

## “DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS”: para onde segue o egresso do curso de Educação do Campo da UFPA - *Campus* de Abaetetuba?

Ana Paula da Cunha Gonçalves<sup>1</sup>

Deusa Maria de Sousa<sup>2</sup>

Marcos Marques Formigosa<sup>3</sup>

**Resumo:** A história da Educação do Campo no Brasil concerne aos processos de lutas dos movimentos sociais na perspectiva de que o campo tenha uma educação que englobe as suas demandas. O presente artigo faz uma análise do campo de atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA - *Campus* de Abaetetuba. No processo de investigação participaram 55 (cinquenta e cinco) egressos do curso das turmas de 2011 a 2015, que responderam a um formulário, enviado por meio eletrônico a todos os egressos do curso. Como base teórica, foram utilizados estudos, relacionados à história da Educação do Campo no Brasil, de autores como: Leite (1999), Souza (2006) e outros; o processo de criação do curso de Educação do Campo, no estado do Pará, como: Hage (2015), Molina (2014) e Pereira (2019); a atuação de egressos da licenciatura, abordada por: Brito e Molina (2016), Sopelsa *et al.* (2012), Arroyo (2007) entre outros. A pesquisa embasa-se na metodologia qualitativa e, para a coleta de dados, utilizou-se de questionário semiestruturado; os dados obtidos foram analisados a partir de uma abordagem quantitativa. Neste estudo, os egressos expressaram a importância do curso de Educação do Campo como uma licenciatura promissora para a formação de sujeitos do campo; entretanto, manifestaram insatisfações atreladas ao processo de empregabilidade, que está diretamente relacionado à falta de vagas específicas para essa formação acadêmica nos concursos públicos.

**Palavras-chave:** Concursos públicos; Empregabilidade; Formação acadêmica; Sujeitos do campo.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Abaetetuba/PA. Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo UFPA - *Campus* do Tocantins/Cametá. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7883-2491> LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4452537384111178> E-mail: [anapaulag622@gmail.com](mailto:anapaulag622@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH/UFSC), Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará/*Campus* Abaetetuba. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4314-6002> LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7903732047295381> E-mail: [msdeusa@gmail.com](mailto:msdeusa@gmail.com)

<sup>3</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGEtno/UFPA). Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Especialista em Extensão Rural, Sistemas Agrários e Ações de Desenvolvimento (UFPA). Licenciado em Matemática (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6279-1459> LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0734899288695479> E-mail: [mformigosa@ufpa.br](mailto:mformigosa@ufpa.br)

**“FROM THE COUNTRYSIDE, THE WATERS AND THE FORESTS”:  
where do graduate of the Rural Education course at UFPA -  
Abaetetuba Campus go?**

**Abstract:** The history of rural education in Brazil is linked to the struggles of social movements to ensure that rural areas have an education that meets their demands. This article analyzes the field of work of graduates of the Degree course in Rural Education at UFPA - Abaetetuba Campus. Fifty-five (55) course graduates from the 2011 to 2015 classes took part in the research process, answering an form sent electronically to all course graduates. The theoretical basis used were studies related to the history of rural education in Brazil by authors such as: Leite (1999), Souza (2006) and others; the process of creating the Rural Education Course in the state of Pará, such as: Hage (2015), Molina (2014), Pereira (2019); the performance of graduates of the degree addressed by: Brito and Molina (2016), Sopelsa *et al.* (2012), Arroyo (2007) among others. The research is based on a qualitative methodology and a semi-structured questionnaire was used to collect data; while the data obtained was analyzed using a quantitative approach. In this study, the graduates expressed the importance of the Rural Education course as a promising degree for training rural subjects; however, they expressed their dissatisfaction with the employability process, which is directly related to the lack of specific vacancies for this academic training in public tenders.

**Keywords:** Public tenders; Employability; Academic training; People from the countryside.

**“DEL CAMPO, LAS AGUAS Y LOS BOSQUES”:** ¿adónde va el  
graduado del curso de Educación de Campo de la UFPA - Campus  
de Abaetetuba?

**Resumen:** La historia de la educación rural en Brasil se relaciona con las luchas de los movimientos sociales para que las áreas rurales tengan una educación que atienda sus demandas. Este artículo analiza el campo de actuación de los graduados del curso de Licenciatura en Educación Rural de la UFPA - Campus de Abaetetuba. Cincuenta y cinco (55) graduados del curso de las promociones de 2011 a 2015 participaron en el proceso de investigación, respondiendo a un formulario enviado electrónicamente a todos los graduados del curso. Como base teórica, se utilizaron estudios relacionados con la historia de la Educación de Campo en Brasil, de autores como Leite (1999), Souza (2006) y otros; el proceso de creación del curso de Educación de Campo en el estado de Pará, como Hage (2015), Molina (2014) y Pereira (2019); el desempeño de los

graduados, abordado por: Brito y Molina (2016), Sopelsa et al. (2012), Arroyo (2007) entre otros. La investigación se basa en la metodología cualitativa y utilizó un cuestionario semiestructurado para la recolección de datos; los datos obtenidos fueron analizados mediante un enfoque cuantitativo. En este estudio, los egresados expresaron la importancia de la carrera de Educación Rural como una titulación prometedora para la formación de sujetos rurales; sin embargo, manifestaron insatisfacción con el proceso de empleabilidad, lo cual está directamente relacionado con la falta de vacantes específicas para esta titulación académica en los concursos públicos.

**Palabras-clave:** Concursos públicos; Empleabilidad; Formación académica; Población rural.

## INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é de suma importância para a população de um modo geral, principalmente para as pessoas das áreas rurais, pois é voltado exatamente para esse “público”. Durante o período de formação, discute-se o processo histórico das lutas sociais por uma Educação do Campo que teve, como um de seus desdobramentos, a criação do curso em diferentes universidades no Brasil, incluindo a Universidade Federal do Pará (UFPA), particularmente no *Campus* de Abaetetuba<sup>4</sup>. Além disso, busca-se uma valorização do saber local atrelada à prática docente, a fim de que o educando possa compreender o processo formativo como um espaço interdisciplinar, articulado à sua vivência comunitária e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, com vistas à construção de uma criticidade de vertente local e global do contexto educacional do meio rural.

Nessa articulação, o curso é ofertado em regime de alternância, ou seja, as aulas das disciplinas curriculares ocorrem no Tempo Universidade (TU) e no Tempo Comunidade (TC). Desse modo, nas disciplinas de Prática Pedagógica, por meio de pesquisas desenvolvidas pelos estudantes em suas próprias comunidades de origens/pertença ou em outras, os educadores podem incorporar o verdadeiro sentido da compreensão das relações existentes entre a escola e a vida.

---

<sup>4</sup> Além desse campus, o curso é ofertado nos *campi* de Altamira e Cametá.

Esses agentes, que sempre estiveram à frente da luta pela educação no e do campo, ressaltam de forma contundente o quanto o curso é significativa para o processo formativo de sujeitos oriundos das comunidades rurais, tendo em vista as melhorias no âmbito educacional, no que concerne à educação escolar desenvolvida nas “escolas do campo”. A partir disso, despertou-nos o interesse em saber os impactos e as contribuições na formação dos egressos dessa licenciatura. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é conhecer o campo de atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA - *Campus* de Abaetetuba.

Desse modo, o artigo, além desta introdução, encontra-se dividido em cinco seções: inicialmente se faz um levantamento histórico sobre a constituição da Educação do Campo no Brasil; a seguir, aborda-se a concepção do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Pará; na terceira seção, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; na seção seguinte, o processo de empregabilidade de egressos da licenciatura supracitada, bem como a avaliação do curso e da instituição de ensino e ainda a autoavaliação realizada pelos egressos atrelada à sua trajetória acadêmica; e, por fim, na última seção, diagnostica-se a situação profissional dos egressos.

