

# A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE DISPUTA DO PODER: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DINÂMICA DO CONFLITO SOCIOESPACIAL ACADÊMICO

## THE UNIVERSITY AS A SPOUSE OF POWER STRUGGLES: THE CURRICULUM OF RURAL AREA EDUCATION IN THE DYNAMICS OF THE ACADEMIC SOCIO-SPACE CONFLICT

Debora dos Reis Cordeiro (UNIFESSPA)<sup>1</sup>

### Resumo

Os espaços sociais acadêmicos são historicamente construídos mediante a correlação de forças entre diversos grupos que orientam as estruturas sistêmicas, mediante acúmulo de códigos materiais e simbólicos que permitem o poder hegemônico de se distribuir em mecanismos de reprodução e/ ou que permitem poderes contra hegemônicos de angariarem bens e fazerem trocas que possam dispersar/ romper com esses meios de reprodução, resistindo. O intuito do presente artigo é o de compreender acerca dessa dinâmica a partir do currículo acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Observa-se o currículo como campo do embate na disputa pelo território acadêmico. Orientamos o estudo a partir das concepções sobre espaço social e capital cultural em Bourdieu (2012), em paralelo às contribuições de Certeau (2011) acerca dos estudos da massificação das Universidades. Apoiar-se, desse modo, numa metodologia de trabalho analítica, de cunho qualitativo, oriundo da pesquisa de mestrado realizada em 2017. Conclui-se nesse artigo, que o currículo do referido curso é lócus de resistência, porém, encontra estruturas estruturadas no meio acadêmico, não só em termos institucionais, mas em modos de ação dos agentes e profissionais envolvidos, que tendem a reproduzir uma ordem.

**Palavras-chave:** Universidade. Reprodução. Resistência. Currículo. Educação do Campo.

### Abstract

Academic social spaces are historically constructed through the correlation of forces between different groups that guide systemic structures, through the accumulation of material and symbolic codes that allow the hegemonic power to be distributed in mechanisms of reproduction and / or that allow counter-hegemonic powers of collecting assets and making exchanges that can disperse / break with these means of reproduction. The purpose of this article is to understand this dynamics from the academic curriculum of Rural Education Studies course (Licenciatura em Educação do Campo) at the Federal University of Southern and Southeastern of Pará. (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). The curriculum is seen as a field of conflict in the academic territory, we guide the study from the Bourdieu's conceptions (2012) about social space and cultural capital, in parallel to the contributions of Certeau (2011) about the studies of the massification of Universities. It is based on a qualitative analytical work methodology, derived from the master's research carried out in 2017. It is concluded in this article that the curriculum of this course is a locus of resistance, however, it finds structures based in the academic environment, not only in institutional terms, but in the modes of reproduction action of the agents and professionals involved.

**Key words:** University. Reproduction. Resistance. Curriculum. Rural Education.

---

<sup>1</sup> \* Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedades da Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PDTSA/Unifesspa), em 2017. Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada Jacaré-Paguá (FIJ), em 2010. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2008. Endereço eletrônico: [dborareis@hotmail.com](mailto:dborareis@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo foi incorporado dentro do escopo de cursos oficializados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir de 2009. Esse curso nasce dentro do movimento da Educação do Campo, que chegou recentemente ao cenário político, através das lutas dos movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), pastorais da Terra, com parceria de instituições de ensino e comunidades rurais. A precariedade dos serviços educacionais, a educação rural mantenedora da lógica do capital, o alto índice de analfabetismo, e a escassa formação em nível superior e profissional dos trabalhadores rurais foram os argumentos para pressionar o governo em 1997, com o Encontro Nacional de Educação na área de Reforma Agrária (ENERA).

A Educação do campo “nasce como proposta de educação diferenciada, que busca atender as necessidades dos trabalhadores”, com vistas à transformação da realidade. É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2000, p.4).

Como resposta a essa crítica, no ano de 1999 o governo apresentou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária), que foi formulado como programa para atender primeiramente a Alfabetização no Campo e, nos anos decorrentes foram inclusos no currículo a Formação de Professores e a Formação Profissional.

Tendo por base essa realidade, o programa apresentou uma proposta educacional divergente da lógica do capital, firmando-se numa Pedagogia Socialista, com currículos, objetivos e metodologias consonantes com a realidade camponesa, pensada, planejada e consentida pela classe trabalhadora do campo e pelo movimento social popular. É fundamentalmente uma educação pautada na especificidade da luta pela terra, como sugere o Caderno Didático sobre a Educação do Campo:

A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, **emancipatória** -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social. (BRASIL, 2002, p. 10, grifo nosso).

