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 147-158, 2004

CALDART, Roseli. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas, Educação. 7 Brasília: Incra, MDA, 2008, p. 67-86.

CALDART, Roseli. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CANDAU, Vera. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli. **Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. In: Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 48, set-dez. 2011, p. 641- 661.

CAPIOTTO, Gisele; LOURENZANI, Wagner. **Sistema de gestão de qualidade na indústria de alimentos: caracterização da norma ABNT NBR ISO 22.000:2006**. In: 48º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. *Anais...*Campo Grande,. p. 1-20. 2010.

CAPORAL, Francisco; PETERSEN, Paulo. **Agroecologia e Políticas Públicas na América Latina: O Caso do Brasil**. In: Agroecologia 6. 2012, p. 63 - 72

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CORRÊA, Maria. PIMENTA, Solange. **Teorias da Administração e seus desdobramentos no âmbito escolar**. In: OLIVEIRA, Maria (Org.). Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, – 39.

COSTA, Danilson L. da. **Entrevista IV**. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (26 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

CURY, Carlos. **Gestão Democrática dos Sistemas Públicos de Ensino**. In: OLIVEIRA, Maria (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 15 – 21.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2006.

DUARTE, Clarice. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 18, n. 2, p. 113-118, Jun 2004 . Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>>. Acesso em: 22.08.17

FAVARETO, Arilson. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural – mudança institucional ou inovação por adição?** *Estudos Avançados* (USP), v. 24, p. 299-319, 2010.

FERNANDES, Bernardo. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas, Educação*. 7 Brasília: Incra, MDA, 2008, p. 39-66.

FERREIRA, Cícero; SOUSA, Romier. **A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal: A verticalização do processo de ensino como prática pedagógica**. 9-66. In: SOUSA, Romier; CRUZ, Renilton (Org.). *Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas*. Belém: IFPA, 2015, p. 29- 62.

FREIRE, Paulo. **Educação com Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** In: Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011, p. 235-254

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos, cultural, social, político, religioso e governamental**, 22^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLIESSMAN, Stephen; MENDES, Ernesto. **Un enfoque interdisciplinario para la investigacion en agroecologia y desarrollo rural en el tropico latinoamericano.** In **Manejo Integrado de Plagas y Agroecolog.a (Costa Rica)**, n. 64, 2002, p. 5 - 16.

GLIESSMAN, S.R.; ROSADO- MAY, F. J; GUADARRAMA-ZUGASTI, C.; JEDLICKA, J.; COHN, A.; MENDEZ, V.E.; COHEN, R.; TRUJI LLO,L.; BACON,C. AND JAFFE, R. 2007. **Agroecología: promoviendo una transición hacia la sostenibilidad.** **Revista Ecosistemas** Nº 1, enero-abril, 2007.

GUHUR, Dominique; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia.** In: CALDART, R. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2^a ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 59-67.

HACKBART, Rolf. **Apresentação.** In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas, Educação.** 7 Brasília: Incra, MDA, 2008, p. 11-14.

HAGE, Salomão. **Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: [<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>](http://www.censo2010.ibge.gov.br/)

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/49/agro_2006_resultados_preliminares.pdf

IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2009/2013**. Belém: IFPA, 2009

IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2014/2018**. Belém: IFPA, 2014.

IFPA. **Resolução nº 041/2015 – CONSUP/IFPA. Regulamento Didático-Pedagógico**. Belém: IFPA, 2015.

IFPA. **Resolução nº 350/2017 – CONSUP/IFPA. Projeto Pedagógico Institucional**. Belém: IFPA, 2017.

INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 13.06.2017.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALVEZZI, Mariana. **Sustentabilidade e emancipação: a gestão de pessoas na atualidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

MARINHO, Dalcione. **Rompendo cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará**. Recife: Imprima, 2016.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo, Atlas, 2012.

MICHELOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa** In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas, Educação. 7 Brasília: Incra, MDA, 2008, p. 78 – 96.

MICHELOTTI, Fernando. **Residência Agrária**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 679-685.

MOLINA, Mônica. **A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas, Educação. 7 Brasília: Incra, MDA, 2008, p. 19 - 33.

MOLINA, Mônica. **Políticas Públicas**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

MONLEVADE, J. A. **A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação**. In: Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Djalma. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, Lia; CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 239-246.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Perspectivas de Urbanização Mundial – Relatório 2014**.

PADILHA, Paulo. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

PARÁ. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**: Lei Estadual nº 8.186 de 23 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá

outras providências. Belém: Imprensa Oficial do Estado - IOEPA, 2015.
Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5019>>
Acesso em 13.06.2017.

PARO, Vitor. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor. **Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PLOEG, Jan. **Sete teses sobre a agricultura camponesa**. In: PETERSEN, P. (Org.) Agricultura familiar camponesa na construção do futuro. Rio de Janeiro: AS-PTA. 2009, p. 17-31.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Adebaro. **Desenvolvimento sustentável e uso dos recursos naturais em áreas de várzea do território do baixo Tocantins da Amazônia paraense: limites, desafios e possibilidades**. (Tese – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável Do Trópico Úmido da Universidade federal do Pará), 2015.

RIBEIRO, Suezilde da C. do A. **Entrevista I**. [jun. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (51 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

SANTANA, Ana Paula P. **Entrevista V**. [jun. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. Sem registros digitais

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Clarice. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. In: CALDART, R. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 631-639.

SANTOS, Mônica; PULINO, Marcos M. **Inclusão e Educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. Revista Brasileira de Educação. v. 15. n. 44. maio/ago. 2010.

SOUSA, Romier; FERREIRA, Cícero; AZEVEDO, Huelinton; SILVA, Franciara; GOMES, Rodrigo. **Educação profissional, Agroecologia e campesinato: a experiência do Instituto Federal do Pará**. In: MOLINA, Mônica; SANTOS, Clarice; MICHELOTTI, Fernando; SOUSA, Romier; (Org.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

SOUSA, Romier. **Educación profesional y Sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía: Uma reflexión desde la Agroecología política**. (Tese de Doutorado em no Programa Sociedade e Meio Ambiente da Universidade Pablo de Olavide, na Espanha), 2015.

SOUZA, Armando. **Política Pública de Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial. Mercado de trabalho** / IPEA; Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. -- vol. 17, n. 52, p. 63-70. agosto 2012.

SOUZA, Celina. **“Estado do Campo” Da Pesquisa Em Políticas Públicas No Brasil**. RBCS, Vol. 18, nº. 51, fevereiro/2003.

SOUZA, Maria. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Raimundo N. S. **Entrevista II**. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (1h14min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

TEODORO, Elinilze G. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistadora: BARATA, Fernanda S. Belém, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOLEDO, José; BATALHA, Mario; AMARAL, Daniel. **Qualidade na indústria agroalimentar: situação atual e perspectivas**. In: RAE – Revista de Administração de Empresas . São Paulo. v. 40 , n. 2. p. 90-101.

TOLEDO, Vitor. **El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales**. In: *Sociedad y Ambiente*, año1, vol. 1, núm. 1, marzo-junio de 2013, p. 50-60

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para a elaboração e realização**, 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17, n. 50, maio-ago. 2012, p. 267-282.