## O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo possui em sua conjuntura uma relação vinculada com as lutas sociais camponesas. Esse vínculo, por sua vez, reforça uma construção identitária muito importante, a fim de construir um novo olhar no que diz respeito ao campo e à cidade, levando em consideração os princípios sociais e culturais existentes dentro dessa conjuntura. Contudo, a necessidade da relação de direitos sociais e culturais, entre campo e cidade, nem sempre foi levada em consideração, logo, depois de lutas por direitos sociais, começaram a surgir “[...] novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (Arroyo, 2005, p. 48).

Assim, a história da Educação do Campo tem sido marcada por lutas coletivas empreendidas por sujeitos historicamente deixados à margem da

sociedade. Ao longo do tempo, tais lutas por eles empreendidas têm sido objeto de análise de diversos pesquisadores, pois, quando buscamos analisar a história da Educação do Campo, percebemos que esta é ancorada em muitas lutas construídas no seio dos movimentos sociais, a resultar em conquistas significativas ao longo do tempo. Portanto, trata-se de uma complexa história, a envolver a Educação do Campo, abrangendo múltiplos fatos.

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo 'importado' de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos (Santos, 2017, p. 211).

De acordo com Leite (1999), o governo republicano tinha como objetivo modernizar o país, acreditando que o desenvolvimento social e econômico só seria alcançado por meio da educação. Para isso, determinou que os fazendeiros estabelecessem escolas em suas propriedades. Dessa forma, surgiram as primeiras escolas rurais. Contudo, essas "escolinhas" eram poucas e de qualidade limitada, uma vez que estavam integradas às condições de vida do campo, tendo como objetivo manter o trabalhador atrelado à terra e garantir que a mão de obra barata dos fazendeiros fosse preservada.

Estudos de diversos autores pontuam que, até os anos 1920, o Estado brasileiro não levava em consideração que os povos do campo, das águas e das florestas tivessem acesso à educação, pois havia a ideia segundo a qual o trabalho realizado pelos camponeses não necessitava de escolaridade. Dessa maneira, há a necessidade de se analisar esse padrão educacional, implantado no Brasil desde a época da colonização, de maneira que as dificuldades do Estado, em estabelecer políticas públicas educacionais relacionadas às realidades do campo, fossem atendidas.

Para o Brasil que foi Colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. Assim, as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, ou seja, escravos - índios e negros

africanos - e os colonos imigrantes, encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler para se trabalhar com a terra (Breitenbach, 2011, p. 117).

As escolas rurais foram construídas de maneira tardia no Brasil, e, por consequência, sem apoio nenhum por parte do Estado para que tivessem um melhor desenvolvimento. Sabe-se que, nas primeiras décadas do século XX, a Educação do Campo não era sequer um direito constitucional e, a própria escola, para poucos. Dessa forma, entende-se que a história da Educação do Campo teve sua origem marcada pelo descaso do poder público, sobretudo no que tange às escolas no campo. Segundo Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Surgiu, então, no ano de 1920, o ruralismo pedagógico, em defesa da educação camponesa, que tinha como “proposta levar uma educação para o meio rural brasileiro no sentido de impedir a migração e fixar o homem no campo” (Fernandes, 2012, p. 63). O ruralismo pedagógico, por sua vez, esteve atrelado à modernização do meio rural, tendo apoio dos grandes latifundiários, que não queriam perder a sua mão de obra barata, logo, para preservar seus interesses, a oligarquia admitiu a necessidade de escolarização para os camponeses. Assim, para a elite, o que importava era que o camponês apenas aprendesse a ler e assinar o seu nome, o resto seria algo insignificante.

Em contrapartida, os movimentos sociais existentes no campo começaram a se articular, fortalecendo assim a luta em prol da educação, o que Fernandes e Molina (2004) irão chamar de “novos paradigmas”. Tal dialética vem se construindo no Brasil desde a década de 1990, quando houve articulações entre os movimentos sociais e sindicais do campo para a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, no intuito de consolidar

uma educação que identifique e contemple os anseios dos povos do campo.

Costa (2012, p. 29) enfatiza que:

[...] estudiosos juntamente com os movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conseguiram inserir a educação do campo como categoria de pesquisa no âmbito da universidade. E, embora ainda seja uma categoria que se apresente de forma tímida nas pesquisas acadêmicas, em comparação a educação urbana, já que dispõem de uma significativa produção científica. Portanto, (re) escrevê-la e interpretá-la não é uma tarefa fácil, ao contrário nos impõem limites e desafios, assim como nos possibilita reinventá-la, ressignificá-la, visto que, como uma categoria dialética, está sempre em movimento e construção.

Assim, a designação “educação rural” começou a ser questionada, devido às concepções históricas e políticas por trás da vida do camponês, propondo-se fim ao emprego da nomenclatura educação rural para a denominação Educação do Campo. A luta desse movimento vai além das lutas por escolas, tendo também, como um de seus objetivos, o reconhecimento dos saberes dos povos do campo, atrelados à terra, com vistas ao seu fortalecimento para resistir e se emancipar ante os cenários adversos no meio rural brasileiro.

Tais lutas chamam atenção para uma educação ‘no’ campo e que seja de fato ‘do’ campo, conforme explica Souza (2006, p. 16):

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos e suas ideologias, suas visões de mundo. A educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para ‘civilizar’ e manter a subordinação. Assim por mais de um século, a educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato.

Caldart (2008) argumenta que o prefixo “no” está relacionado ao direito que os povos do campo possuem de serem educados no lugar onde estão inseridos

e detêm determinadas relações com o meio, sem precisar se deslocar para uma escola urbana, pelo fato de lá ser oferecida uma “educação melhor”. Já o prefixo “do” diz respeito ao fato de essas pessoas possuírem o direito de receber uma educação pensada de acordo com o seu lugar e com total participação, ou seja, considerando suas realidades, especificidades, culturas, modos de vida, bem como as suas necessidades sociais e humanas.

Após reivindicações, por direitos à educação e à escola como protagonista de um projeto de transformações sociais, surgiram, por meio de políticas públicas, programas e projetos atrelados à Educação do Campo. De acordo com Santos (2017, p. 211):

[...] nos últimos anos foram identificadas muitas práticas educativas, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo. Com o objetivo de garantir a educação básica nas comunidades rurais e também formar quadros dirigentes, muitas dessas ações ainda que isoladas, tiveram resultados concretos e serviram para que os movimentos sociais e organizações não se inibissem [...].

Salientamos que a Educação do Campo foi historicamente marginalizada na construção de políticas públicas e, por vezes, apresentada como política compensatória. Nesse sentido, a partir do contexto de mobilização social, a Constituição Brasileira de 1988 consolidou, junto ao Estado e à sociedade brasileira, o conceito de uma educação para todos, a fim de que o direito, o respeito e as singularidades culturais e regionais sejam garantidas. Os povos do campo não veem o acesso à Educação do Campo como sendo uma estratégia de contentamento (pelo menos, não mais), mas sim um direito previsto na Carta Magna e um dever do Estado, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas rurais ou urbanas. Caldart (2004, p. 6) frisa que:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Embora a Constituição de 1988 não trate especificamente da Educação do Campo, ela permite que as Constituições Estaduais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tratem dessa questão dentro do contexto do direito à igualdade, do reconhecimento das diferenças e da valorização da diversidade e da singularidade do campo. Nesse sentido, os artigos 23, 26 e 28 da LDB estabelecem diretrizes para atender à realidade da educação campestre, considerando as especificidades dessa população. Contudo, esse contexto nem sempre é devidamente considerado pelas escolas situadas no campo, o que pode ser comparado ao conceito de “letras mortas” mencionado por Munarim (2008).

Ademais, a discussão sobre a Educação do Campo, associada às lutas dos movimentos sociais em defesa da educação ‘no’ e ‘do’ campo, foi ganhando cada vez mais relevância, alcançando diferentes setores da sociedade.

[...] a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do campo (Munarim, 2008, p. 59).

Conseqüentemente, essas lutas resultaram no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), que se realizou em Brasília em 1997. O encontro teve como marco principal a luta por garantia do acesso à educação pública e de qualidade em seus variados níveis, estando relacionados aos interesses e modos de vida daqueles que vivem no campo.