O curso que visa a formação docente de educadores do campo, ao ser institucionalizado pelos Institutos e Universidades Federais, demarca uma nova configuração na política pública educacional; o que antes era desenvolvido de modo emergencial passa a ser política pública permanente, sendo incorporada ao discurso de governo. O marco da oficialização do curso refere-se à presença de um discurso não-oficial, de um novo agente, que dentro desse campo (acadêmico) luta ideologicamente contra as estruturas da seleção do conhecimento, das bases pedagógicas, chegando à proposição de mudanças culturais, no campo da educação, da política, economia, e isso, paradoxalmente e concomitantemente ao tempo que assume posição de discurso oficial.

Apesar das constantes parcerias entre Universidades e movimentos sociais, as instituições de ensino, historicamente, têm ratificado/reproduzido o discurso oficial, desde a seleção dos cursos escolhidos, do currículo a ser “consumido” como capital cultural, na forma de acesso dos discentes, nas distinções entre as pesquisas das diversas áreas, entre outros palcos que se desenvolvem o jogo simbólico do poder (BOURDIEU, 2012). Bourdieu (2012, p. 153) desenvolve seu pensamento acerca dessa dialética entre agentes diferentes nos espaços sociais, afirmando que:

Na realidade, o espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme, e mais ou menos direto ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagônicos) (BOURDIEU, 2012, p. 153).

Entende-se que o espaço do curso LPEC é constituído pelas contribuições de um novo ideário, contudo, ao se estender essa análise para o seu novo contexto, a saber, o da educação oficial, governamental e estatal, pode-se compreender que o universo constitutivo do curso é também oportunizado pelas novas relações com a estrutura dominante no qual está inserido; desse modo, a inserção desse público historicamente excluído no espaço de poder da universidade, e uma vez elevado à condição de jogadores (BOURDIEU, 2012), reconfigura os espaços da educação do campo, que passa a jogar conforme as regras para obtenção dos lucros, isso na mesma medida que tenta desconstruir os esquemas de operação ditados pelos adversários.

Essa realidade foi o cenário estudado e definidor do objeto de pesquisa realizada no ano de 2017, cujo resultado acarretou na elaboração da dissertação de mestrado.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, situada como estudo de caso que se propôs, mediante análise de documentos oficiais, leis, projeto pedagógico do curso observação em sala de aula, entrevista semiestruturada, analisar o *habitus* professoral de três egressas do referido curso. Dentro da pesquisa, diversos subtemas foram possíveis de serem tratados, inclusive acerca do currículo da educação do campo, o que deverá ser detalhado nas análises desse trabalho.

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de colaborar com o projeto de emancipação política da educação do campo. Interesse que veio sendo despertado na autora desde sua atuação na educação do campo pelo PRONERA, desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão e pelo Instituto Federal de Ensino e Tecnologia do Maranhão, na qualidade de professora e coordenadora.

Serão assim utilizados dados da pesquisa para compreender as formas de rompimento/reprodução que constam nas propostas educacionais que envolvem o currículo da educação do campo do curso, observando pontos estratégicos que, comparados aos estudos de Certeau (2011), Grosfoguel (2016), Bourdieu (2012), Arroyo (1999) entre outros, dão as nuances do conflito socioespacial da educação do campo dentro dos espaços oficiais. Serão tratados, destarte, trechos do PPC da LPEC, Leis e Decretos oficiais, além da fala de estudantes egressas do curso.

## **1. O CURRÍCULO DA LPEC: SOLIDEZ E FRAGMENTOS NA LUTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O curso é desenvolvido segundo modalidade de oferta mista, sendo por atividades acadêmicas presenciais (TE – Tempo Escola) e atividades de docência e pesquisa (TC – Tempo Comunidade). Essa modalidade de oferta respeita o tempo de produtividade local, e está de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2006, sobre as letivas para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

Dentro dessa realidade, o Projeto Pedagógico do Curso está em sua segunda produção (2014), sendo a primeira executada para fins de aprovação do curso, e a segunda versão, contando com os ajustes oriundos dos debates e das avaliações institucionais.

É notado em todo o documento o avanço para uma educação emancipadora, lançando em sua conjuntura bases de educação popular, democrática e libertadora. Porém, trataremos de esmiuçar algumas realidades que sugerem uma realidade híbrida, ideologicamente e politicamente falando.