No ENERA participaram cerca de 700 pessoas, sendo assentados e acampados, educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apoiam o Movimento ou que com ele tem parceria. O eixo de reflexão do ENERA eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções

pedagógicas desenvolvidas na luta pela reforma Agrária pelos militantes do MST (Molina, 2003, p. 49).

Assim, em contrapartida às discussões que foram feitas durante a realização do I ENERA, foram surgindo alguns frutos em relação à Educação do Campo, como por exemplo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia, Goiás.

O Pronea foi de grande importância na melhoria educacional, principalmente para a formação de professores, pois possibilitou o crescimento na formação profissional de sujeitos oriundos de assentamentos da reforma agrária, fazendo que esse meio fosse fortalecido no âmbito econômico, social e cultural. Assim, para Santos (2017, p. 216):

[...] aspecto de tamanha relevância se dá em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/98. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, por sua vez, aconteceu com o apoio de movimentos sociais, como o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (Molina, 2003). Na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reafirmou-se a luta por diferentes políticas públicas, em especial para a Educação do Campo em suprimento à educação rural, demarcando a proposta de um novo paradigma educacional, que considera o campo como um local de vida, de luta popular e de cultura.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção

das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (Conferência..., 1998, p. 24).

A partir disso, a Educação do Campo ganhou novos contornos, como a criação da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do campo (Brasil, 2022; 2008). Logo, essas resoluções estabeleceram conquistas importantes para a educação brasileira, principalmente para a Educação do Campo. Munarim (2006, p. 18) ressalta que:

[...] as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual 'ponto de encontro' entre Estado e Sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.

Queiroz (2011) salienta que esses avanços na legislação resultam da articulação decorrente dos movimentos sociais, das suas práticas existentes e vivenciadas dentro dos seus coletivos.

No ano de 2004, realizou-se novamente em Luziânia a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Dessa vez, não mais pensada somente para a Educação Básica, mas para outras frentes, como o acesso às universidades públicas e uma formação condizente com os modos de vida do campo, pois havia (e ainda há) um elevado número de professores atuando nessas escolas sem formação adequada. Assim, tornou-se válido que tais demandas, a respeito de um novo perfil docente para as escolas do campo, fossem discutidas, reafirmando a luta para incluir a Educação do Campo como política pública (Souza, 2014).

No mesmo ano de 2004 houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atrelada ao Ministério da Educação (MEC). Por meio da criação dessa secretaria foi formada a Coordenação Geral da Educação do Campo, o que significou a inserção, em caráter federal, de uma instância cuja responsabilidade estaria relacionada ao atendimento das demandas do campo. Portanto, essas ações buscaram contribuir de alguma maneira no fortalecimento das representações das identidades das escolas do campo. Assim, por meio das experiências reunidas pelo Pronera, novas concepções de políticas públicas foram influenciadas, em prol do desenvolvimento do campo. Dentre essas políticas públicas, pode-se destacar a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo (Santos, 2017).

Esse programa surgiu, por via de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tendo por finalidade impulsionar a formação de educadores/as por área de conhecimento, para desenvolverem suas práticas educativas, na Educação Básica, nas escolas do campo.

## **O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIABILIDADES PARA O ESTADO DO PARÁ**

De acordo com Molina e Hage (2015), como resultado da pressão dos movimentos sociais, a oferta da Licenciatura em Educação do Campo começou por meio de programas piloto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Posteriormente, o curso foi se expandindo para outras instituições de ensino por meio de editais publicados pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, as ofertas desses editais eram limitadas a turmas únicas, sem garantia de continuidade e permanência da Licenciatura.

Assim, sabe-se que esse novo modelo de graduação tem por finalidade a formação de educadores para atuarem nas escolas localizadas no meio rural, a

partir do vínculo existente entre os trabalhos que os profissionais realizam dentro da escola e as ações que fazem parte do contexto social que envolve a comunidade, no qual estejam inseridos no momento em que desenvolvem as suas atividades. De acordo com Molina (2014, p. 4-5):

Os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da Organização escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos e comunitários. Pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Portanto, um dos princípios cultivados com mais força refere-se à construção das condições necessárias para que estes futuros educadores possam internalizar a compreensão das relações da escola com a vida.

Atrelado a essas lutas, o Movimento de Educação do Campo foi se expandindo e, em 2003, nasceu o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), que possibilitou a ampliação das discussões acerca da necessidade de uma formação específica e diferenciada aos povos do campo. Nesse sentido, a UFPA passou a ofertar as primeiras experiências em Educação do Campo no estado, inicialmente por meio do Pronera e, posteriormente, com o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No estado do Pará, o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi implantado primeiramente no *Campus* de Marabá<sup>5</sup>, por intermédio da Resolução nº 3.845 de 19 de março de 2009, dentro do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O curso tinha como objetivo formar um profissional que tivesse a capacidade de atuar na modalidade de ensino de forma multidisciplinar, de acordo com uma das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Agrárias;

---

<sup>5</sup> O Campus de Marabá foi desmembrado da UFPA no ano de 2013, quando passou a integrar a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), criada por meio da Lei nº 12.824 de 05 de junho de 2023.

envolver-se na gestão de processos educativos; praticar ações pedagógicas em comunidades localizadas em áreas rurais, a fim de que o estudante pudesse se preparar para além do espaço escolar (UNIFESSPA, 2009).

Depois, no *Campus* de Abaetetuba, por meio do Procampo, em 2011 ofertou-se um número de 60 vagas, divididas entre os municípios de Abaetetuba, Barcarena Acará, Igarapé-Miri e Moju (com 12 vagas para cada município), para as ênfases em Matemática, Linguagem e Ciências da Natureza, sendo 20 vagas para cada ênfase e 4 vagas para cada município (UFPA, 2019). Houve oferta de uma turma pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), em 2012, para a ênfase em Ciências Naturais. Ainda no ano de 2012, o *Campus* ofertou uma turma por iniciativa própria, com seleção via notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a ênfase em Ciências Naturais.

Ainda no ano de 2012, a instituição aprovou três propostas à Chamada Pública nº 02/2012 - Edital SESU/SECADI/SETEC 02/2012, que possibilitou a oferta permanente do curso nos *Campi* de Abaetetuba, Altamira e Cametá, com quadro docente próprio para seu funcionamento.

A partir dessas experiências de educação do campo vivenciadas no contexto da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, [...] que foram decisivas para que se expandisse a discussão sobre ela no município, foi possível tornar a educação do campo como curso regular a ser ofertado anualmente pelo vestibular da UFPA. Nesse sentido, o projeto-piloto de educação específica possibilitou que a própria universidade reconhecesse que as experiências foram fundamentais, tanto para a criação de um curso em Licenciatura em Educação do Campo, como a própria Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo - FADECAM - UFPA - Campus Abaetetuba (Pereira, 2019, p. 84 - 85).

Diante disso, o principal objetivo do curso é formar educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de acordo com a sua formação acadêmica, em escolas localizadas na área rural, podendo ainda atuar na organização do processo pedagógico educacional dessas escolas. Para Mascarenhas *et al.* (2012, p. 11) “[...] o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva de

referência para políticas de Educação do Campo em contexto Amazônico”. Em complemento a isso:

O curso de Licenciatura em Educação do Campo busca contextualizar conhecimentos a serem desenvolvidos que caminhem em direção do mundo do trabalho na perspectiva de lidar tanto com conhecimentos práticos quanto para compreender a conjuntura política, cultural, social, e econômica que envolvem as comunidades do campo, desenvolvendo suas atividades centradas na formação integral do ser humano, na qualificação profissional e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, herança cultural e o resgate da cidadania (UFPA, 2019, p. 2).