Os recortes de entrevista, são trazidos dos dados da pesquisa supracitada. Foram entrevistadas duas professoras da turma de 2009. Ambas atuam em escolas do campo. Cláudia no município de São Domingo do Araguaia/PA, atuando no oitavo ano; Josilene no município de Marabá, atuando na educação infantil e fundamental nono ano.

O curso LPEC, a fim de oportunizar a concretização da concepção de Educação Popular construído nas bases do movimento da sociedade civil, fixa-se numa construção dos saberes locais, mas além do conteúdo, a relação pedagógica e o modo pelo qual é construído o currículo são o que definem a educação que se pretende; é currículo assim, não somente o que se aprende, mas os modos pelos quais é construído o conteúdo. No caso do curso, é premissa a construção coletiva, o que simbolicamente reorienta as ações, comportamentos.

Essa proposta da LPEC é, decerto, uma tentativa de romper com as formas com que a cultura popular foi construída enquanto objeto de estudo a partir da cultura acadêmica, elitista, logo, construída também ideologicamente, em grande medida nas Universidades. A cultura popular foi construída arbitrariamente por uma ciência construída pelas vias da segregação, da exclusão e privilégio, onde somente um grupo seletivo se incumbiu de determinar os lugares e as vivências pertinentes para o desenvolvimento dela.

Toda concepção de cultura popular forjada no seio da pesquisa da ciência moderna, feita dentro na perspectiva da exclusão e do “epistemicídio”<sup>2</sup>, passou a ser desafiada no momento que a cultura do povo deixou de ser manipulada para ser feita e vista a olhos nus dentro da sua dinâmica social, no caos da massificação das Universidades. E é nesse contexto, que Certeau (2011) aponta uma possibilidade de oportunidade: a do rompimento com essa ciência excludente e possível emancipação do povo; ou em oposição a essa possibilidade, ou a supressão do processo de significação da cultura enquanto prática científica social.

A concepção de currículo está bastante explícita logo no seu primeiro subitem do PPC, quando afirma que,

promoverão uma sólida formação que prestigie **as diferentes formas de produção e construção do conhecimento** inserindo os sujeitos do campo no centro do processo de ensino aprendizagem, o que epistemologicamente indica a orientação do curso pela opção da pedagogia da práxis e da **valorização da experiência dos sujeitos**

---

<sup>2</sup> Grosfoguel (2016) acusa que a cultura acadêmica das Universidades ocidentalizadas constrói uma ciência baseada na morte dos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos, daí o termo epistemicídio.

**como formas concretas de produção e geração de conhecimentos com vistas à transformação da realidade”** (UNIFESSPA, 2014, p.21, grifo nosso).

Ora, esses dois fundamentos estão trazendo à tona as duas perspectivas da Educação do Campo, a questão pela busca da identidade e sua conseqüente especificidade do currículo, gerar conhecimentos a partir da experiência dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia essa formação, angariando para si múltiplos conhecimentos. Ratifica esse movimento ao continuar nos “objetivos”, quando pretendem “valorizar os diferentes saberes dos povos e das comunidades rurais” (UNIFESSPA, 2014, p.22) e se estende no item “competências” quando incitam que os educadores devem estar “formados nos princípios éticos e sociais (...) capazes de ter compreensão teórica dos processos de formação humana” (UNIFESSPA, 2014, p.24).

Aparentemente, o Projeto de Curso da LPEC pretende partir da especificidade para uma formação humana mais ampla. Entretanto, a marca mais presente nesse tópico do projeto não é a de uma formação integral ampla, mas de uma formação crítica-reflexiva específica. Apesar de conter trechos que subentendem minimamente esse movimento epistemológico, a maioria das falas remete-se apenas às questões particulares do Campo. Objetivando uma leitura crítica da realidade, o projeto se vê capaz de desenvolver uma formação que vislumbra a capacidade criativa do ser, mas para isso, conta com seus objetivos em sua maioria que atendem a currículo particular:

Valorizar os diferentes saberes dos povos e comunidades rurais como possibilidade de produção conjunta do conhecimento; Resgatar a história das práticas e vivências sociais dos sujeitos do campo; Evidenciar o conflito e a experiência de vida como elementos estruturantes da formação de educadores do campo; Aprofundar a compreensão e análise das diferentes formas e expressões socioculturais, políticas e econômico-produtivas das comunidades rurais. (UNIFESSPA, 2014, p.3)

Essa valorização é um claro rompimento, pelo menos em termos discursivos, com a construção das Universidades ocidentalizadas. Grosfoguel, sugere que,

descolonizar as estruturas de conhecimento da universidade ocidental vai requerer, entre outras coisas um (...) encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com ‘muitos decidindo

por muitos' (pluri-verso), em lugar de 'um definir pelos outros' (uni-verso) (GROSFUGUEL, 2016, p.46).

A LPEC primou, assim, por um currículo descolonizado, nos termos trazidos por Grofoguél (2016). O apelo à especificidade também está de acordo com as leis e decretos que normatizam a educação do campo forjados a partir dos anos 2000, os quais vimos anteriormente, receiam uma formação universal, e por isso mesmo, acatam com grande veemência a questão da especificidade.

A especificidade da Educação do Campo, nunca antes garantida em constituições, pode ser percebida minimamente desenhada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, e que se torna primordial para a construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, onde foi possível ratificar a lógica de seleção dos saberes, passando a legitimar aqueles oriundos do povo do campo em sua heterogenia, quando afirma:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, Parágrafo único, p.1).

E conforme o art. 6º do Decreto 7.352/10, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, o qual esclarece que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários, destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar **conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios da comunidade**, em diálogos com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Arroyo e Fernandes (1999, p. 31), dando sustento a diferenciação da matriz-cultural do povo do campo, levantam o argumento de que “nem tudo que está no currículo urbano é saber social, há muitos saberes nos programas que são inúteis”. E ampliam a discussão, quando Arroyo pontua que:

Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes de conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2010, p.117).

De certo, o projeto que se compromete em desconstruir uma lógica hegemônica acerca da cultura e dos saberes legítimos, precisa de fato, devolver ao cidadão do campo a sua voz e a sua identidade, dessa vez com status social, ou seja, somente através da valorização dos saberes e conhecimentos do povo do campo é possível praticar uma educação justa.

Mediante essa estrutura de currículo, é possível afirmar que a LPEC faz um movimento de ruptura com os sistemas engessados dos moldes tradicionais de educação que privilegia os conteúdos hegemônicos, para torná-los legítimos e capitais indispensáveis nas trocas simbólicas (BOURDIEU, 2012).

É nesse sentido que Silva (2010, p. 15-16) compreende que,

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (ibid., ibid.).

O caráter de novidade curricular se dá pela forte presença dos movimentos sociais na construção do ideal de educação do campo, pelo menos na estrutura discursiva do texto do PPC. Pode-se destacar a voz dos movimentos como fator inédito na constituição de um currículo de um curso superior de formação docente.

As atividades dos Projetos se orientam pelo princípio de que não basta assegurar a oferta da escolarização ‘no’ campo e ‘para’ as populações do campo, mas no sentido de garantir o direito a uma **educação ‘do’ campo, construída com/pelos sujeitos deste contexto sócio-cultural – daí a importância da parceria com os movimentos sociais** – e afirmando um currículo que considere tal contexto e suas características como conteúdo fundante do processo de formação (...) Diante desse desafio, **os profissionais da UNIFESSPA envolvidos na organização dos projetos** têm buscado incessantemente forma de **pensar o desenvolvimento dos sujeitos ligados à vida do campo**, provocando novas contribuições sobre a constituição da educação do campo no geral, para além do PRONERA (...) Diante disso, o curso vem centrando esforços em duas frentes de articulação e mobilização (...) como o **‘reconhecimento social do curso’ tanto por parte das organizações e movimentos sociais organizados do campo presentes na nossa região**, como também na divulgação e realização de eventos, seminários e reuniões de trabalho com as Prefeituras, Secretarias Estadual e Municipais de Educação e do próprio MEC (UNIFESSPA, 2014, p. 24-32).



A necessidade de que o curso seja feito com os sujeitos do campo exprime/indica parceria, como explicado no aposto, indica agir em conjunto com algo/algum, e um desses participantes pode assumir liderança. Ser feito pelos sujeitos já indica responsabilidade pela feitura, assinam o projeto não só como colaboradores, mas como autores. É esse jogo de preposições que permite que a expressão “DO campo” se materialize.

No mesmo discurso revela que o curso necessita pleitear reconhecimento tanto das instituições oficiais, quanto dos movimentos sociais. Um dos fatores principais do curso parece ser desconstruído nesse trecho. Os movimentos sociais estão em desacordo com a formação desses docentes? Ou não estão sendo representados pela Universidade/curso de Licenciatura em Educação do Campo? Centrar esforços para ter o reconhecimento dos movimentos sociais mais uma vez retira a demarcação política ‘pelo povo’, e dá a noção apenas do ‘para o povo’.