O curso investigado ofertou, até o ano de 2015, apenas a ênfase em Ciências Naturais, entretanto, a partir de 2016, passou a ofertar turmas com ênfase em Ciências Sociais e Humanas. Dessa forma, levando em consideração as especificidades dos conhecimentos dos alunos, o curso busca integrar saber local com o global, a fim de que essa nova prática de aprendizado se dê de maneira interdisciplinar. Para Molina (2014, p. 6):

Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da totalidade complementares. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar, e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na Escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

O curso analisado tem grande relevância na formação de educadores para atuarem nas escolas do campo nas mais diversas áreas da educação. De acordo com Santos e Molina (2020, p. 96), “[...] o curso já pôde formar, desde 2011, aproximadamente 300 educadores para atuarem na gestão dos processos comunitários, na gestão escolar e na docência das escolas do campo na região do Baixo Tocantins”.

Para Pereira, Pureza e Hage (2017, p. 372), essa nova realidade tem refletido de forma positiva no território

Essas conquistas todas implicam em desdobramentos em nível nacional, regional e estadual com efeitos positivos nos territórios rurais, onde [...] as populações tradicionais do município de Abaetetuba têm usufruído das conquistas obtidas pelos movimentos sociais do campo em termos de educação superior pública.

Santos e Molina (2020) analisam que, no decorrer de nove anos, desde a oferta da primeira turma, foi visível perceber que o curso reconfigurou o contexto da realidade da UFPA - *Campus* de Abaetetuba, no que concerne à presença de educando dos diversos territórios que fazem parte do campo, seja com uma nova abordagem de currículo, exigindo dos docentes novos mecanismos metodológicos, ou mudanças no seu espaço físico, a partir da criação de uma nova faculdade que atendesse às concepções e demandas do curso. Nessa perspectiva, criou-se a Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM), integrada pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Tecnologia em Agroecologia.

A FADECAM atualmente desenvolve o curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Abaetetuba e em mais dois polos, um no município de Tomé-Açu e outro no de Acará, todos na modalidade presencial. Isso se tornou possível com a ida do curso a municípios mais próximos dos educandos, a partir do deslocamento dos professores da sede para os polos educacionais. Essa foi uma estratégia que os professores buscaram para superar o problema da falta de financiamento que estava inviabilizando o curso, pois estava se tornando mais difícil o repasse de verbas dos municípios para alojamento e alimentação dos estudantes (Santos; Molina, 2020, p. 97).

Portanto, a cada ano o curso oferta novas turmas, com diferentes ênfases, fazendo com que o campo ganhe força e visibilidade no âmbito da educação, uma vez que esses sujeitos se preparam para disseminar o conhecimento teórico apreendido na academia aliado aos conhecimentos locais.

Nesse sentido, o curso em discussão tem proporcionado, no âmbito universitário, um número significativo de trabalhos teóricos, no que tange a produções acadêmicas que abordam a realidade do campo. Tem-se realizado uma série de pesquisas que estimulam o diálogo entre os saberes locais e os saberes científicos trabalhados no contexto da universidade - em específico no *Campus* de Abaetetuba. A partir disso entende-se a importância e relevância dessas pesquisas para os meios acadêmico e social, uma vez que os saberes do campo são discutidos pelos próprios indivíduos do campo dentro da universidade, tornando-se, portanto, emancipadores, protagonistas e construtores de seus processos formativos (Pereira, 2019).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA - *Campus* de Abaetetuba. A todos os egressos foi enviado, por *e-mail* e pelo aplicativo *WhatsApp*, um questionário com 34 perguntas, dividido em três partes: Parte I - a análise da situação profissional atual; Parte II - a avaliação do curso e da instituição; e a Parte III foi na perspectiva de autoavaliação realizada pelos egressos. Optamos por analisar 10 dessas perguntas, que possuíam cinco alternativas cada (A, B, C, D, E) com espaços para justificativa. As demais, serão objeto de análise vindoura. Obtivemos 55 respostas oriundas de egressos das turmas de 2011 (intensivo<sup>6</sup>), 2012, 2013, 2014 (extensivo), 2014 (intensivo) e 2015. Os participantes serão aqui identificados pelas iniciais de seus respectivos nomes, sucedido do ano de ingresso da turma.

Dessa forma, de acordo com o objetivo desta pesquisa, ela também o é de natureza exploratória (Gil, 2002), uma vez que o levantamento de dados foi

---

<sup>6</sup> Os cursos de graduação da UFPA organizam-se em formato intensivo e extensivo. No primeiro, os cursos ocorrem de forma condensada, nos meses de janeiro e fevereiro, julho e agosto, com aulas manhã e tarde, de forma integral. A opção por essa divisão é atender a uma especificidade da região, que possui características geográficas que inviabilizam o deslocamento diário dos alunos (muitos deles oriundos de comunidades rurais e que atuam como professores em suas comunidades de pertença). No segundo, as aulas ocorrem nos entre os meses de março a junho e de setembro a dezembro.

feito diretamente na FADECAM, onde o curso está vinculado, acerca de questões relacionadas ao processo de criação do curso.

Utilizou-se da técnica específica da categoria estudo de caso (André, 2005), cuja característica aqui foi analisar uma unidade de estudo como forma de conhecer e compreender as contribuições e os limites que o curso de Educação do Campo ofereceu aos egressos. Foram empregadas, ao longo do trabalho, as narrativas dos entrevistados, com transcrição na íntegra, pois, para Muylaert *et al.* (2014), é importante que o entrevistador use, no momento da transcrição das falas no texto, somente a linguagem que o informante utiliza, haja vista que, quando a linguagem do informante é usada de forma espontânea, pressupõe-se que a interpretação dele se revele melhor. Os dados obtidos foram analisados por uma abordagem quantitativa e qualitativa, na perspectiva de Gatti (2002).

## **A EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para Brito e Molina (2016, p. 1735), “saber onde estão os egressos é de fundamental importância para analisarmos o retorno e a inserção desses egressos em seus municípios de origem e constatar onde estão atuando depois de formados”. Nesse sentido, o curso de Educação do Campo vem possibilitando a formação inicial de uma grande parcela de estudantes na graduação, oriundos de comunidades rurais, para atuarem em escolas localizadas nesse meio social, uma vez que o campo vivencia a carência de professores que possuam qualificações e formações que estejam articuladas aos modos de vida desses sujeitos. Assim, espera-se que, por intermédio das metodologias adotadas pelo curso, esse profissional esteja mais apto a abordar os assuntos locais articulados com as questões globais, de acordo com as suas especificidades.

Nesse contexto, a partir das experiências formativas desenvolvidas dentro do curso, esses estudantes podem se preparar para atuar em um espaço complexo, no qual ainda persistem muitas dificuldades e falta de mecanismos para o meio educacional, principalmente de professores com adequadas

formações e que pertençam de fato àquele espaço, facilitando para o docente a contextualização de conteúdos teóricos aliados à realidade dos alunos. Logo, o perfil do egresso do curso, segundo o PPC, é:

[...] para a docência na perspectiva interdisciplinar, com uma sólida formação humanística, teórico-prática na área do conhecimento em que fez o ingresso no curso [...] que lhes possibilite associar os conteúdos curriculares e os saberes da experiência à necessidade e a realidade do campo. Para isso, deverão ser capazes de analisar, descrever e explicar as suas práticas educativas na escola, à luz de distintas teorias; bem como, interpretar, em sua prática profissional, a prática educativa a partir dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, regional e local, utilizando, no trabalho docente, formas distintas de acessar e processar conhecimentos, estratégias e materiais didáticos diversificados, com compreensão das transformações no mundo atual mediadas por novas tecnologias. Cabe ainda ao egresso do curso a desenvoltura para articular, na atuação docente aos conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos discentes das unidades educativas, propondo formas de interação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e outras práticas sociais, concebendo-as como espaços educativos (UFPA, 2019, p. 12-13).

É importante ressaltar que o egresso do curso possui outras possibilidades de atuação para além da sala de aula, isto é, ele pode atuar nos processos educacionais que regem a escola ou ainda tornar-se um pesquisador de sua área de atuação a partir da formação continuada, ou seja, ele tem a possibilidade de dar continuidade à sua vida acadêmica ingressando em cursos de pós-graduação, a fim de aprimorar ainda mais seus conhecimentos e obter uma melhor qualificação para uma futura atuação no mercado de trabalho. Os dados estão expressos a seguir.