Freire (1981) prevê o ser aprendiz como aquele que leva o conhecimento para escola para que lá haja o processo de ação-reflexão-ação, ou seja a práxis pedagógica, sendo necessário para isso o diálogo entre os aprendizes, o mundo e o outro, logo é possível de se entender que sistematizar os conteúdos “é uma espécie particular de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, a partir de e para a ação de transformação, entendida como a construção da capacidade protagonista do povo” (BRASIL, 2014, p. 28), não podendo ser ‘pensada’ e ‘executada’ por grupos de especialistas somente, antes o ator principal é o povo.

Além desse espaço de construção curricular parecer centrado nas mãos dos especialistas da educação do campo (professores, coordenadores, direção), desconsiderando uma parceria efetiva com os movimentos sociais, é também o discente descentralizado desse processo. Conforme elucida fala de uma egressa do curso, Josilene Lima, da turma de 2009, que pontua:

A gente discutia, inclusive as aulas sobre currículo, né? Mas não opinava que fosse daquele jeito, era um momento de fazer pra treinar pra fazer depois na escola, não ali no curso. Lá no curso já veio pronto, só que cada aula, término de cada disciplina, a gente debatia os pontos positivos e negativos (LIMA, 2015).

Para a professora formada no curso foram dadas as bases de um currículo popular, em termos teóricos, mas ela não participa da construção desse currículo. Seria essa uma

reprodução (*habitus*) acadêmico que engessa práticas verdadeiramente emancipadoras? O que isso acarreta na prática dessa professora? Ela e demais discentes, que tem a chance de refletir sobre o currículo, mas não tem a chance de realizá-lo, são orientados segundo uma *práxis* idealista? A essas perguntas, apenas os espaços de dúvida, mas não são questões do presente artigo. É sabido apenas, com maior segurança, que trazer os conteúdos específicos do povo do campo não garante o rompimento com as metodologias de ensino “prontos para uso” das escolas tradicionais.

Essa ideia é baseada a partir do trato da noção de construção democrática e horizontalizada da educação, que só é possível numa concepção de currículo que compreenda não só o documento escrito como fonte de seleção do saber, mas a própria prática dos envolvidos.

Lopes (2004, p.111,) afirma que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, q entende que: “§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados” (BRASIL, 2008). Freire (1998) colabora também com a premissa de que o currículo pode ser de fato orientado pelos especialistas, em nível geral, porém os conteúdos de cada eixo devem partir da experiência de cada educando.

## **2. O CURRÍCULO COMO CAPITAL CULTURAL: A DIFERENCIAÇÃO PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ACADEMIA**

O acesso à educação superior, especificamente à LPEC, conforme PPC, prevê diferenças em relação ao processo praticado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) executado pelos demais cursos; é previsto no Programa Seletivo Especial (PSE) a análise do perfil do ingresso o qual deve ser pertinente à questão da identidade do povo do campo e à luta pela terra, porém, seleciona discentes através de prova de conhecimento geral, conforme escopo dos conteúdos do ensino médio, e em seguida, com uma entrevista.

Sobre o Processo Seletivo Especial em si, tradicionalmente vem sendo realizado em uma primeira fase contando com a realização pelos candidatos de uma prova de Conhecimentos Gerais e Redação que versa sobre o conteúdo programático do Ensino Médio e uma segunda fase

qualitativa de entrevistas presenciais com os aprovados na primeira fase (UNIFESSPA, 2014, p. 25).

Acerca dessa seleção, pontua-se que, os alunos que adentram o curso formam um público de trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais, entretanto, para Caldart (2008, p. 21), “o campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria [...]”, e desse público é solicitado que haja um currículo que tenha em seu bojo um acúmulo de conhecimentos científicos ou sociais já cristalizados.

Entra em voga a capacidade e o capital cultural adquirido (BOURDIEU, PASSERON, 1982) para selecionar os estudantes do curso, e isso, percebido pelo próprio redator do PPC, é algo que vem de uma tradição acadêmica, ou seja, se filia a uma concepção tradicional de educação, que hierarquiza conhecimentos. Os conteúdos são aqueles que o sistema de ensino escolar legitima como correto, do Ensino Médio e todo seu currículo baseado na racionalidade técnica. Bonewitz (2003, p.114), estudioso de Bourdieu, afirma que:

A cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável, indiscutível. Na verdade, ela é arbitrária e de natureza social. Resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum (ibid. ibid.).