### Situação profissional

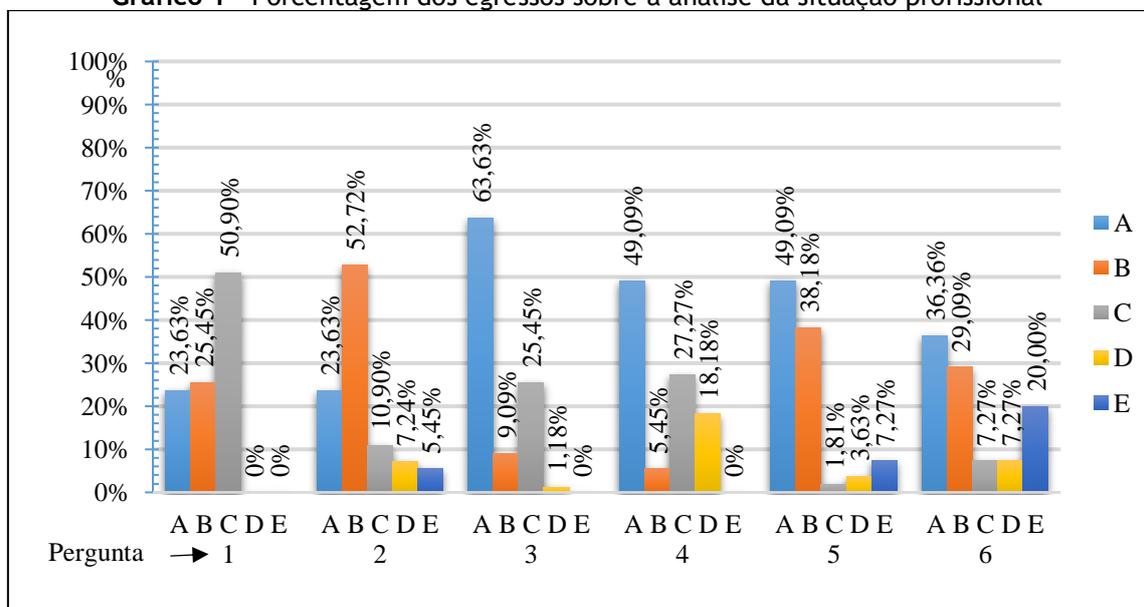
Quadro 1 - questionário parte - I

Perguntas	Respostas
1 - Você exerce atividade profissional atualmente?	a- Sim, na área de minha formação acadêmica; b- Não;

	<p>c- Sim, fora da área de minha formação acadêmica; d- Estou em busca; e- Continuo me qualificando para então procurar emprego.</p>
<p>2 - O principal motivo pelo qual você NÃO exerce atividade profissional na sua área de formação é:</p>	<p>a- Estou exercendo atividade profissional na minha área de formação; b- Falta de oportunidade de concurso público voltado para a área de formação; c- Melhor oportunidade em outra área; d- Motivos particulares; e- Mercado de trabalho saturado.</p>
<p>3 - Em qual instituição escolar você exerce sua atividade profissional?</p>	<p>a- A pergunta não se aplica a minha situação profissional atual; b- Outro tipo de instituição; c- Escola pública; d- Escola privada; e- Não trabalho.</p>
<p>4 - Como você obteve a vaga na instituição onde você trabalha?</p>	<p>a- Outros. Especificar; b- Por seleção de currículo; c- Por forma de contrato; d- Por concurso público; e- Por indicação de pessoas influentes.</p>
<p>5 - No seu ponto de vista, quando o egresso do curso consegue atuar na área da educação, a área em que ele mais se insere é?</p>	<p>a- Ensino fundamental - anos iniciais; b- Ensino fundamental - anos finais; c- Ensino médio; d- Gestão de processos educativos; e- Nenhuma das opções.</p>
<p>6 - Qual é, em sua visão, a perspectiva profissional na sua área? (Justifique a sua resposta)</p>	<p>a- Razoável; b- Desanimadora; c- Ótima; d- Não tenho condições de avaliar; e- Boa.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 1 - Porcentagem dos egressos sobre a análise da situação profissional**



Fonte: Elaborado pelos autores.

A pergunta 1 questionou se o egresso exercia atividade profissional naquele momento. A alternativa A foi marcada por apenas 23,63%, atuantes em sua área de formação acadêmica; na B, 25,45% não exerciam até o momento nenhum tipo de profissão. Já 50,90% destacaram, na alternativa C, que atuavam fora de sua área de formação acadêmica, ou seja, exerciam outras atividades, em virtude da falta de concursos públicos específicos para a área da Licenciatura em Educação do Campo.

Hage, Silva e Brito (2016, p. 158) ressaltam que:

Como professores, os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo serão habilitados para a docência multidisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por meio de uma matriz curricular organizada a partir de quatro áreas de conhecimentos: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

A pergunta 2 buscou saber o principal motivo que levou o egresso a não exercer atividade profissional na sua área de formação, sendo observado que, pela alternativa A, 23,63% exerciam atividade profissional na área da educação, 52% assinalaram a letra B, não trabalhavam na sua área de formação em decorrência da falta de oportunidade de concurso público voltado para a sua área de formação, e 10,90% dos egressos marcaram a letra C, com melhor oportunidade profissional em outra área de trabalho. Pelas letras D e E, 7,24% não exerciam atividade profissional na área da educação por motivos particulares e, por fim, 5,45% analisaram que o mercado de trabalho se encontra saturado. De acordo com o percentual de 52,72%, percebe-se que a falta de oportunidade de concursos públicos para a área é um fator preocupante, que acarreta a problemática para que o egresso se isente de ocupar um espaço na sala de aula enquanto docente do campo, refletido nas afirmações de muitos egressos, durante a pesquisa:

[...] ainda não tive a oportunidade de passar em um concurso público para poder exercer a função de professor, porque atualmente em nossa cidade vivemos à mercê das influências políticas para poder trabalhar como professor, e *ainda não surgiu o cargo em concursos públicos em Educação do Campo,*

por enquanto muitos de nós, profissionais da Educação do Campo, *não exercemos a função de professor do campo, por falta de oportunidade de vagas para o cargo* (JP, turma 2012, grifos nossos).

[...] a oferta do curso deve ser articulada com a viabilidade de inserção no mercado de trabalho, haja vista que existem um quantitativo expressivo de profissionais egressos e que não estão inseridos e contemplados com a demanda do mercado, *pois concurso e oportunidades para atuar na área ainda é uma realidade remota* (GF, turma 2012, grifos nossos).

[...]. Hoje conhecendo toda a realidade da Educação do Campo, *suas limitações na perspectiva da inclusão no mercado de trabalho, poucos concursos, a restrição às escolas do campo e ainda o não reconhecimento desse profissional*, apesar de reconhecer a importância desse curso para a nossa sociedade e em específico para o campo, eu não faria novamente, porque o curso tem esse propósito mas deixa muito a desejar na questão de trabalho, eu por exemplo, estou fazendo essa pós para assim buscar novas oportunidades. [...] O curso limita a nossa inserção nas escolas, o profissional da Educação do Campo não é amparado pelo mercado, *são poucos os concursos que vêm destinado a essa área, as oportunidades são poucas, infelizmente*. Apesar de termos um público tão grande e tantas escolas no campo principalmente nessa região do município de Abaetetuba (RQ, turma 2014, grifos nossos).