Mesmo que isso seja desconstruído na segunda etapa, com uma entrevista qualitativa, só se chega a ela se passar pelo crivo da capacidade pelo acúmulo de conteúdo escolar, o qual, historicamente exclui de sua grade os conhecimentos dos povos menos favorecidos. Mesmo que no decorrer do curso o currículo esteja em afinidade com as concepções de educação popular, simbolicamente para a sociedade, o crivo social que importa é do diploma que pressupõe os conhecimentos e códigos elitizados. Já na “porta de entrada” para emancipação dos professores existem índices dos mecanismos de controle não populares, mas de um controle social preconizado pelo Estado.

Pode-se sair do ingresso para o egresso e ver que esses mecanismos que podam a cultura popular de seus avanços também estão presentes, pois cede espaços para uma educação dos diplomas, méritos e hierarquizações sociais. O governo não cede o título de educador “universal” aos formados no curso, nem no próprio território nacional, sendo barrada aos egressos a atuação profissional desses em outra região que não seja a rural.

Apesar do notado esforço do curso em trazer um público historicamente excluído do acesso à educação superior, outros modos de seletividade dentro da academia são vistos. Certeau (2011) pontua dentro da realidade francesa da década de 1970 que, com o inchaço do seu público nas universidades, as políticas de incentivo à pesquisa também se modificaram; em concomitância a essa análise, Certeau (2011) denuncia veementemente a perda da autonomia das Universidades para o poder econômico das grandes empresas, o qual passa a ver esse espaço como *locus* de formação de profissionais para o mercado. A Universidade, que tinha como poder ideológico o Estado pedagogo, republicano, laico, passa então a se prostituir para a iniciativa privada, deixando a pesquisa secundária em relação ao ensino.

Pode-se fazer um paralelo com o cenário nas Universidades brasileiras, que atualmente na década 2000, após ascensão do Governo Lula<sup>3</sup>, percebeu um movimento de entrada da classe C em seu rol discente, isso oportunizado pelo aumento da renda familiar, do crédito e de criação de novas Universidades e políticas públicas<sup>4</sup> que facilitaram o acesso à educação superior. Medidas essas que representam conquistas sociais oriundas da pressão popular feito pelos movimentos, além da própria agenda política do Partido Trabalhista (PT), o qual se inscreve e prioriza a política social, sem deixar de atender a política neoliberal.

Porém, a política de investimento das empresas privadas dentro do universo acadêmico se destina a crivar mais uma vez o público internamente. Empresas e multinacionais fixadas nas redondezas da mesorregião de Marabá (PA), por exemplo, financiam cursos, cuja intenção é a de formar mão-de-obra dentro da racionalidade técnica (Adorno, 1996), e que, prontos para assumir funções nessas corporações, facilitem os processos de empregabilidade dentro da lógica do capital. Os cursos das áreas de interesse do capital se diferenciam em relação aos demais.

Isso, dentro das Universidades, significa um novo gargalo, onde cursos comprometidos com a transformação e enfrentamento do projeto liberal de desenvolvimento são deixados à míngua, sem investimentos. Apesar dessa determinação

---

<sup>3</sup> Presidente eleito em 2002 e reeleito em 2006, pelo Partido dos Trabalhadores, cuja ideologia se encontra nos movimentos populares e sociais. Estudos sobre sociedades e Estado, entretanto, observam que as políticas desenvolvidas na sua gestão, apesar de garantir acesso a muitas conquistas sociais, não se desvinculou da agenda neoliberal, em nome da governabilidade.

<sup>4</sup> A principal política pública que oportunizou a entrada de um público diverso na Universidade pública foi o sistema de cotas raciais e sociais (para os indígenas, negros, pardos, e de escola pública), incluídas como dinâmica de acesso ao ensino superior desde o ano 2000, pela UNB, mas recentemente amparada pela Lei 12.711 de 2012.

econômico-social, pontuamos, antecipadamente, entretanto, que os cursos acadêmicos de humanas e sociais mantêm-se pela resistência.

Na II Semana Acadêmica de Engenharia Mecânica da Unifesspa, no ano de 2016, por exemplo, o diretor executivo do Instituto Tecnológico Vale (ITV), Sandoval Carneiro, da empresa Vale S/A, em sua declaração para um site local, afirma que “a Unifesspa está na região **de nossas operações**. É importante que a gente mantenha esse contato, **incentive e contribua** com a formação dos alunos e com mais conhecimento para os professores também” (CARNEIRO, 2016, grifo nosso).

Na fala, pode ser vista a apropriação do espaço acadêmico pelo interlocutor, que na qualidade de representante da empresa privada, forja um capital “pedagogo”, legitimado pela presença da universidade no território<sup>5</sup> de “comando” da empresa, ou seja, é a universidade um subcampo de dominação do capital, espaço demarcado como fronteira entre a força criadora humana e a demanda desse. Obviamente, que como todo território, são as correlações de forças que determinam o que é valorado e o que é expurgado. É um território construído segundo as demandas de um projeto de desenvolvimento de instituições privadas e não segundo um projeto da sociedade civil. A Universidade, nesses termos, assume sua subordinação a esse projeto hegemônico.

Não obstante, ao ser fomentado o investimento em cursos selecionados dentro do espaço acadêmico para atender o interesse da empresa, faz-se novo gargalo epistêmico, à medida que retira a autonomia da universidade na sua produção científica. O campo da educação do Campo se situa em duplo enfrentamento: o da ordem educacional, jogando contra as correntes tradicionais de educação, e contra uma ordem maior, macrossocial, a saber, a econômica.

Nessa mesma jogada entre agentes de diferentes campos educacionais, econômico e social, é possível identificar quais capitais investidos estão imbuídos nas trocas materiais e simbólicas pelos agentes do curso da LPEC. Enquanto os cursos com conteúdo

---

<sup>5</sup> Para fins de entendimento do conceito, dentro de uma epistemologia crítica, compreende-se que o território, “[...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. [...] o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Esse Leitmotiv traz embutida ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?” (SOUZA, 2012, p. 78-79).

“mercadológico” recebem investimentos da esfera privada, a aluna da LPEC, Cláudia Silva, narra:

a gente assim, não tinha sala de aula nossa, nossa mesmo, tinha que ficar pedindo, né? A gente se sentia menor, porque todos tinham um local, mas a gente era assim, meio nômade. O que era bom só porque a gente aprendeu que pra ter uma aula não precisa de muito, podemos criar com o que temos, e isso é verdade, porque é o homem que produz as coisas, não são as coisas que fazem a gente (SILVA, 2015).

Na narrativa acima, percebe-se que, mesmo o curso sendo oficializado e estando debaixo das estruturas institucionais, pleiteia um lugar para fixar-se no jogo pelo espaço de produção acadêmica, até em relação ao nível mais básico, a começar pela infraestrutura. O espaço acadêmico é também um espaço determinado pelas relações de força entre grupos sociais (Bourdieu, 2012) e o resultado dessas correlações em grande medida recai num abismo significante entre os cursos de cunho liberal e os cursos progressistas, dentre eles a LPEC; é esse fosso um espaço em que se forjam as desigualdades e diferenciações, sendo um problema um tanto complexo de se resolver.

Entretanto, a mesma condição social que preconiza a distinção e exclusão do grupo de educadores do campo, é, dialeticamente, a mesma condição que lança para os discentes a tática (CERTEAU, 2011), que se configura em resistência. É quando o currículo é criado, não a partir de uma estratégia previamente definida e capitalizada, mas forjada a partir da própria experiência e vivência na academia.

Esse entendimento está enraizado nas bases de entendimento que Certeau (2011) traz em suas considerações acerca de estratégia e tática populares:

Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é “isolável” em um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta [...] Denomino, ao contrário, tática, um cálculo que não pode contar como um próprio, nem portanto que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro [...] ela não dispõe de base pra capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias (CERTEAU, 2011, p. 46).

Sendo assim, em face à falta de condições objetivas de se exercer uma educação que conte com ações puramente estratégicas, a LPEC através do corpo docente e discente,

permanece no jogo dispondo de meios que residem em lugares alhures às vontades e determinações do capital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que o embate simbólico e material desenvolvido nas estruturas acadêmicas e nas disposições de ações dos agentes envolvidos nesse campo social, é um reflexo das lutas entre o poder hegemônico e as minorias e classes menos favorecidas no sistema do capital. Além de refletir esses conflitos político-sociais, reformulam e projetam realidades segundo conforme produzem ações e assim, a cultura acadêmica. Os níveis que alcançam vão desde às macroestruturas, como a econômica, e adentram de tal modo que são realizadas em situações microsociais, e até em esquemas mentais.