A perspectiva do curso, em formar um corpo docente específico para atuar no campo, vem aos poucos se concretizando, porém, a não inserção de uma parcela desses egressos, dá-se pela ausência de concursos que incluam o curso. De acordo com Hage, Silva e Brito (2016, p. 170):

De fato, desde que o curso de Licenciatura em Educação do campo foi criado em 2007, e mais propriamente com a conclusão das primeiras turmas, os egressos do curso enfrentam dificuldades para atuar como professores do quadro efetivo das redes de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Especialmente porque essas redes organizam o ensino nessas etapas de forma predominantemente disciplinar, e a formação ofertada pelo curso habilita estudantes para a docência multidisciplinar, [...] essas questões têm sido incluídas na pauta de estudantes [...] egressos [...] em articulação com os fóruns e os comitês regionais, estaduais e nacional de educação do campo.

Assim, na pergunta 3, acerca de em qual instituição de ensino exerciam a sua profissão, 63,63% dos entrevistados alegaram que a pergunta não se aplicava à sua profissão atual, ou seja, provavelmente atuavam em outras áreas, reforçando os dados obtidos na pergunta 1. Os dados mostram que 25,45% atuavam em escola pública e 1,18% em escolas privadas, ou seja, apenas 26,63% dos egressos encontravam-se na docência. Os dados revelam que, dos egressos que desenvolviam alguma atividade, 5,45% haviam conseguido a vaga por seleção via currículo, 27,27% eram contratados e apenas 18,18% eram concursados, entretanto nem todos atuavam na docência de formação, ou seja, no curso de Educação do Campo, pois alguns eram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outros atuavam como serventes, vigilantes, agente administrativo, policial, etc., logo, fora da sala de aula.

Como os editais de concursos públicos praticamente não ofertam vagas para a área de Educação do Campo, quando isso acontece o número é mínimo, e grande parte dos egressos fica de fora do serviço público na área da Educação, impedidos de lecionar e desenvolver suas práticas pedagógicas, buscando, assim, outras possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Mesmo que a finalidade do curso seja formar para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na gestão de processos educacionais, 49,09% dos entrevistados indicaram que, os que atuam na docência, fazem-no nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando visível uma contradição no que diz respeito ao processo formativo do curso.

[...] percebo que a maioria dos egressos do curso de Educação do Campo trabalham nas séries iniciais do fundamental (MC, turma 2014).

[...] a maioria consegue vaga de contrato nas séries iniciais, mas o curso Educação do Campo ainda não têm vagas específicas no concurso de nosso município, isso dificulta a atuação de alunos formados a atuarem em sua área (EN, turma 2014)

Conforme afirmam Brito e Molina (2019, p. 15), “apesar da formação não ser direcionada para as séries iniciais do ensino fundamental, a necessidade de professores no campo levou os egressos a ocupar essa função nos anos iniciais

do ensino fundamental [...]”, a fim de suprir a falta de um corpo docente relacionado a essa modalidade de ensino. Em contrapartida, os professores vindos das cidades e que não conhecem a realidade do campo, em muitos casos, não contemplam fatores que estejam relacionadas a questões específicas da docência no campo.

Para 38,18%, os egressos atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e, para 1,81%, a atuação ocorre no Ensino Médio; para 3,63%, os graduados ocupam a área de gestão de processos educativos e 7,27% disseram acreditar que o público pesquisado não ocupa nenhuma das alternativas.

Em decorrência da falta de concursos públicos para a área, como destacado anteriormente, a pergunta 6 buscou conhecer a perspectiva profissional dos entrevistados. Para 36,36% a classificação foi razoável, como pode ser observado nas narrativas abaixo:

Razoável, devido não ter ainda muitos concursos públicos para nossa área, principalmente aqui no baixo Tocantins (WL, turma 2014).

Razoável, a área profissional oferece oportunidades acadêmicas de formação satisfatórias, porém o mercado de trabalho não está pronto para absorver esses profissionais (SL, turma 2014).

Razoável, pelo simples motivo que não depende só do profissional e sim de oportunidades e condições de trabalho, pois, com relação à formação do curso, sem dúvidas, a formação é muito boa (RC, turma 2012).

Ainda sobre a pergunta acima, 29,09% apontaram suas perspectivas profissionais como desanimadoras. Temos em vista o que foi colocado pelo egresso MC (turma 2014): “Desanimadora, em decorrência de que os concursos públicos que vêm não olham o público da Educação do Campo. Contribuindo para a ‘sucateação’ dos profissionais de Educação do Campo”. Assim, o grande número de escolas localizadas no campo sofre carência de professores preparados para atuarem na Educação no campo, porquanto, mesmo havendo um corpo de profissional qualificado para atuar nesse meio, não podem exercer suas funções, devido às limitações elencadas e apresentadas pelos entrevistados. Para o egresso KC (turma 2014), a perspectiva é “[...]”

desanimadora, não vejo perspectivas, principalmente por parte dos órgãos públicos, em atender as demandas do campo”. O egresso MB (turma 2014) também apontou como: “Desanimadora, o profissional da Educação do Campo ainda enfrenta muitos obstáculos, principalmente concursos públicos específicos na área, o que dificulta bastante a sua inserção no mercado de trabalho nesta área”. O egresso AL (turma 2014) faz a sua observação também como “[...] desanimadora, devido ao descaso que sempre houve e há anos com os sujeitos camponeses, com isso ocorre também um descaso com os profissionais que são formados nesse setor”.

A opção C foi assinalada por 7,27%, que apontaram como ótima a perspectiva profissional na área da Licenciatura em Educação do Campo, afirmada pelo egresso RS (turma 2014) “ótima, porque, apesar de estar difícil para os educadores, acredito que a educação é o único meio de evoluir”. Todavia, a alternativa D foi apontada por 7,27%, que não tiveram condições de avaliar. A alternativa E, por sua vez, foi escolhida por 20% dos entrevistados, que opinaram que a sua perspectiva profissional é boa, uma vez que aos poucos o curso vem sendo reconhecido como uma licenciatura pioneira em formar estudantes oriundos das mais diversas áreas rurais, oportunizando-lhes o acesso ao Ensino Superior e, além disso, o curso oferta algumas vagas em concursos públicos, mesmo que de uma forma muito reduzida, de acordo com as colocações dos egressos a seguir, que acham:

Boa, pois já alcançamos o reconhecimento do curso de Educação do Campo em vários editais de concursos públicos municipais, significando um grande avanço, algo que no início de minha graduação nem se ouvia falar. Porém, ainda contamos com um número reduzido de vagas e a disputa por estas tem sido desigual, visto que os editais de alguns municípios não têm contemplado o conteúdo programático nas especificidades do nosso curso, igualando-o a todas as formações em Ciências Naturais e Biológicas, sendo um grande equívoco, pois a nossa formação é diferencial, vai para além da formação comum dos outros cursos de licenciatura (GP, turma 2014).

Boa, atualmente, embora não trabalhe diretamente com a Educação do Campo, estou exercendo a profissão docente em uma universidade particular, na qual trabalho com alunos da periferia, das estradas e das ilhas, assim posso de alguma forma

contribuir com a educação dos profissionais que futuramente atuarão em escolas do campo, ou seja, para mim, isso é gratificante (BA, turma 2013).

Molina (2017, p. 603) reforça a discussão sobre a condição de trabalho dos egressos. Segundo a autora “a inserção nas redes tem se dado de forma precarizada por meio de contratos temporários, pois raros são os concursos para a ampliação da rede pública no território rural”. Nesse sentido, é válido destacar que, quando os egressos têm a oportunidade de atuação em escolas do campo, é apenas por contrato temporário e nas áreas do Ensino Fundamental - anos iniciais, indo, portanto, ao contrário do que é defendido pelo curso, isto é, que o egresso possa atuar nas áreas do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio.

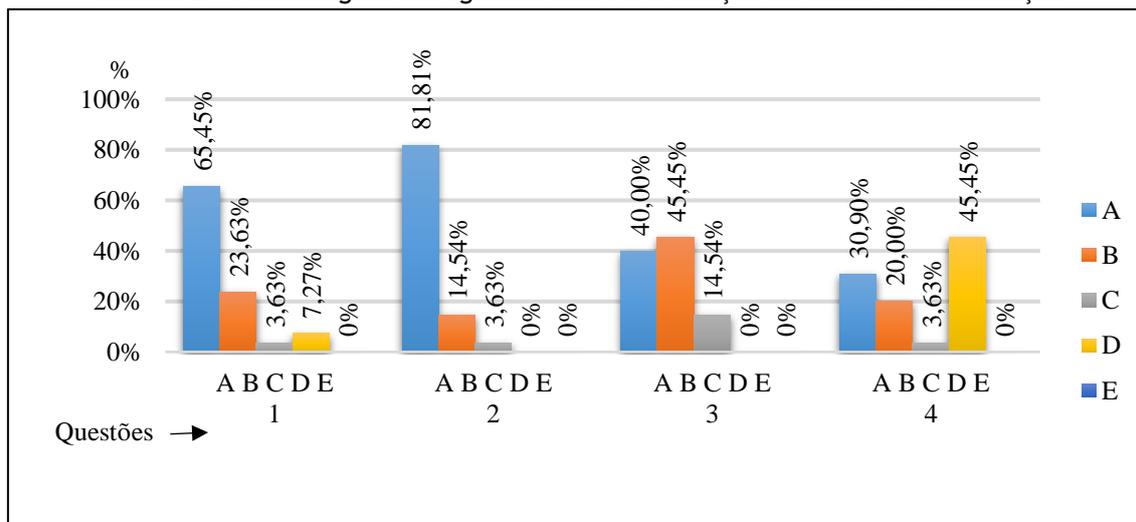
### Avaliação do curso e da Instituição

Quadro 2 - Questionário parte II

<p><b>Pergunta 1</b> - Você estava preparado para o mercado de trabalho quando se formou?</p>	<p>a- Razoavelmente; b- Muito; c- Não tenho condições de avaliar; d- Pouco; e- Nada.</p>
<p><b>Pergunta 2</b> - O curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento cultural e pessoal? (Justifique a sua resposta)</p>	<p>a- Muito; b- Razoavelmente; c- Não tenho opinião a respeito; d- Pouco; e- Nada.</p>
<p><b>Pergunta 3</b> - Após a graduação você realizou curso(s) de pós-graduação?</p>	<p>a- Sim; b- Não; c- Em realização; d- XXX; e- XXX.</p>
<p><b>Pergunta 4</b> - Em caso afirmativo, qual o nível do último curso realizado e/ou em realização?</p>	<p>a- Especialização; b- Mestrado; c- Doutorado; d- A pergunta não se aplica; e- XXX.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 2 - Porcentagem dos egressos sobre a avaliação do curso e da instituição**



Fonte: Elaborado pelos autores.

A pergunta 1 buscou saber se o egresso estava preparado para a sua ocupação profissional quando se formou. Segundo os dados, 65,45% disseram que estavam razoavelmente preparados. No entanto, alguns deles chamaram a atenção para outros aspectos, como poucas disciplinas da área específica:

Durante o curso não tivemos muitas disciplinas voltadas para nossa área de Ciências Naturais, tivemos superficialmente assuntos voltados para nossa área de atuação (HP, turma 2015).

As disciplinas específicas da ênfase precisam ser trabalhadas melhor. Principalmente as disciplinas de Física (NF, turma 2012).

Percebe-se que, durante o curso, a limitação de disciplinas curriculares específicas de algumas áreas do conhecimento, notadamente Ciências Naturais, acarretou dúvidas aos egressos, contribuindo para que estes não tivessem total segurança e autonomia para assumirem a sala de aula.

Ainda sobre a pergunta acima, 23,63% responderam que estavam muito preparados para atuar na sala de aula e exercer a sua profissão com êxito, enquanto 3,63% não tiveram condições de avaliar o contexto de sua preparação profissional, sendo que 7,27% acharam que estavam poucos preparados, conforme uma dessas narrativas:

Pouco, pelo fato de que o curso em si tem as suas proporções. Porém, o curso de Educação do Campo é um curso novo, mas deve se olhar a educação do campo como um todo [...]. Na própria formação nós ainda temos educação no campo que não é do campo. Percebo que não saímos do curso preparado, a Educação do Campo, ainda tem essa questão alarmante (MC, turma 2014).

Sabendo que o curso de Educação do Campo tem por perspectiva o desenvolvimento educacional, social e cultural, à pergunta 2, 81,81% responderam a alternativa A, isto é, que o curso colaborou muito para o seu desenvolvimento cultural e pessoal, 14,54% apontaram a B, que o curso colaborou razoavelmente nesse quesito, e, 3,63%, a C, ou seja, não tiveram condições de avaliar. A partir disso, os egressos observaram que, nesse contexto, o curso os ajudou:

Muito, pois ajudou a romper com aquela visão simplista e reducionista da Ciência e Educação, possibilitando um olhar mais crítico e integrador a respeito dos diferentes aspectos que permeiam a sociedade e o ensino no campo. Além disso, proporcionou uma formação mais humana e pautada na defesa dos direitos dos povos do campo, contribuindo assim para uma maior emancipação (GP, turma 2014).

Muito. O curso foi de fundamental importância sim, pois nem sempre valorizamos o que temos e sabemos, e às vezes é necessário que alguém fora de nossa realidade nos diga e nos comprove isso por meio de conhecimentos científicos. E foi exatamente o que encontrei no curso de Educação do Campo. Para algumas pessoas de nossa comunidade, nossa cultura pode não ter a mínima importância, mas por meio do conhecimento que obtive na universidade hoje sei que nosso modo de vida, além de ser muito diferente da vida urbana, chama a atenção de muitos estudiosos, hoje nossos meios de transporte, nossas crenças, nossa forma de trabalho nas ilhas etc. são temas de muitos trabalhos acadêmicos. E toda essa visão de valorização cultural adquiri na universidade (NS, turma 2024).

Muito. Devido à proximidade de se trabalhar as particularidades dos povos do campo, das águas e das florestas. Atualmente trabalho na presidência de uma associação, e a formação acadêmica me proporcionou interagir melhor com as diversidades que envolvem os associados (WP, turma 2014).

Muito, o curso foi fundamental para a minha formação acadêmica e também pessoal, por tratar em específico das questões voltadas ao campo, proporcionando novas formas para

compreender as dinâmicas do campo, a própria formação dos sujeitos do campo e para os aspectos culturais. [...] ele traz consigo uma carga cultural imensa e com isso pessoal, pois nos faz enxergar como sujeito de valor (RQ, turma 2024).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo possui uma visibilidade grande na perspectiva da formação continuada. Logo, a inserção de alunos oriundos desse espaço dentro da instituição de ensino básico, assessorias em movimentos sociais, ou em nível de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, é ampla. Assim, é válido ressaltar que novas iniciativas têm oportunizado novas experiências educacionais, não restritas à graduação, no que tange aos egressos do referido curso, e assim contribuído para a continuidade das suas carreiras acadêmicas.

Nesse sentido, à pergunta 3, 40% dos egressos apontaram haver realizado algum curso de pós-graduação. Contudo, 45,45% não realizaram nenhum tipo de curso e 14,54% estavam com o curso de pós-graduação em andamento. Dos egressos, 30,90% ingressaram na especialização, 20% estavam fazendo Mestrado e 3,63% haviam ingressado no Doutorado.

No que concerne à formação acadêmica, o curso possui uma representação bastante significativa, tanto no que concerne à construção e aquisição de conhecimentos, como na possibilidade de ampliação dos horizontes, que me fez vislumbrar a continuidade da trajetória a partir da formação continuada (GF, turma 2012).

Na busca por esse enfrentamento diverso, Arroyo (2007, p. 172) ressalta que:

A conformação e formação de um corpo profissional estável e qualificado [...] só acontecerão com políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável. Nas redes estaduais e municipais das escolas urbanas já avançamos bastante nessa direção. Hoje temos políticas públicas de Estado que conformaram um corpo docente concursado, estável, titulado, porém, *para o campo, os governos ainda mantêm os velhos mecanismos de favorecimento e barganhas, acompanhados de projetos e programas de titulação mais do que de formação.* [...] A gestão

pros projetos de suplência de carência é um estilo a ser superado com urgência, como condição prévia à conformação de políticas públicas, de Estado para a educação do campo (grifos nossos).