O currículo da LPEC, *a fortiori*, participa de modo operante nessa dinâmica. Tanto em termos de currículo oficial (projeto de curso), tanto na forma de currículo real, quando, por exemplo, sem ter sala de aula em local fixo, oportuniza nos alunos uma resistência, taticamente, passam a refazer os modos pelos quais o currículo pode e deve ser construído, para além dos recursos infra estruturais.

A formação profissional desses alunos, nesse sentido, não está pertinente a um processo monolítico e monovalente. A partir do momento que o curso necessita adaptar-se às demandas institucionais, o formato das aulas, notas e currículos, os alunos também passam a sofrer novos ordenamentos, tais quais as novas relações desses com os professores, com os demais alunos dos outros cursos, com os textos científicos, com a pesquisa, com a biblioteca etc.; ou seja, o contato do universo do povo do campo com a estrutura e cultura da educação dominante, passa a ser operante nas construções simbólicas e ideológicas dessa formação.

Mesmo tendo forte influência das concepções advindas dos movimentos, o curso supracitado não está ileso dos reordenamentos. Não somente nos documentos oficiais se vê o tratamento do Estado na reconstrução do paradigma. Na formação superior de professores para a Educação do Campo, é possível identificar aspectos da ideologia oficial (BAKHTIN, 1988) no tocante à estrutura e princípios que parecem circundantes, mas atuam não só no imaginário, mas antes está materializado nas práticas e, portanto, tornam-se (re) estruturantes do paradigma da Educação do Campo. São assim simbólicos.

Contudo, é o currículo uma fenda num sistema engessado, elitista e hegemônico. Os aspectos da história de vida, a seleção dos conhecimentos com pertinência ao campo e seus modos de vida, e forte tendência na introdução dos conceitos da educação popular,

com força de ideologia, marcam a vida acadêmica, que historicamente privilegia grupos seletos, métodos europeus de pesquisa e formatos tradicionais de educação, que favorecem numa educação liberal e mantenedora da lógica capitalista, historicamente, geradora de desigualdades e injustiças sociais.

Frisa-se, mediante o tratado, que é necessário permanecer construindo um novo projeto de educação, sobretudo pelo momento de recessão do estado democrático de direito e golpe político sofrido no ano de 2016, onde a retirada de direitos e a falência das discussões, debates e, sobretudo, das políticas públicas de reparo e promotoras de ascensão política de grupos historicamente excluídos, garantem o aumento do fosso das desigualdades sociais. É salutar a importância do projeto de formação do professor do campo, através das LPEC's, que permite resistir ao projeto de educação tradicional e assim, descolonizar as academias, tanto epistemologicamente quanto em suas disposições estruturais.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, ano 17, n.56, p. 24-56, 1996.
- ARROYO, Miguel. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 27 set, 2012.
- ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. *Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo.1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1988, p 3-47;110-127.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Articulação Social. *Marco De Referência Da Educação Popular Para As Políticas Públicas*: Brasília, 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo/ Universidade Federal da Bahia*. In: Taffarel, Celi Nelza Zülke. Santos Júnior, Cláudio de Lira. Escobar, Micheli Ortega (orgs). Salvador, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 01*, de 3 de abril de 2002 – Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/ CEB Nº 2*. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Trad. De Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e reprodução Social. In: *Economia das trocas simbólicas*. 6.ed. São Paulo, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARNEIRO, Sandoval. *Profissionais da Vale participam de Semana Acadêmica em Marabá*, 2016. Disponível em: <https://valeinformar.valeglobal.net/BR/PA/Paginas/Home-23-11-16.aspx?pdf=1#pdf-df1b5767-f196-4da5-b6ef-c509ecba5266-card-920/> Acesso em: 18 de set. 2017.

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

\_\_\_\_\_. *Sobre Educação do Campo*. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: xv. INCRA/MDA, 2008.

CERTEAU, Michel. *A Cultura no Plural*. Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado*. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003> Acesso em: 16 set. 2017.

LIMA, Josilene. Entrevista I. [dez. 2015]. Entrevistadora: Debora dos Reis Cordeiro, 2010. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. ISSN 1809-449X. *Rev. Bras. Educ.* n.º.26, Rio de Janeiro May/Aug, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478200400020000>. Acesso: 15 de set. 2017.

SILVA, Cláudia. Entrevista II. [dez. 2015]. Entrevistadora: Debora dos Reis Cordeiro, 2010. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná; GOMES, Paulo; e, CORRÊA, Roberto. *Geografia: Conceitos e Temas*. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo/FECAMPO*, 2014.