Por essa perspectiva, apontamos que, mesmo com as limitações impostas pelos órgãos públicos, no que tange à absorção dos profissionais para a rede pública, via concurso, como recomenda a legislação vigente, vemos alguns caminhos para a atuação do seu egresso, pois

A inserção dos egressos da universidade nas [...] instituições [...] contribui com o desenvolvimento regional e firma, com concretude, seu compromisso social e comunitário, porém é necessário que, para o cumprimento de tal compromisso, os cursos sejam oferecidos com o diferencial que se caracteriza pelo desenvolvimento de práticas curriculares atinentes à formação de um perfil profissional consoante com as necessidades contemporâneas e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Sopelsa; Rios; Luckmann, 2012, p. 76).

Nesse contexto, destacamos que o curso de Educação do Campo busca formar um profissional compromissado com a real situação educacional campesina, a fim de estar preparado para atuar com competência técnica, humana, política, étnica e social, pois estará inserido em um ambiente regido pela diversidade social e que vive em constante mudança, ou seja, o da educação do e no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer uma análise do campo de atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFPA - *Campus* de Abaetetuba, que teve suas atividades iniciais no ano de 2011, por meio do Procampo, e em 2012 por iniciativa do próprio *campus* e pelo PARFOR. A partir de 2013, com turmas fixas, em atendimento ao Edital nº 02/2012 da SECADI/SESu/MEC.

Percebeu-se que o curso ganhou destaque nos últimos anos, em virtude dos números de vagas ofertadas e, atrelado a isso, o grande número de licenciados. Entretanto, foi possível perceber uma insatisfação dos egressos quanto à escassez ou às poucas disciplinas específicas para a área de conhecimento do curso. Além disso, percebemos uma certa frustração, uma vez que muitos não atuam na sua área de formação, sobretudo pela falta de oportunidade em concursos públicos, que ainda não incluem o curso de Educação do Campo.

No entanto, constatamos que uma parcela desses egressos é absorvida para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, na contramão do objetivo do curso, que é formar profissionais para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, assim como na gestão de processos educacionais e em outras frentes, relacionadas aos princípios sociais e culturais do curso.

Considerando que o curso de Educação do Campo é de suma importância para a sociedade, uma vez que a região de Abaetetuba é cercada por comunidades tradicionais que vivem e zelam por sua cultura, no que diz respeito às suas vivências e costumes, e tendo em vista o crescente número de graduandos do curso, para se ter acesso ao Ensino Superior faz-se necessário refletir um pouco mais sobre a qualidade do curso ofertado e sua aplicabilidade no mercado de trabalho, no sentido de que os egressos possam ocupar os seus espaços nas salas de aula e em outros ambientes, na perspectiva da educação no e do campo. Assim, pensar na oferta do curso vai muito além de apenas formar estudantes, não basta apenas que o curso seja promissor de formações acadêmicas de estudantes oriundos do campo, deve ser mais do que isso, o curso precisa se reorganizar a fim de oferecer possibilidades para que os egressos atuem de fato na Educação do Campo, porquanto o curso foi criado dentro dessas possibilidades.

Portanto, o curso precisa ser pensado e ofertado de acordo com a realidade do mercado educacional, possibilitando a oportunidade de os egressos concorrerem a vagas disponíveis em concursos públicos, para que assim os profissionais da área possam ter a oportunidade de buscar uma vaga diante da sua oferta, sendo que, ao contrariar tal aspecto, privando-os da perspectiva de

atuarem enquanto educadores do campo, o curso foge do seu objetivo: formar profissionais para suprir a falta de professores nas escolas do campo e trabalhar de acordo com a realidade dos alunos, assim como da realidade das comunidades dos egressos. Nesse sentido, ações para a abertura de concursos públicos específicos para a área da Educação do Campo já vêm ganhando espaço junto ao Fórum Paraense e aos Fóruns Regionais de Educação do Campo, na possibilidade de que os egressos possam ter espaço e oportunidade para atuar de forma efetiva na sua área de formação. Logo, como fruto dessas articulações, a efetivação de um corpo docente para o campo, por intermédio de concursos públicos específicos para a área, aos poucos tende a se concretizar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

ARROYO, M. G. Os desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. PARANÁ. Secretária do Estado de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Educação do Campo: Cadernos Temáticos*, Curitiba, SEED, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BREITENBACH, F. V. A. Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 121 - junho de 2011.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Estudos com egressos da Licenciatura em Educação do Campo UnB no contexto da expansão da educação Superior do Campo. XXIV seminário Nacional da rede UNIVERSITAS/Br, 2016, Maringá. *Anais... Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil*. Maringá, 2016, p. 1723-1746.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Reflexões sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os elementos para “Transformar (ação) Pedagógica” na Educação Superior. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, 2019.

CALDART, R. S. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *Por uma Educação do Campo*, n. 5, p. 13-49, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. (Org.). *Por uma educação do campo*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 147-158.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998, Luziânia. *Relatório...* Luziânia: Universidade de Brasília, 1998.

COSTA, E. M. *A formação do educador do campo: um estudo a partir do PROCAMPO*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

FERNANDES, I. L. C. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. *Ver. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 11, nº. 2, p. 58-69, jul. /dez. 2012.

FERNANDES, B.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.53-89.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, nº 04, p. 147-174, outubro-dezembro. 2016.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MASCARENHAS, S. A *et al.* Educação do campo na Amazônia Brasileira- desafio acadêmico para o Sul do Amazonas. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - Ano 5, vol IX, nº 2, pág. 8-52. Jul-Dez, 2012.

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. *Licenciatura em educação do campo: desafios à formação de educadores e à transformação da escola do campo: reflexões a partir das turmas da Universidade de Brasília*, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/296%20LICENCIATURA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO.pdf>. Acesso em: 02 abril. 2020.

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

MOLINA, M. C. A contribuição das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 144, p. 587-609, jul. - set, 2017.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de educação do campo.

MOLINA, M. C. (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. - Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. A trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. MEURER, A. (org.) Dossiê: Educação no Campo. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, UFSM, v. 33, n. 1, 2008.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. Esc Enferm USP*, São Paulo, v. 48, p. 193-199, jul. 2014.

PEREIRA, R. C. Conhecimento científico, saber local e os processos educativos em contextos de escolas do campo. In: SILVA, D. B. da. POJO, E. C. T. (Org.). *Cotidianos e saberes na Amazônia: processos educativos e culturais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PEREIRA, R. C.; PUREZA, A. M. S.; HAGE, S. A. M. Educação do campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 364-368, jan./jun. 2017.

QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan-jun./2011.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, v. 18, n. 51, out./dez. 2017.

SANTOS, J. dos; MOLINA, M. C. Licenciatura em Educação do Campo: aspectos da formação de educadores no contexto do território ribeirinho. *Linha Mestra*, n. 42, p. 92-101, set. dez. 2020.

SOPELSA, O.; RIOS, M. P. G.; LUCKMANN, L. C. O compromisso da universidade com a empregabilidade: concepção dos egressos e empregadores. *Impulso*, Piracicaba, v. 22, n. 54, p. 73-84, maio-ago. 2012.

SOUZA, M. M. *Imperialismo e Educação do Campo*. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

UFPA. Universidade Federal do Pará. *Projeto Político pedagógico do Curso (PPC)*. Licenciatura em Educação do Campo. Abaetetuba, PA, 2019.

UFPA. Universidade Federal do Pará. *Projeto Político pedagógico do Curso (PPC)*. Licenciatura em Educação do Campo. Cametá, PA. 2017/2019.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. *Projeto Político pedagógico do Curso (PPC)*. Licenciatura em Educação do Campo. Marabá, PA. 2009.

Recebido em: 22/05/2024.

Aprovado em: 02/02/2025.

Publicado em: 20/02/2025.